



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
DOCTORADO EN HUMANIDADES Y ARTES
con MENCIÓN en CIENCIAS de la EDUCACIÓN

**La identidad del Gestor Cultural. Un estudio interpretativo en graduados
en Gestión Cultural de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño
de la Universidad Nacional de Mar del Plata**

TESIS DOCTORAL

Doctoranda: Mag. Arq. Laura Isabel Romero
Director: Dr. Luis Gabriel Porta Vázquez

Año: 2024

Dedicatoria

A Emilio que me comprendió, ayudó y acompañó en este viaje desde el inicio.
A Ale que entre risas, juegos y preguntas llegó a mi vida y acompañó esta tesis.
A mis padres, Argentina y José (in memoriam), que me dieron alas para volar y entusiasmo para aprender.
A mis hermanos: Julia, Analía, José Luis y Jorge.
A mis amigos y amigas con quienes nos embarcamos en esta y otras aventuras.
A mí, que sin mis historias no sería yo.
A todos los soles que iluminaron, iluminan e iluminarán mi vida.



Artista Alejandro Polo Friz (mi hijo que se convirtió en mi sol)

Agradecimientos

Agradezco al Dr. Luis Porta, director, profesor y amigo, por este camino de acompañamiento desde mi proyecto de graduación de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural, la Maestría en Patrimonio y Desarrollo Territorial y ahora el Doctorado. Por su calidez, comprensión y generosidad en este camino sinuoso pero placentero de la formación académica.

A la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario por la posibilidad de cursar este doctorado, al comité académico, a los jurados, a los profesores y el personal administrativo.

A Emilio que me ayudó y acompañó en la reflexión de cada parte de la tesis. A Ale que supo darme parte de su tiempo para que le dedique a la tesis.

A mi hermana Julia, que con su mirada crítica y acertada siempre me ayuda a seguir pensando y me alienta a explorar mis propios caminos. A mi hermana Analía, que me ayudó con su escucha. A mi hermano Jorgi, que hizo de su casa una oficina para que pueda trabajar cuando quisiera. A José Luis por ser mi auxilio. A Mami por estar siempre cerca y por su gran amor.

A Alfonsina y Juanjo que embarcados en este viaje encontramos momentos de reflexión y debate, pero, sobre todo buenos momentos de charlas y café.

A las gestoras y gestores culturales que me prestaron su tiempo, experiencias, entusiasmo y pasión para realizar esta tesis. A las emociones y pasiones que transitamos juntos a partir de horas de diálogo permanente que posibilitaron esta tesis.

Finalmente, quiero agradecer a la Universidad Pública que me permitió formarme en todas las instancias que elegí con mucho amor y a quienes sostienen día a día la lucha por una Universidad pública, gratuita y cogobernada.

INDICE

INDICE.....	5
RESUMEN	15
INTRODUCCIÓN	17
Presentación	17
Pregunta y Objetivos de la investigación.....	19
Organización de la tesis.....	20
Historia natural de la investigación: narrativa (auto)biográfica	22
PARTE I: MARCO CONCEPTUAL.....	31
CAPÍTULO 1. En el camino de la formación: enseñanza y aprendizaje	33
1.1. Marcas iniciales.....	33
1.2. La didáctica como inicio.....	34
1.3. La práctica como aprendizaje.....	43
CAPÍTULO 2. El campo de la gestión cultural.....	53
2.1. Marcas iniciales.....	53
2.2. El campo y las disciplinas para pensar la gestión cultural	56
2.2.1. El campo, el habitus y el capital cultural.....	56
2.2.2. La construcción de las disciplinas.....	57
2.3. El campo específico de la gestión cultural	60
CAPÍTULO 3. La formación en el campo de la gestión cultural	65
3.1. Marcas iniciales.....	65
3.2. (Re) visitando modelos de formación en gestión cultural	69
3.2.1. La formación en gestión cultural desde el modelo anglosajón (Gran Bretaña)	69
3.2.2. La formación en gestión cultural desde el modelo francés (Francia).....	72
3.2.3. La formación académica en gestión cultural desde el modelo español	75
3.2.4. La formación académica de gestión cultural en Latinoamérica	79
3.3. Construyendo escenarios de formación académica.....	100
3.3.1. Formación en Educación Superior no Universitaria (Institutos superiores)	102
3.3.2. Formación en Educación Superior Universitaria (Universidades Públicas)	103
CAPÍTULO 4. La profesión en el campo de la gestión cultural: entre la práctica y la profesionalización	107
4.1. Marcas iniciales.....	107
4.2. La gestión cultural como profesión desde la experiencia de la práctica	110
4.3. El camino hacia la profesionalización de la gestión cultural	115
CAPÍTULO 5. La identidad profesional como proceso constructivo	125

5.1. Marcas iniciales.....	125
5.2. Identidad[es].....	127
5.3. La identidad profesional [en construcción].....	135
PARTE II: MARCO CONTEXTUAL	145
CAPÍTULO 6. La formación en gestión cultural en la Universidad Nacional de Mar del Plata	147
6.1. Marcas iniciales.....	147
6.2. La construcción del plan de estudios de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural	152
6.2.1. Organización del Plan de estudios	155
6.2.2. Inicio de la formación académica: nivel grado corto	159
6.3. El diseño de una nueva oferta académica en Gestión Cultural: Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Gestión Cultural	166
6.3.1. Perfil del título	167
6.3.2. Propósitos de formación académico-profesional	168
6.3.3. Organización del Plan de estudios	168
6.3.4. Inicio de la formación académica: nivel grado	175
PARTE III: MARCO METODOLÓGICO.....	179
CAPITULO 7. Metodología	181
7.1. Marcas iniciales.....	181
7.2. Consideraciones iniciales: pregunta de investigación y objetivos.....	185
7.3. Contexto de la investigación	186
7.4. Técnicas e instrumentos	188
PARTE IV: HABITAR HISTORIAS INDIVIDUALES Y COLECTIVAS	211
CAPÍTULO 8. [PROFESIÓN] En acción: un recorrido inspirador laboral y profesional	213
8.1. Marcas iniciales.....	213
8.2. Los gestores culturales y la mirada sobre la profesión	214
8.2. La experiencia laboral como consolidación de la profesión.....	219
8.3. La profesión entre obstáculos y desafíos que construyen identidad.....	226
8.4. Construyendo identidad desde la profesión.....	233
CAPITULO 9. [BIOGRAFIA PERSONAL] La gestión cultural motivaciones en primera persona	245
9.1. Marcas iniciales.....	245
9.2. La distancia acerca la carrera de gestión cultural	246
9.3. Procesos creativos a través de los lenguajes artísticos	248

9.3.1 El camino de las artes visuales hacia la gestión cultural	248
9.3.2. Melodías del pasado: la música familiar como inicio hacia la gestión cultural	251
9.3.3. La huella de las artes escénicas en las trayectorias hacia la gestión cultural	254
9.4. El camino diseñado converge en la gestión cultural.....	256
9.5. El museo y el patrimonio como guía para elegir la formación en gestión cultural	258
9.6. Caminos culturales: experiencias previas en el ámbito cultural	260
9.7. La gestión cultural como desafío para el campo laboral.....	264
CAPITULO 10. [FORMACIÓN] La travesía formativa: de aulas y caminos	267
10.1. Marcas iniciales.....	267
10.2. La formación académica como construcción de identidades.....	269
10.2.1. La carrera y la cabeza “explotada”	269
10.2.2. “Eureka” otras formas de aprendizaje: el transitar al descubrimiento	274
10.2.3. Armar el rompecabezas: piezas formativas.....	278
10.2.4. Abrir nuevos mundos a través de la formación académica	281
10.2.5. El aprendizaje basado en proyectos: herramientas para la profesión de los gestores culturales.....	285
10.2.6. La práctica me lleva a la formación académica	287
10.3. Competencias y habilidades formativas: un camino que construye identidad	290
10.4. Continuar el camino de la formación	295
CAPÍTULO 11. [NARRATIVAS EN ACCIÓN] El aporte profesional de los gestores culturales a la comunidad.....	299
11. 1. Marcas iniciales.....	299
11.2. El aporte de la profesión a la vida comunitaria	300
11.3. El aporte de la profesión a la preservación y divulgación del patrimonio cultural ..	313
11.4. El aporte de la profesión a las expresiones culturales e industrias creativas	320
11.5. El aporte de la profesión a las políticas culturales	327
PARTE V: ESPACIOS NODALES DE CULMINACIÓN	335
CAPITULO 12. [LAS IDENTIDADES] En viaje: procesos individuales y colectivos	337
12. 1. Marcas iniciales.....	337
12.2. [Identidad en transformación] Proceso de desarrollo y transformación personal ..	339
12.3. [Identidad Descriptiva] Percepciones individuales y colectivas.....	343
12.4. [Identidad Explorativa creativa] Búsqueda constante de oportunidades y desafíos	347
12.5. [Identidad Comunitaria]: pertenencia y conexión compartida	350
12.6. [Identidad Adaptativa] Ajuste a los cambios institucionales, sociales, culturales, económicos y políticos	354

12.7. Consideraciones finales sobre el capítulo	356
CAPÍTULO 13. Conclusiones	361
13.1. Marcas iniciales.....	361
13.2. Camino al cumplimiento de nuestros interrogantes	362
13.3. Explorando las aportaciones de la investigación.....	367
13.3.1. El aporte a la comunidad: reflexiones sobre la construcción de nuevo conocimiento.....	367
13.3.2. El aporte a los gestores culturales	368
13.3.3. El aporte al investigador	369
13.4. Explorando las limitaciones de la investigación	370
13.5. El final sigue siendo un inicio	371
CAPÍTULO 14. Fronteras, tránsitos y umbrales. Un viaje metaanalítico	375
Vagón 1: la Infancia	377
Vagón 2: la Escuela.....	378
Vagón 3: los Amigos, compañeros y colegas	379
Vagón 4: las Ciudades	381
Vagón 5: el Arte en sus diversas formas.....	383
Vagón 6: la familia	386
Vagón 7: el jardín de mis sueños	388
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	393
Referencias bibliográficas	395
ANEXOS	407
Anexo 1. Guión encuesta para graduados en Gestión Cultural (formulario google)	409
Anexo 2. Procesamiento de la encuesta a graduados de gestión cultural [FAUD-UNMdP]	412
Anexo 3. Guión para entrevista a graduados de Gestión Cultural.....	413
Anexo 4. Entrevistas a graduados de gestión cultural [FAUD-UNMdP]	416
Anexo 5. Consentimientos de entrevistas a graduados gestión cultural [FAUD-UNMdP].	416
Anexo 6. Normativas de aprobación carreras de gestión cultural [FAUD-UNMdP]	417
Anexo 7. Producciones de experiencias profesionales de graduados gestión cultural [FAUD-UNMdP]	417
Anexo 8. Vínculos vitales con los gestores culturales [FAUD-UNMdP]	418

Índice de figuras

Figura 1. Foto de egresados primera cohorte TUGC (22 de octubre de 2005).	25
Figura 2. Elección de director de Departamento de Gestión Cultural (8 de junio de 2016). Consejeros departamentales, estudiantes, docentes y autoridades FAUD.	28
Figura 3. Profesional reflexivo según Donald Schön.....	46
Figura 4. Estructura de formación en gestión cultural: contenidos y programas.	84
Figura 5. Formación requerida para la gestión cultural en Latinoamérica.	84
Figura 6. Programas de gestión cultural en algunos países de Latinoamérica.	85
Figura 7. Síntesis del marco conceptual de la tesis.....	144
Figura 8. Mapa de localización de los CREAP de la Universidad Nacional de Mar del Plata.	149
Figura 9. Documento de Anteproyecto de creación de la carrera Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (FAUD-UNMdP) (1998).	152
Figura 10. Carga horaria del plan de estudios de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (UNMdP).	158
Figura 11. Cronograma de un Encuentro Regional TUGC (2002).	160
Figura 12. Material Encuentro Regional TUGC asignatura Gestión Cultural (2002).	160
Figura 13. Cuadernillo de contenidos de asignatura y CD contenidos de asignatura.....	161
Figura 14. Modelo de aula virtual de la Plataforma Educativa (período 2009-2019).	163
Figura 15. Imagen de página principal del Campus FAUD (plataforma virtual).....	165
Figura 16. Imagen de página principal de una asignatura de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural FAUD (plataforma virtual).....	165
Figura 17. Afiche de las saluciones de los graduados de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural por el vigésimo aniversario de la carrera.	187
Figura 18. Momentos de cursada y examen final de proyecto de graduación Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural [FAUD-UNMdP].....	188
Figura 19. Síntesis de instrumentos y técnicas utilizadas en la tesis.....	189
Figura 20. Documentos oficiales utilizados en la tesis.....	191
Figura 21. Sectores, ámbitos y campos de actuación de los gestores culturales.....	192
Figura 22. Diseño de encuesta en formulario de Google Forms.	194
Figura 23. Porcentaje de respuestas a los graduados seleccionados para ser encuestados.	195
Figura 24. Segmento de graduados encuestados según género.....	195
Figura 25. Ubicación geográfica de residencia de los graduados encuestados.....	196
Figura 26. Cantidad de personas encuestadas según franja etarea.	197
Figura 27. Cantidad de graduados según año de graduación de la TUGC (FAUD-UNMdP)....	197
Figura 28. Sectores, ámbitos y campos de actuación de los gestores culturales, incorporando nuevas variables.	198
Figura 29. Matriz de datos de procesamiento de encuesta de graduados TUGC (FAUD- UNMdP).	199
Figura 30. Fases de planificación de entrevistas.....	201

Figura 31. Síntesis de agrupamiento de entrevistas según ubicación geográfica de residencia.	204
Figura 32. Imágenes de los momentos de desarrollo de las entrevistas realizadas por ZOOM.	205
Figura 33. Cuaderno de registro de las entrevistas a los graduados de gestión cultural.	209
Figura 34. La Reina del Plata, Miguel Rothschild. BienalSur, MUNTREF (Sede Caseros). 2017.	210
Figura 35. Museo Nacional de Bellas Artes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.	217
Figura 36. Museo de Ciencias Naturales de La Plata.	217
Figura 37. Museo Casa sobre el Arroyo. Mar del Plata.	218
Figura 38. Imágenes ilustrativas de lenguajes artísticos. Fuente: internet de uso libre.	219
Figura 39. Experiencia en el ejercicio profesional de los gestores culturales de la UNMdP. Fuente: elaboración propia.	220
Figura 40. Flyer sobre consejo de preservación del patrimonio cultural Geselino.	223
Figura 41. Presentación Museo de la Asociación Vecinal de Fomento El Martillo.	223
Figura 42. Logo Centro Cultural desde el pie.	224
Figura 43. Actividad Circense.	224
Figura 44. Espacio Cultural Zarite Percusion.	225
Figura 45. Flyer Festival Marea.	225
Figura 46. Plan de trabajo docente Seminario Obligatorio: Problemas contemporáneos de la gestión cultural (LGC).	271
Figura 47. Porcentaje de graduados que continuaron con algún tipo de formación universitaria.	295
Figura 48. Logo del Congreso Latinoamericano niñez, adolescencia y cultura.	301
Figura 49. Flyer de actividad sexto encuentro Mujer Tambor.	304
Figura 50. Página web de las XIV Jornadas nacionales de historia de las mujeres – IX Congreso Iberoamericano de estudios de género.	306
Figura 51. Invitación al Encuentro Rural de Mujeres en la Localidad de Santa Clara del Mar, partido de Mar Chiquita, pcia. Buenos Aires.	308
Figura 52. Flyer del Presopa 2017 en el partido de Benito Juárez, pcia. Buenos Aires.	312
Figura 53. Fotografía del catálogo de la Capilla Santa Cecilia.	315
Figura 54. Fotografía sobre exposición y presentación del libro Ferrogonía.	317
Figura 55. Fotografía de la exposición en Casa Bruzzzone.	319
Figura 56. Espectáculo desarrollado en París.	322
Figura 57. Flyer de 4to tablado popular, localidad de Chajari, pcia. de Entre Rios.	323
Figura 58. Representación actoral en el Día de las Librerías, localidad de Mar del Plata.	325
Figura 59. Afiche de promoción del 16 encuentro de TRIMARCHI.	326
Figura 60. Flyer de promoción de Pergamino tierra de Don Ata, localidad de Peña, Pergamino, pcia. de Buenos Aires.	330
Figura 61. Proyecto Descrubí 3F.	333

Figura 62. Gráfico realizado a partir de respuestas de la encuesta a graduados.....	338
Figura 63. Libro sobre herramientas para el gestor cultural y cultura deportiva.	341
Figura 64. Libro Ferrogonía.	345
Figura 65. Flyer de Zarite y 7mo Encuentro Mujer Tambor.	351
Figura 66. Fotografía que ilustra Presopa 2017, localidad de Benito Juárez.....	352
Figura 67. Flyer 1º Edición de Encuentro de Permacultura, Chapadmalal.	353
Figura 68. Síntesis de la construcción identitaria de los gestores culturales.....	359
Figura 69. Una nueva ciudad [obra Alejandro Polo Friz].....	377
Figura 70. Paseo del Río Guadalquivir.....	383
Figura 71. Fotografía Muestra 50º Aniversario del Edificio Havanna.....	384
Figura 72. Máscaras en cartón corrugado y tempera.	385
Figura 73. Mi familia (con una ausencia).	387
Figura 74. Identidades rizomáticas.....	389
Figura 75. Stapelia. Mi jardín.	390
Figura 76. Trabajo colaborativo realizado por gestoras culturales en el 11 Encuentro Internacional de Mujeres de la Cultura.....	391

Índice de cuadros

Cuadro 1. Tipo de formaciones en gestión cultural.	67
Cuadro 2. Cruce de campos y ámbitos desde la práctica de la Gestión Cultural como ocupación laboral.....	119
Cuadro 3. Plan de estudios de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (UNMdP). .	157
Cuadro 4. Diagrama de correlatividades del plan de estudios de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (UNMdP).	157
Cuadro 5. Plan de estudios Licenciatura en Gestión Cultural (FAUD-UNMdP).	174
Cuadro 6. Carga horaria de asignaturas en Licenciatura en Gestión Cultural. (FAUD-UNMdP).	174
Cuadro 7. Diagrama de correlatividades de la Licenciatura en Gestión Cultural (FAUD-UNMdP).	175
Cuadro 8. Categorías emergentes a partir de obstáculos y desafíos de la profesión.	233
Cuadro 9. Categorías emergentes sobre la construcción de identidades de los gestores culturales.....	243
Cuadro 10. Síntesis de opción de cursar una carrera a distancia.	248
Cuadro 11. Temas principales en el campo de la cultura.	264
Cuadro 12. Categorías identitarias.	339

Índice de anexos

Anexo 1. Guión encuesta para graduados en Gestión Cultural (formulario google).....	409
Anexo 2. Procesamiento de la encuesta a graduados de gestión cultural [FAUD-UNMdP] ...	412
Anexo 3. Guión para entrevista a graduados de Gestión Cultural.....	413
Anexo 4. Entrevistas a graduados de gestión cultural [FAUD-UNMdP]	416
Anexo 5. Consentimientos de entrevistas a graduados gestión cultural [FAUD-UNMdP]	416
Anexo 6. Normativas de aprobación carreras de gestión cultural [FAUD-UNMdP].....	417
Anexo 7. Producciones de experiencias profesionales de graduados gestión cultural [FAUD-UNMdP]	417
Anexo 8. Vínculos vitales con los gestores culturales [FAUD-UNMdP]	418

Tabla de abreviaturas

AECID:	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
ASPyO:	Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio
BM:	Banco Mundial
CA:	Consejo Académico
CAB:	Convenio Andrés Bello
CEPAL:	Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
CERC:	Centro de Estudios y Recursos Culturales
CONACULTA:	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
CREAP:	Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente
FAUD:	Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño
FH:	Facultad de Humanidades
FLACSO:	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
GCBA:	Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
IBERFORMAT:	Red Iberoamericana de Centros y Unidades de Formación en gestión cultural
IESA:	Institut d'Etudes Supérieures des Arts de Paris
INAP:	Instituto Nacional de la Administración Pública
LGC:	Licenciatura en Gestión Cultural
MdP:	Mar del Plata
MICA:	Mercado de Industrias Culturales Argentina
MONDIACULT:	Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales
OCA:	Ordenanza de Consejo Académico
OCS:	Ordenanza de Consejo Superior
OEA:	Organización de Estados Americanos
OEI:	Organización de Estados Iberoamericanos
OIT:	Organización Internacional del Trabajo
PNUD:	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SEAD:	Sistema de Educación Abierta y a Distancia
SinCa:	Sistema de Información cultural de la Argentina
TUGC:	Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural
UA:	Universidad Abierta
UBA:	Universidad de Buenos Aires
UNA:	Universidad Nacional de las Artes
UNC:	Universidad Nacional de Córdoba
UNDAV:	Universidad Nacional de Avellaneda
UNER:	Universidad Nacional de Entre Ríos
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNMdP: Universidad Nacional de Mar del Plata

UNP: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

UNR: Universidad Nacional de Rosario

UNS: Universidad Nacional del Sur

UNSAM: Universidad Nacional de San Martín

UNTREF: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Aclaración sobre la escritura de la tesis

En el marco de esta tesis, es importante señalar que aunque el lenguaje desempeña un papel crucial en la construcción de significados y representaciones sociales, en aras de la claridad y la concisión, se adoptará el género masculino como un término neutro para referirse tanto a hombres como a mujeres. Esta elección lingüística no pretende perpetuar sesgos de género ni relegar la importancia de la diversidad de identidades. En cambio, busca simplificar la redacción sin subestimar la relevancia de las experiencias y perspectivas de todas las identidades de género. Cabe destacar que, a pesar del uso del género masculino en este contexto, el análisis del discurso se llevará a cabo con un enfoque crítico y atento a las dinámicas de poder y desigualdad de género, con el propósito de contribuir a una comprensión más completa e inclusiva de las temáticas abordada en esta investigación.

RESUMEN

En las últimas décadas, la gestión cultural ha experimentado una transformación significativa en el campo profesional, pasando de ser considerada una disciplina periférica a adquirir centralidad, lo que plantea la necesidad de profesionalizar su ejercicio. En este proceso, la adquisición de competencias específicas y habilidades ha permitido a los gestores culturales abordar diversos desafíos dentro de su ámbito de trabajo. Esta preparación ha fortalecido su capacidad para enfrentar las complejidades del entorno cultural y ha contribuido significativamente al desarrollo de su identidad profesional. Las investigaciones sobre la identidad profesional de los gestores culturales son relativamente recientes, por lo que se ha recurrido a investigaciones de otros campos disciplinares para abordar el concepto. En esta tesis doctoral, nos proponemos interpretar los procesos de construcción identitaria de los gestores culturales graduados en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para ello, hemos empleado teorías y conceptos relevantes de campos como la educación, la gestión cultural y la identidad profesional, con el fin de proporcionar un marco teórico sólido para el análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos. La metodología utilizada, de tipo cualitativo y con un enfoque biográfico-narrativo, nos ha permitido indagar en las narrativas y experiencias de los graduados, resaltando la importancia de los aspectos subjetivos en la configuración de su identidad profesional. Se han empleado diversas técnicas de investigación, incluyendo revisión bibliográfica sobre la formación de gestores culturales, análisis de documentos oficiales de la Universidad Nacional de Mar del Plata y el Ministerio de Educación, relevamiento de los graduados en gestión cultural de la UNMdP, encuestas y entrevistas en profundidad semiestructuradas con el objetivo de explorar la biografía personal, formación, experiencia y representaciones de la profesión, así como la construcción de la identidad de los gestores culturales. Además, se ha realizado un análisis documental de registros visuales aportados por los entrevistados, seguido del procesamiento, análisis e interpretación de los datos obtenidos en las etapas anteriores. Las trayectorias personales de los gestores culturales han sido esenciales para comprender cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo su crecimiento profesional, las experiencias significativas y los eventos que han marcado sus vidas, vinculadas a su biografía, formación académica y experiencia práctica. En este tapiz tejido con hilos de compromiso y pasión, la identidad del gestor

cultural se revela como un collage dinámico que evoluciona con cada proyecto, interacción y conexión con el vasto y cambiante mundo cultural, fortaleciendo así la profesión. Este enfoque integrador no solo fortalece al profesional, sino también a la profesión en sí, consolidando su impacto y relevancia en el complejo escenario laboral contemporáneo. La tesis que presentamos abre posibles líneas de investigación en el campo educativo que vinculen el ser, el decir y el hacer como una construcción de “otros” conocimientos.

PALABRAS CLAVE

Identidad profesional – investigación biográfico-narrativo - gestión cultural – graduados – Universidad Nacional de Mar del Plata

INTRODUCCIÓN

Presentación

La transformación que ha experimentado la sociedad en las últimas décadas ha resaltado la necesidad de contar con una profesión dedicada de manera sistemática a la reflexión sobre las dinámicas de las sociedades contemporáneas, sus modelos de desarrollo y las acciones indispensables para impulsar y gestionar el sector cultural. La gestión cultural ha emergido como una disciplina en el ámbito de la cultura desempeñando un papel crucial en la planificación, gestión, promoción, preservación y difusión de distintos sectores de la cultura.

En un contexto latinoamericano, donde la formación de los gestores culturales había comenzado a desarrollarse en los años 80, las primeras iniciativas de formación en gestión cultural en nuestro país pueden considerarse que inician con el nuevo milenio. Como respuesta a nuevas demandas laborales de la cultura, el sector universitario comenzó a estructurar propuestas formativas en diferentes modalidades. Los programas de formación en gestión cultural (Schargodorosky, 2005; Porta, 2005; Romero, 2012) se caracterizaban por integrar una variedad de perspectivas y conocimientos provenientes de diversas disciplinas centrados en la creación de un contenido más conceptual, incorporando contribuciones que abordaban temas presentes en las agendas y discusiones internacionales (UNESCO, OEI, AECID) vinculados a necesidades locales; además, de la reflexión para la acción (Schön, 1992) vincula el conocimiento empírico producto de experiencias y saberes de agentes culturales que permitieron enriquecer y potenciar las respuestas a acciones futuras.

El desafío formativo estaba sujeto alrededor de diversos "temas-objeto" (Camilioni, 1996), prácticas de la enseñanza (Shulman, 2001) el aprendizaje y teorizaciones didácticas (Davini, 2008) y las tensiones emergentes de lo específicamente disciplinar (lo técnico, lo

artístico, lo sociocultural) con el carácter gestor (planificación, evaluación, impacto, diseño estratégico, comunicación, etc.) del rol que debía desempeñar el gestor de la cultura, planteando una dinámica en tensión, entre la formación desde una perspectiva de desarrollo cultural orientada al mercado y un posicionamiento de la cultura como factor del desarrollo social.

En las últimas décadas, la gestión cultural ha experimentado una transformación significativa, evolucionando de ser considerada una disciplina periférica a una centralidad que plantea la necesidad de profesionalizar el ejercicio de la gestión cultural. Podemos considerar que para alcanzar esta profesionalización (Mariscal Orozco, 2015) era necesario el cumplimiento de competencias específicas (Martinell Sempere, 2009) que dotaran a los gestores culturales de las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos actuales y futuros y en este contexto, construyen su identidad profesional.

La identidad desempeñó un papel fundamental en esta investigación y presentó desafíos significativos debido a la complejidad inherente que conlleva y a la diversidad de perspectivas desde las cuales puede analizarlo (Fernández Cruz, 2010). Las investigaciones en el campo de la gestión cultural sobre la identidad profesional de los gestores culturales (Yañez Canal, 2013; Navarro, 2019) son relativamente recientes, por lo cual abordamos el concepto utilizando también investigaciones de otros campos disciplinares.

Para la presente investigación trabajamos con los gestores culturales de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata graduados desde el año 2005 hasta a marzo de 2023 –inclusive-. La población se determinó a través de criterios que la investigadora consideró indispensables para acercarse a los procesos de construcción identitaria de los gestores culturales.

Las trayectorias personales de los gestores culturales fueron esenciales para comprender cómo evolucionó a lo largo del tiempo su crecimiento profesional, experiencias significativas y los eventos que han marcado sus vidas. Además de las experiencias individuales, las trayectorias colectivas también desempeñaron un papel crucial en la formación de identidades. Las interacciones con colegas, la participación en proyectos conjuntos y la construcción de redes profesionales influyen en la identidad de los gestores culturales. En la consideración de procesos individuales y colectivos destacamos la importancia de entender la identidad no solo como una expresión personal, sino también como un fenómeno que se moldea y redefine a través de la interacción social.

De esta manera, ante el proceso de una marcada necesidad de profesionalización, nos propusimos interpretar los procesos de construcción identitaria de los gestores culturales, contribuyendo así al conocimiento teórico y práctico en el campo de la gestión cultural y

ofreciendo perspectivas relevantes para la formación y el desarrollo profesional de los gestores culturales universitarios.

Pregunta y Objetivos de la investigación

El problema de investigación está ligado a la construcción de la identidad profesional de los gestores culturales, atendiendo a aspectos relacionados con la formación, la biografía y las prácticas de gestión de los gestores culturales universitarios graduados en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Pregunta de investigación

La pregunta de investigación que guía la tesis es ¿Cómo se configura la identidad profesional de los gestores culturales graduados en la Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

- Interpretar los procesos de construcción identitaria de los gestores culturales graduados en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Objetivos particulares

1. Identificar en las narrativas de los graduados de la carrera de Gestión Cultural de la UNMDP las representaciones que poseen sobre la profesión.
2. Reconocer a partir de entrevistas en profundidad a graduados de la carrera de Gestión Cultural el aporte de su biografía personal a la consolidación de la identidad profesional.
3. Reconocer en las narrativas de los graduados la incidencia de la formación académica en la construcción de su identidad profesional.
4. Analizar en las narrativas y documentación sobre prácticas de gestión el valor de la experiencia práctica en la consolidación de la identidad profesional del gestor cultural.
5. Analizar la relación entre la biografía personal, la formación académica, la experiencia práctica en la configuración de la identidad profesional de los gestores culturales universitarios.

Organización de la tesis

La tesis se estructura en cinco partes en las cuales se agrupan distintos capítulos además se encuentra la introducción, las referencias bibliográficas y el anexo de la tesis. La **PARTE I: MARCO CONCEPTUAL** consta de cinco capítulos teóricos que abordan las categorías que guían la presente tesis. El “*Capítulo 1. En el camino de la formación: enseñanza y aprendizaje*” aborda conceptos que nos permiten (des)andar la complejidad en la cual se construye la formación desde una perspectiva multidireccional, para lo cual consideraremos la didáctica como punto de partida seguido de la práctica como aprendizaje. Las contribuciones de investigadores como Camilloni, Davini, Shulman, Litwin, Álvarez Méndez, Schön, Sanjurjo y Liston y Zeichner y su impacto en la enseñanza, aprendizaje y el desarrollo de la competencia profesional en diferentes ámbitos extrapolados al campo de la gestión cultural nos permite vincularlo con la construcción de la identidad profesional. El “*Capítulo 2. El campo de la gestión cultural*” realiza un recorrido sobre la evolución del campo de la gestión cultural abordando el concepto de cultura. A partir de esta conceptualización se realiza un abordaje sobre el concepto de campo de Bourdieu y para comprender la construcción de esta disciplina, se explora los conceptos propuestos por Becher (2001) cuyas ideas han influido significativamente en el análisis de la formación y evolución de diversas disciplinas. De esta manera, se indaga en la construcción del campo específico de la gestión cultural. El “*Capítulo 3. La formación en el campo de la gestión cultural*” realiza un recorrido histórico sobre los modelos formativos en gestión cultural. Recupera experiencias desde la década del '70 hasta la actualidad situadas en el contexto europeo y Latinoamérica prestando especial atención a México, Colombia, Brasil y particularmente, Argentina y los escenarios académicos de educación superior en nuestro país. El “*Capítulo 4. La profesión en el campo de la gestión cultural: entre la práctica y la profesionalización*” aborda la noción de profesión entendiendo que la misma ha evolucionado a lo largo del tiempo y ha sido objeto de análisis y reflexión por parte de diversos autores, quienes han contribuido a la comprensión de este concepto fundamental en el ámbito de la educación. Desde allí, se analiza a la gestión cultural como profesión desde la experiencia de la práctica vinculados a la diversidad de sectores de la cultura y profesiones asociadas al campo. Finalmente, analiza el camino hacia la profesionalización de la gestión cultural desde la perspectiva de diferentes autores. El “*Capítulo 5. La identidad profesional como proceso constructivo*” realiza un recorrido histórico y epistémico sobre el concepto de identidad. Consideramos que la identidad, desempeña un papel fundamental en esta investigación, y presenta desafíos significativos debido a la complejidad inherente que conlleva y a la diversidad de perspectivas desde las cuales podemos analizarlo (Fernández Cruz, 2010). Las investigaciones sobre la identidad profesional de los gestores culturales son relativamente recientes por lo cual, por lo cual

aborda también el concepto utilizando investigaciones sobre las identidades profesionales relacionadas con los docentes en virtud que se encuentran vínculos teóricos que ayudan a comprender la construcción de la identidad de los gestores culturales.

La **PORTE II: MARCO CONTEXTUAL** incorpora el “*Capítulo 6. La formación en gestión cultural en la Universidad Nacional de Mar del Plata*”. El mismo aborda el proyecto académico de la creación de la carrera Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural y el Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Gestión Cultural. En este capítulo se indaga en las instituciones vinculadas a los proyectos, los propósitos y alcances perseguidos para la formación.

En la **PORTE III: MARCO METODOLÓGICO** se encuentra el “*Capítulo 7. Metodología*” donde se presenta los criterios de la investigación. La misma indaga los procesos de construcción identitaria de los gestores culturales desde una perspectiva cualitativa (Guba y Lincoln, 1994) e interpretativa. En este sentido, el enfoque interpretativo nos permite a través del enfoque biográfico-narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001) prestar especial atención al decir de los sujetos que forman parte de la investigación. El capítulo recoge la pregunta de investigación y objetivos, el contexto de la investigación y la población determinada por la investigadora a partir de los gestores culturales de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata. De igual modo, se expresan las técnicas utilizadas que abordan cinco etapas de desarrollo de la presente tesis.

La **PORTE IV: HABITAR HISTORIAS INDIVIDUALES Y COLECTIVAS** aborda cuatro capítulos de la tesis que recupera las miradas, pareceres y sentires de los graduados a partir del trabajo de campo. En este apartado nos encontramos con la acción-reflexión-acción (Schön, 1992) que orientó este trabajo y en el cual, transitamos distintos momentos (auto)biográficos como dimensión polifónica (Bajtin, 2005) donde las voces de los sujetos (Arfuch, 2005) están en primera persona. El “*Capítulo 8. [PROFESIÓN] En acción: un recorrido inspirador laboral y profesional*” presenta la experiencia laboral de los gestores culturales, al enfrentarse a retos y desafíos propios del ámbito cultural, habilidades y conocimientos específicos que contribuyen a su identidad profesional y se erige como un cimiento sólido. En este viaje de reflexión, se vislumbra un horizonte enriquecido por la diversidad y la dedicación de aquellos que, a través de su quehacer diario, contribuyen a la construcción de identidades individuales y colectivas. El “*Capítulo 9. [BIOGRAFIA PERSONAL] La gestión cultural motivaciones en primera persona*” revela las pasiones y afinidades particulares de cada graduado y aquellas experiencias que influenciaron en la elección de estudiar gestión cultural. La carrera se transforma en un lienzo donde los individuos tejen sus experiencias pasadas con sus aspiraciones futuras. Las motivaciones iniciales, ya sean basadas en la intuición artística o en la necesidad de complementar habilidades existentes, se entrelazan para formar una narrativa única de crecimiento personal y profesional. El “*Capítulo 10. [FORMACIÓN] La travesía formativa: de*

aulas y caminos” indaga cómo la formación académica universitaria provee a estos profesionales de herramientas conceptuales, históricas, políticas y éticas que les permiten contextualizar su labor. En la construcción de la identidad de los gestores culturales, la formación académica universitaria es el punto de partida que, al vincularse con la experiencia profesional, configura una trayectoria única y enriquecedora. El “*Capítulo 11. [NARRATIVAS EN ACCIÓN] El aporte profesional de los gestores culturales a la comunidad*” revela como la experiencia práctica se presenta como un maestro, proporcionando lecciones valiosas que los manuales y teorías por sí solos no pueden ofrecer. La experiencia práctica, cincelada en esta “trama narrativa” (Ricoeur, 2013a) se revela como el verdadero tesoro que guía al gestor en su viaje, proporcionándole la confianza y sabiduría necesarias para navegar por las complejidades del mundo cultural con autenticidad y excelencia.

La **PARTE V: ESPACIOS NODALES DE CULMINACIÓN** contiene dos capítulos. El “*Capítulo 12. [LAS IDENTIDADES] En viaje: procesos individuales y colectivos*” acerca los hallazgos que se vinculan la construcción de las identidades de los gestores culturales. Se plantea como un viaje a las experiencias individuales y colectivas que jerarquizan, complejizan y reconocen en las historias de vida y que encuentra relación entre la biografía personal, la formación académica, la experiencia práctica en la configuración de la identidad profesional de los gestores culturales universitarios. Por otro lado, el “*Capítulo 13. CONCLUSIONES*” recupera el recorrido de nuestra investigación y permite reflexionar sobre las limitaciones que se presentaron en el desarrollo de la tesis como así también, el cumplimiento de nuestros objetivos a partir de los vínculos obtenidos entre la teoría y el trabajo de campo. Los hallazgos nos permiten proyectar posibles líneas de investigación a partir de este trabajo. Seguidamente, el “*Capítulo 14. FRONTERAS, TRÁNSITOS Y UMBRALES. Un viaje metaanalítico*” es un recorrido por mis propias identidades que como un viaje metaanalítico narra algunos recuerdos [elegidos] vinculados por el tema y con esta tesis como el tránsito de mi propio viaje personal. Mi (auto)reconocimiento como gestora.

Finalmente, se cita las *referencias bibliográficas* utilizadas en la tesis y los *anexos* que acompañan el cuerpo de este trabajo y aquellos, que por la cantidad de archivos forman parte de un anexo digital, se accede a través de un código QR.

Historia natural de la investigación: narrativa (auto)biográfica

Desde mi formación, en la educación secundaria, como Maestro Mayor de Obra comenzó a emergen fuertemente mi preocupación por el patrimonio arquitectónico; a comienzos de la década del 90 fui observadora de subastas de materiales y demoliciones de villas veraniegas y chalets marplatenses en el centro de mi ciudad. Si bien debo decir que con menos

frecuencia que lo que veo en la actualidad. Allí comenzó mi curiosidad por saber la historia de los objetos y de las ciudades y particularmente, de Mar del Plata.

La elección de una carrera universitaria la vi como una continuidad formativa de la educación secundaria, en virtud que elegí estudiar la carrera de Arquitectura en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Sin embargo, la amplia formación disciplinar me vinculó nuevamente con las transformaciones de las ciudades con relación a temas socioculturales, políticas y económicas. En este transitar como estudiante de arquitectura, recuerdo que siempre estuve vinculada a la organización de eventos, seminarios, la publicación de una revista estudiantil¹, muestras y charlas con profesionales de la arquitectura y el diseño industrial que tenía una amplia formación más allá de lo disciplinar.

En 1998 tuve el enorme privilegio de ser elegida presidente del Centro de Estudiantes² y consejera académica por el claustro estudiantil de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMdP. En esa época llegó al Consejo Académico (CA) un expediente para el tratamiento de una nueva propuesta formativa denominada Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (TUGC). En el marco de mi desempeño institucional como consejera académica estudiantil debatimos sobre la pertinencia del dictado de esta carrera en nuestra facultad. Aquí comenzó mi curiosidad por indagar que era la Gestión Cultural, algo nunca escuchado por mí hasta ese momento. Recuerdo que el plan de estudios está comprendido por asignaturas que llamaron mi atención como políticas culturales, política y economía de los recursos, gestión cultural, diseño y planificación de proyectos culturales. Los ejes estructurantes de estas asignaturas me resultaron apasionantes porque comenzaba a comprender como se definen las políticas culturales revisando la vinculación con los momentos históricos al igual que las distintas estrategias, herramientas y definiciones de modelos de gestión.

Recuerdo la explicación en el Consejo Académico, del entonces decano Arq. Manuel Torres Cano, sobre la importancia de formar profesionales en el área de cultura haciendo hincapié sobre la formación específica en gestión. Esto permitiría que los responsables del área de cultura de los municipios adquieran nuevas herramientas de gestión para avanzar en otros desafíos institucionales pero también, contribuir a la formación de actores culturales independientes. Esta propuesta formativa era novedosa en nuestra Universidad no solo por la temática sino también por el formato de gestión académica, siendo una carrera dictada por la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, la Facultad de Humanidades con la participación del Proyecto de Universidad Abierta (UA) dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Esta instancia de discusión en el C.A,

¹ Colaboré con el Centro de Estudiantes en la edición de la revista estudiantil Series Pedagógicas 4 y 5.

² Hasta ese momento el Centro de Estudiantes representaba las dos únicas carreras existentes en la Facultad, Arquitectura y Diseño Industrial.

fue relativamente rápida, al menos en el recuerdo que tengo de ese momento; lo que no sabía que más adelante marcaría un nuevo rumbo de mi formación.

Prontamente, llegó en 1999 mi graduación de arquitecta y con ello, el vacío del día después ya no había entregas de proyectos, planos de construcciones, trabajos de historia ni de urbanismo y con ello la vida de estudiante culminaba, al menos eso creía. A comienzo del año 2000 fui a la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y me encontré con un afiche que decía que comenzaría la inscripción a la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural. No dude un instante en inscribirme y sin darme cuenta en agosto del 2000 comenzamos a cursar, digo comenzamos porque éramos más de 400 estudiantes de distintas localidades de la Provincia de Buenos Aires.

Al volver sobre aquellas huellas formativas, recuerdo también el primer encuentro presencial donde presentaron la propuesta de la carrera en el Aula Magna de la UNMDP. El aula estaba completa y el entusiasmo era evidente, las voces de las personas se confundían con las risas y la algarabía de un comenzar educativo. El entusiasmo era contagioso, allí estudiantes, docentes, coordinadores, administrativos y autoridades compartían la felicidad de un nuevo comienzo.

Mientras estudiaba la TUGC, ingrese a trabajar en la Secretaría de Extensión de la FAUD a cargo del área cultural, ese espacio se convirtió en un laboratorio de ideas que en algunos casos se materializaron en la institución. Avanzada en mis estudios fui descubriendo que esta carrera era apasionante, me permitía vincular lo aprendido como arquitecta y problematizar la labor personal desarrollada e interpelar el lugar del Estado en las definiciones de políticas culturales.

En este transitar, comencé a participar en distintos proyectos de investigación en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño³ y en la Facultad de Humanidades en calidad de investigadora en formación. En esta última facultad, el Dr. Luis Porta me invitó, junto con otros estudiantes, a formar parte como investigadora en el proyecto “Consumo cultural en Mar del Plata (I): Políticas Públicas, mapeo cultural, perfiles y segmentación de públicos (1990 / 2003)”. El mismo se desarrolló durante el período: 01-01-2003 al 31-12-2005 a través del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Esta se convirtió en la primera instancia para poder vincular la teoría de la formación de gestión cultural y problematizar el campo de la cultura. Al mismo tiempo, que estaba en proceso de recibirme de gestora

³ Título de proyecto: *El Ferrocarril de Sud: arquitectura, patrimonio industrial y legado sociocultural, en el sudoeste bonaerense*. Director del Proyecto: Arq. Manuel Torres Cano. Período: 01/01/2003 a 31/12/2005. Institución: Grupo de investigación: “Pueblos al Sur del Salado II”. (PASS II). Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de Mar del Plata. Este proyecto fue el inicio de otros varios proyectos de arquitectura y gestión cultural, en los cuales me desempeñe como integrante y posteriormente, como directora.

cultural volví a participar de la propuesta de formar parte de un proyecto de investigación⁴ en la Facultad de Humanidades (UNMDP). El proyecto se denominaba “Estudios comparados del currículo: la formación en gestión cultural en Iberoamérica” y el director era el Dr. Luis Porta.

Finalmente, durante el primer cuatrimestre de 2005 comencé al desarrollar el trabajo final del Proyecto de Graduación que se transformó en un trabajo de indagación colectivo con tres compañeras de cursada (Adriana, Ana y Silvia). El Dr. Porta que era el docente responsable de la asignatura nos propone realizar un trabajo relacionado con la cultura marplatense. En este sentido, comencé a investigar y a desarrollar mi proyecto de graduación denominado “Cartografía cultural. El caso de la oferta cultural pública del Partido de General Pueyrredón” con el objetivo de indagar sobre las políticas cultural públicas a partir de la oferta cultural desarrollada por distintos estamentos públicos durante el año 2004. Finalmente, el 22 de octubre de 2005 me recibí con 24 compañeros (Figura 1) convirtiéndonos en la primera cohorte de la carrera.



Figura 1. Foto de egresados primera cohorte TUGC (22 de octubre de 2005).
Fuente: desconocida.

⁴ El Período de la duración de la investigación fue del 01-01-2006 al 31-12-2007. Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Proyecto de investigación bianual, con evaluación externa y otorgamiento de subsidios por Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNMDP.

En un nuevo transitar, ya como graduada, y con otros conocimientos adquiridos me permitió seguir indagando sobre la gestión cultural y esta vez relacionado con la educación y particularmente, con la formación universitaria. Este transitar por la investigación me acercó a uno de los capítulos de esta tesis doctoral.

A partir del 2007, en paralelo a la formación de posgrado y a inserción profesional, comencé a transitar la docencia en la TUGC (FAUD-UNMdP) en principio como auxiliar adscripta a la docencia en las asignaturas en “Historia y Teoría del Arte y la Cultura” y posteriormente, en “Lenguajes Artísticos I” y “Proyecto de Graduación”⁵ asignaturas en las cuales me designaron como docente responsable. Desde hacía varios años era docente en la carrera de arquitectura y en diseño industrial en el área histórico-cultural e histórico-social y en el área tecnológica constructiva en arquitectura.

Mi deseo de continuidad formativa en el campo de la gestión de la cultura se vinculó con el posgrado de la mano de una propuesta regional que me permitió reflexionar sobre la gestión del patrimonio cultural desde perspectivas novedosas para mí, relacionadas con el territorio. De esta manera, me postulé en el año 2007 a una beca de formación de posgrado en la Universidad Mayor de San Simón (Bolivia) para cursar la Maestría en gestión del patrimonio y desarrollo territorial⁶ en la Facultad de Arquitectura y Ciencias del Hábitat. Al ser seleccionada tuve que realizar un tramo formativo en la ciudad de Cochabamba durante los meses de enero a marzo de 2008. Este transitar me permitió acercarme a temas que hasta el momento no había abordado en ninguna de las carreras universitarias realizadas. La formación giró en torno a la gestión local, el ámbito fiscal y financiamiento, el concepto de desarrollo local y lo glocal, la planificación estratégica del territorio, la planificación participativa, el concepto de gestión sostenible, la gestión de los planes en sitios o centros con valores patrimoniales, entre otros temas que comenzaban a ser discutidos en Organismos Internacionales. La formación de la maestría tenía como objetivo formar recursos humanos capaces de generar una aproximación integral e interdisciplinaria a la cuestión patrimonial-cultural, ampliando los términos de discusión y comprensión de las dinámicas culturales y territoriales en el contexto regional y nacional, y contribuyendo a la generación de alternativas para la construcción de procesos de desarrollo, social y territorialmente coherentes.

La necesidad de vincular lo estudiado con la realidad y como un aporte a la propia Universidad Mayor de San Simón, me propuse trabajar en la tesis con los migrantes bolivianos en la ciudad de Mar del Plata. La tesis que desarrolle se denominó “Procesos de

⁵ Actualmente me desempeño como profesora adjunta regular de la asignatura. Habiendo obtenido mérito de profesora a través de un concurso oposición y antecedentes públicos en el año 2021.

⁶ Es un proceso de formación postgradual desarrollado por el Programa integral de Rehabilitación Áreas Históricas Cochabamba PRAHC-UMSS, que cuenta con la participación de la Dirección de Formación Continua de Grado y Posgrado de la Facultad de Arquitectura y Ciencias del Hábitat, de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Directora de la Maestría: Arq. Marina Sturich Taiman.

construcción identitaria de los migrantes bolivianos. El caso de la comunidad tarijeña en Mar del Plata”; esta tesis me acerca a otros de los temas abordados en esta investigación como es la construcción identitaria. El vínculo con la industria de la construcción me facilitó el acercamiento a personas de origen boliviano asentados en nuestra ciudad. Por otro lado, la vinculación con instituciones educativas de la ciudad también me permitió acercarme a otras personas de la comunidad para establecer vínculos más cercanos y así generar instancias de charlas, participación de festejos y festividades y construir lazos de confianzas. Los caminos de la formación de nuevo me relacionaron con Luis quien era docente de una de las asignaturas de la maestría y quien se convertiría nuevamente en director de tesis de mi posgrado, que con su mirada aguda me acompañó durante el año 2009 a la instancia de graduación⁷.

Estas experiencias formativas fueron nutriendo mi desempeño profesional en distintos ámbitos como la arquitectura y la gestión cultural y me permitieron desarrollar transferencias de conocimiento a través de seminarios y/o capacitaciones. Como así también, el trabajo de asesoramiento a organismos públicos.

Mis trayectorias se fueron enriqueciendo en el transitar por la experiencia profesional, la formación y la docencia en gestión cultural, las vinculaciones entre ellos me permitieron problematizar la enseñanza. En este sentido, en el año 2012 comencé la Especialización en Docencia Universitaria con el objetivo de adquirir herramientas que me permitieran interpelar mi propia práctica docente. En esta instancia, el tema para la tesis⁸ fue la matriculación, lentificación, desgranamiento y sostenimiento de los estudiantes en la formación de técnicos/as en gestión cultural en la FAUD de la UNMDP. Este trabajo permitió acercarnos a los primeros estudiantes que comenzaron su formación en la TUGC bajo la modalidad virtual a través de una plataforma educativa para indagar sobre sus trayectorias formativas. De este modo, a través de los relatos y narrativas de los estudiantes desarrollamos un trabajo que pudo ser transferido a la práctica docente y a la órbita institucional.

Cada paso dado se convirtió en un proceso vital que me invitaba a continuar vinculándome fuertemente con más temas del campo de la gestión cultural a complejizar mi propio hacer y ser; así interpelaba mis saberes y seguía transitando el camino del aprendizaje con expectativas y curiosidad. Desde este lugar, llegue nuevamente al posgrado y realice en el año 2013 el Máster interuniversitario en Gestión Cultural⁹ en el cual desarrolle una tesis

⁷ Fecha de Graduación: 18 de agosto de 2009. Título de posgrado otorgado por Facultad de Arquitectura y Ciencias del Hábitat, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

⁸ “El comportamiento de la matrícula en la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMDP. Cohorte 2009”. Autores: Laura Romero y Emilio Polo Friz. Director de Tesis: Dra. Sonia Bazán | Co-director de Tesis: Dr. Luis Gabriel Porta Vázquez. Facultad de Humanidades | Universidad Nacional de Mar del Plata.

⁹ Título otorgado por: Universitat Oberta de Catalunya, Universitat de les Illes Balears y Universitat de Girona. España. Fecha de Finalización: 01 de julio de 2013. Título de Tesis: “Análisis crítico de las políticas culturales en el campo del patrimonio cultural en General Pueyrredón: 2000-2005.” Directora de Tesis: Dra. Alba Colombo.

relacionada con las políticas culturales en el campo del patrimonio cultural. Temáticas reflexionadas en otras instancias formativas y que me permitían continuar fortalecimiento el conocimiento adquirido de un sector en plena construcción. Ese mismo año concursé un cargo de Profesora Adjunta para la asignatura Seminario Obligatorio: Problemas contemporáneos de la gestión cultural¹⁰ para el plan de estudios del Ciclo de Complementación curricular que aprobó la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (UNMDP). Esta oportunidad académica estuvo cargada de todo el conocimiento adquirido en las distintas formaciones de posgrado. En el año 2016 el Consejo Departamental avaló mi propuesta de directora de la carrera de Gestión Cultural (Figura 2), en un momento grato y emotivo para quienes nos tocó ser parte de la constitución del primer Departamento de nuestra carrera.



Figura 2. Elección de director de Departamento de Gestión Cultural (8 de junio de 2016). Consejeros departamentales, estudiantes, docentes y autoridades FAUD.
Fuente: archivo de la tesista.

Cada una de estas etapas de mi vida, me fue interpelando sobre mis preocupaciones, sobre aquellos temas que habitaban en mi interior y provocaban mi interés a cada paso. En definitiva, iba construyendo mi propia identidad, mis intereses individuales y colectivos y el hacer con otros. Desde esta pasión por el estudio, por saber y por la curiosidad que recorre mi persona comencé a andar el camino doctoral. A partir de la propuesta que me realiza el

¹⁰ Profesora adjunta de la asignatura. Habiendo obtenido mérito de profesora a través de un concurso oposición y antecedentes públicos en el año 2013.

Dr. Porta Vázquez en continuar mi formación me inscribí en el Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Casi sin darme cuenta comencé a cursar este nuevo desafío personal disfrutando cada seminario y lectura propuesta por los docentes. Autores que no conocía y que me invitaron a reflexionar otros temas a correrme del espacio de confort y (re)habitar mis propios espacios. Desde este lugar, comencé a pensar el tema de la tesis, a plantearme el problema -con idas y vueltas- con mi futuro director de tesis que me encontraría nuevamente con Luis y su generosidad. De charlas, interpelaciones y reflexiones profundas emergió aquello que siempre estuvo presente en mi recorrido formativo, profesional, en mí biografía, el interés por la construcción de la identidad y en este caso de los gestores culturales, del cual yo soy parte. En mayo del 2018, entregué mi proyecto de tesis y allí comencé con el recorrido sinuoso que implicó transitar la investigación, ampliar el marco teórico, la revisión bibliográfica y delimitar y seleccionar a los gestores culturales que compartirían el transitar de la tesis.

Esta instancia de la tesis me ha llevado a revisar mis recuerdos, a descubrir que si bien durante mucho tiempo pensaba que mi formación había sido ecléctica en realidad todas las instancias confluyen en el mismo punto, la formación humanística. Además, hasta aquí podría decir que el Dr. Luis Porta Vázquez me ha acompañado como director casi en más de la mitad de los desafíos formativos en distintas instancias de grado y posgrado.

En este devenir histórico y en la narrativa de mis recuerdos, registro la cantidad de momentos desde los cuales fui entretejiendo una trama de espacios nodales que me vinculan con el tema de investigación. La gestión cultural habita en mi persona hace tiempo y me ha costado varios años darme cuenta de que el transitar por tantos espacios como temas tenían un denominador común, la cultura. Habitar mis emociones, me ha permitido indagar en las emociones de los otros.

PARTE I: MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1. En el camino de la formación: enseñanza y aprendizaje

1.1. Marcas iniciales

Este capítulo tiene como objetivo abordar conceptos que nos permitirán (des)andar la complejidad en la cual se construye *el camino de la formación* desde una perspectiva multidireccional, para lo cual consideraremos la didáctica como punto de partida seguido de la práctica como aprendizaje. La complejidad y la riqueza de la didáctica como disciplina, abordando sus fundamentos teóricos, su influencia en la práctica docente y su capacidad para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos contextos educativos. A través de un análisis crítico y reflexivo, busquemos comprender mejor el rol y la importancia de la didáctica en la formación de los profesionales de la educación y en la construcción de un entorno educativo más inclusivo, dinámico y significativo para todos los estudiantes.

En el ámbito de la educación, el concepto de didáctica ha sido objeto de diversas interpretaciones a lo largo del tiempo (Camilioni, Davini, Litwin, Shulman, Álvarez Méndez). En este contexto, Fenstermacher (1989) sostiene que la didáctica es una teoría que se ocupa de la enseñanza, abordándola de manera genérica. Según este enfoque, la enseñanza se concibe como un proceso que implica al menos a dos individuos, cada uno con niveles distintos de conocimiento. En esta dinámica, el poseedor del conocimiento tiene la intencionalidad explícita de transferir ese saber al otro participante, de manera que al final del proceso ambos posean el conocimiento en cuestión (Feldman, 2010).

La Didáctica General, en este contexto, se erige como un campo de estudio que busca comprender las múltiples facetas y dimensiones de la enseñanza. En lugar de limitarse a una

definición estática, la Didáctica General debe considerarse como un espacio dinámico en el que convergen teorías, metodologías y prácticas educativas.

Por otro lado, la reflexión en la acción y sobre la acción emerge como un hilo conductor que atraviesa las investigaciones de Schön, Sanjurjo, Liston y Zeichner. Estos autores desafían las concepciones convencionales sobre la formación y la práctica profesional, promoviendo una visión más profunda y reflexiva que reconoce la complejidad inherente a los diversos campos de actuación.

Las contribuciones de estos investigadores y su impacto en la enseñanza, aprendizaje y el desarrollo de la competencia profesional en diferentes ámbitos extrapolados al campo de la gestión cultural nos permitirá vincular con la construcción de la identidad profesional.

1.2. La didáctica como inicio

La didáctica es una disciplina reflexiva y dinámica que busca comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Camilloni (2007) sostiene que la didáctica:

es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores (p.22).

Aunque se centra en la teoría de la enseñanza, se constituye como disciplina alrededor de diversos "temas-objeto" (Camilioni, 1997, p.26). La formación docente, los métodos pedagógicos, las estrategias de enseñanza, el currículum, la evaluación, entre otros contribuye a la construcción integral de la Didáctica General, proporcionando un marco conceptual completo que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. La visión de Camilloni abre puertas a la exploración detallada de estos temas-objeto que se presenta como la oportunidad de analizar cómo la formación docente influye en las prácticas educativas, cómo el diseño curricular impacta en la eficacia de la enseñanza, y cómo las estrategias de evaluación y métodos pedagógicos contribuyen a la construcción de experiencias de aprendizaje significativas. "La enseñanza como proceso diferenciado del aprendizaje se convierte en objeto propio de conocimiento de esta disciplina" (Camilioni, 1997, p.24).

Las teorías y prácticas de la enseñanza constituyen un área fundamental en el ámbito educativo, abordando la complejidad de la transmisión del conocimiento y el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Estas dos dimensiones, teoría y práctica, se entrelazan de

manera inseparable, dando forma a los métodos y enfoques utilizados por los educadores para facilitar el aprendizaje. En términos generales, las teorías de la enseñanza son marcos conceptuales que buscan explicar cómo se produce el aprendizaje y cómo los docentes pueden influir de manera efectiva en dicho proceso. Estas teorías suelen abordar aspectos como la naturaleza del conocimiento, el papel del maestro y del estudiante, los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje, y la relación entre la enseñanza y el desarrollo de habilidades. Según la autora, el campo de la didáctica “se construye sobre la base de la toma de posición antes los problemas esenciales de la educación como práctica social” (Camilioni, 2007, p.22).

Por otro lado, las teorías didácticas específicas se construyen a partir de la naturaleza y las características particulares de cada disciplina o profesión. Estas teorías no solo abordan los contenidos y métodos de enseñanza, sino que también reflejan las tradiciones, costumbres y formas de hacer propias de cada ámbito profesional. Entendemos, que la didáctica específica no es una mera aplicación de principios generales de enseñanza, sino que surge de la interacción entre los conocimientos teóricos y prácticos inherentes a una determinada disciplina, “las teorías propias de cada campo constituyen, sin duda, un material básico” (Camilioni, 2014, p. 26).

Las teorías didácticas específicas son fundamentales para la formación de profesionales en diversos campos, ya que articulan los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para el ejercicio competente de una profesión. Estas teorías reflejan las particularidades de cada disciplina y se adaptan a las necesidades y demandas del mundo laboral actual, contribuyendo así al desarrollo y la mejora continua de la educación y la formación profesional. Por lo tanto, estas teorías se nutren de la experiencia acumulada en el ejercicio profesional y en el proceso de formación de nuevos profesionales.

Las didácticas específicas, según la reflexión de Camilioni (2007), emergen como disciplinas que cultivan áreas específicas dentro del vasto terreno educativo. Estas disciplinas se distinguen por su enfoque en delimitar y explorar regiones particulares del ámbito educativo, contribuyendo así a la comprensión más profunda y detallada de la enseñanza. En este sentido, Camilioni expresa cinco grados de análisis en su definición: “1. Didácticas específicas según los distintos niveles del sistema educativo; 2. Didácticas específicas según las edades de los alumnos; 3. Didácticas específicas de las disciplinas; 4. Didácticas específicas según el tipo de institución y 5. Didácticas específicas según las características de los sujetos” (2007, pp.23-24).

En este sentido, las didácticas específicas se caracterizan por su capacidad para abordar temas específicos, ya sea en relación con un área de conocimiento particular, un nivel educativo específico, o incluso considerando modalidades de enseñanza concretas. Este

enfoque sistemático permite a los educadores y estudiosos desentrañar las complejidades inherentes a la enseñanza y el aprendizaje en contextos particulares. “Más vale que todos se escuchen. El didacta general tiene que escuchar a las didácticas específicas porque las precisa para poder explicar las situaciones específicas” (Camillioni, 2013, p. 33).

Al delimitar estos campos específicos de estudio, las didácticas específicas proporcionan herramientas conceptuales y metodológicas que pueden adaptarse y aplicarse de manera práctica en situaciones educativas concretas. “La proyección de las didácticas especiales ha ido afianzando su definición, en los últimos tiempos, en función de los distintos contenidos disciplinarios de enseñanza” (Davini, 1997, p.57). El término "proyección" implica una expansión o desarrollo gradual de estas didácticas, lo que sugiere que han ido adquiriendo mayor relevancia y aplicación en el ámbito educativo. Esta evolución puede deberse a la creciente comprensión de que no existe un enfoque único de enseñanza que sea efectivo para todas las disciplinas y todos los tipos de estudiantes. Asimismo, promueven una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas existentes, fomentando la búsqueda constante de estrategias más efectivas y adecuadas para facilitar los *procesos de enseñanza y aprendizaje*.

Por otro lado, Davini (2008) en su libro *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*, reflexiona sobre las tensiones que aparecen en las prácticas de la enseñanza, el aprendizaje y en las teorizaciones didácticas y que también aborda en algunos de sus trabajos previos (1995, 1997, 2003). En el mismo, reflexiona en torno a fortalecer la concepción de la didáctica, entendida como una disciplina que posee una dimensión normativa y que tiene criterios básicos de acción sumamente valiosos para aportar al mejoramiento de la enseñanza en general y de la formación docente en particular. Davini sitúa a la enseñanza en cuatro categorías de abordaje para la reflexión: a) *como acción intencional de transmisión cultural* en la cual es necesario considerar a las partes intervinientes en la enseñanza. No alcanza con que haya un transmisor de conocimiento, sino que es necesario que haya alguien dispuesto a aprender. Esto implica generar una sinergia bidireccional de la enseñanza que permita “promover resultados de aprendizaje y transmitir conocimientos, habilidades, capacidades y modos de relación considerados válidos y éticamente sostenibles” (Davini, 2008, p.18); b) *como mediación social y pedagógica* en este sentido, expresa que hay que comprender dos tipos de mediación: una hacia la sociedad y la otra interna, entendiendo que hay una dimensión entre la persona que enseña y la persona que recibe el conocimiento.

La idea de mediación pedagógica es fértil para comprender que quien enseña no es el centro del proceso de enseñar, por más sabia que la persona sea. Por el contrario, quienes enseñan son efectivamente mediadores entre el contenido cultural a

transmitir (conocimiento, habilidad o práctica) y las características de los sujetos que aprenden y del contexto particular (Davini, 2008, p.19).

c) *como sistema de relaciones e interacciones reguladas* en este sentido, expresa que las partes integrantes de la enseñanza en relación con el ambiente en cual se desarrolla el acto de enseñar. Es interesante en esta reflexión que realiza la autora que considera que el ambiente lo componen también “las ‘reglas’ institucionales y la organización de los planes de estudio” (p.23). La enseñanza académica se da en un marco de institucionalidad en el cual se regulan los contenidos, los tiempos, las formas del aprendizaje y en este transitar los docentes como los estudiantes son actores activos que poco tienen de neutral en el desarrollo de la enseñanza; d) *como una secuencia metódica de acciones*, Davini expresa que la enseñanza no se trata simplemente de un acontecimiento espontáneo sino que implica diversas fases a lo largo de un período de tiempo, ya sea más breve o extenso, estableciendo un proceso interactivo entre los participantes. La efectividad de la enseñanza radica en la planificación y ejecución de acciones secuenciales que buscan alcanzar objetivos específicos, conformando así una estructura coherente y lógica.

Davini, en su obra, logra sintetizar de manera efectiva las tensiones presentes en las prácticas de enseñanza, aquellas que surgen en las teorizaciones didácticas y otro elemento central de su trabajo se concentra en fortalecer la concepción sobre la didáctica. La [didáctica] concibe como una disciplina con una dimensión normativa, que posee criterios básicos de acción sumamente valiosos para contribuir a la mejora de la enseñanza en general y, en particular, a la Formación Docente.

La enseñanza, entendida como un proceso transformador, implica la intencionalidad de formar individuos críticos y autónomos. Aunque el docente inicialmente guía este proceso, la dinámica asimétrica permite que el alumno, en determinados contextos, asuma un papel activo en su propio aprendizaje. El proceso interactivo entre los participantes, tanto educadores como estudiantes, añade una dimensión clave a la enseñanza. La retroalimentación constante, el diálogo y la adaptación son elementos esenciales para lograr resultados efectivos.

La enseñanza efectiva no es un camino unidireccional, sino un intercambio constante que se ajusta a las necesidades y características individuales de los estudiantes. En este sentido, Stenhouse (1987) define la enseñanza como "la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios" (p. 53).

La asimetría, en el contexto de la didáctica general, se manifiesta no solo en la disparidad de conocimientos entre docente y alumno, sino también en la planificación y diseño de experiencias educativas. El docente, como experto en la materia, desempeña un papel clave en la estructuración del contenido y en la creación de un entorno propicio para el aprendizaje.

El docente, investido por la sociedad con la autoridad para guiar y promover la formación del estudiante, se erige como poseedor de un vasto repertorio de saberes. “La docencia es, esencialmente, una profesión ilustrada. Un profesor es miembro de una comunidad académica” (Shulman, 2001, p.176). Sin embargo, esta asimetría no implica una rigidez, sino más bien una base desde la cual se desarrollan dinámicas interactivas.

Finalmente, es esencial comprender que la enseñanza va más allá de la simple transmisión de información, sino que se trata de un proceso dinámico que requiere mediación activa por parte del educador. Para desempeñar esta función de manera eficaz, es necesario reconocer que la enseñanza se configura con acciones que se integran en un marco temporal, donde la planificación y la adaptabilidad son elementos clave. La temporalidad (Ricoeur, 2013b) de la enseñanza abarca tanto momentos más breves, como una única lección, hasta períodos educativos más extensos. En todos los casos, la consistencia y coherencia son fundamentales por lo cual, un enfoque metodológico bien elaborado implica la selección de estrategias pedagógicas pertinentes para cada fase del proceso educativo. Esto no solo implica la transmisión de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades y la formación integral de los estudiantes.

Shulman (2001) en su artículo “Conocimiento y Enseñanza” expresa que la función del maestro va más allá de la simple transmisión de conocimientos; entendiendo que la misma, implica una transformación integral en la comprensión, habilidades, actitudes y valores de los estudiantes. Durante el desarrollo del proceso de enseñanza, el maestro lleva a cabo una serie de actividades diseñadas para impartir conocimientos específicos a los estudiantes. “El proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el maestro comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar” (Shulman, 2001, p. 173).

A medida que las actividades pedagógicas avanzan, se crea un espacio dinámico donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también participan activamente en la construcción de su propio entendimiento. Sin embargo, es fundamental destacar que, aunque se proporcionan oportunidades para aprender, el acto mismo de aprender recae en última instancia en la responsabilidad de los alumnos. Este enfoque centrado en el estudiante fomenta la autonomía y el desarrollo de habilidades de aprendizaje independiente.

Por otro lado, la interacción entre maestro y alumno se convierte en un diálogo enriquecedor, donde se fomenta el pensamiento crítico y la reflexión. La culminación del proceso de enseñanza no solo se evidencia en el maestro, sino también en los estudiantes donde ambos experimentan una nueva comprensión que va más allá de la mera transferencia de información. La educación se convierte en un viaje de descubrimiento compartido, donde el

maestro y los estudiantes se enriquecen mutuamente. “La enseñanza es al mismo tiempo operativa y normativa; tiene que ver tanto con los medios como con los fines. En ambos se encuentran implícitos procesos de razonamiento” (Shulman, 2001, p.183).

La enseñanza es un proceso complejo que requiere una sólida base de conocimientos por parte del docente, según las propuestas de Shulman (2005) el conocimiento docente se despliega en diversas dimensiones que identifica los límites y los espacios de ese saber. A través de categorías analiza el conocimiento como: (a) Conocimiento del contenido, (b) Conocimiento didáctico general, (c) Conocimiento del currículo (d) Conocimiento didáctico del contenido, (e) Conocimiento de los alumnos y de sus características, (f) Conocimiento de los contextos educativos y (g) Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos (p.11).

El *conocimiento del contenido* representa la base sólida sobre la cual se erige la enseñanza. Es el dominio profundo y extenso de la materia que se enseña, respaldado por una formación académica rigurosa y una continua actualización en el campo del conocimiento. A su vez, el *conocimiento didáctico general* constituye un conjunto de principios y técnicas pedagógicas que guían la planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza. Es un repertorio de estrategias flexibles y reflexivas que se adaptan a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

El *conocimiento del currículo* traza las rutas y los objetivos del aprendizaje, delineando las secuencias y los estándares que guían el proceso educativo. Es el marco que orienta la planificación y la evaluación, asegurando que cada paso en el aula contribuya al desarrollo integral de los estudiantes.

El *conocimiento didáctico del contenido* se sitúa en la intersección entre el dominio del contenido y la práctica pedagógica. Implica comprender cómo enseñar un determinado tema de manera efectiva, identificando las estrategias que facilitan la comprensión y el dominio conceptual por parte de los estudiantes.

El *conocimiento de los alumnos* emerge como un eje central, exigiendo al maestro una comprensión profunda de las características individuales y grupales de sus estudiantes. Esta dimensión no se limita a lo cognitivo, sino que abarca también los aspectos culturales, sociales y emocionales que influyen en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el *conocimiento del contexto educativo* reconoce la importancia de comprender y adaptarse al entorno en el que se desarrolla la práctica docente. Incluye factores como la cultura escolar, las políticas educativas y las relaciones con la comunidad, y es fundamental para promover entornos de aprendizajes inclusivos y equitativos.

Finalmente, el *conocimiento de los objetivos, las finalidades, los valores y fundamentos*

filosóficos e históricos proyecta la mirada hacia el horizonte, situando la enseñanza en un contexto más amplio de significado y propósito.

En suma, el conocimiento docente es multifacético y dinámico, y su comprensión es esencial para una práctica educativa efectiva. Las dimensiones propuestas por Shulman (2005) proporcionan un marco conceptual valioso para comprender la complejidad del saber del profesor y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes.

Litwin (1997), en "Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior" presenta un enfoque profundo sobre la enseñanza desde una reflexión crítica de "viejos y nuevos constructos" sobre el campo de la didáctica. Su trabajo es un intento por comprender cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza prestando atención a la disciplina, a la construcción del currículo y al proceso de enseñanza y aprendizaje de los docentes y alumnos. Litwin nos invita a reflexionar sobre el concepto de didáctica, presentándola como una "teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben" (Litwin, 1997, p.94).

Para profundizar en esta idea, es esencial desglosar los elementos clave que lo componen y explorar su relevancia en el ámbito educativo. En primer lugar, la didáctica se define como el conjunto de principios, técnicas y métodos que orientan la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, la concepción de la didáctica va más allá de la mera transmisión de conocimientos; implica una comprensión profunda de los contextos en los que se lleva a cabo la práctica educativa. Esta visión es fundamental para entender que la enseñanza y el aprendizaje no son procesos aislados, sino que están intrínsecamente ligados a factores sociohistóricos, culturales y políticos-económicos.

La idea de que la enseñanza y el aprendizaje están arraigados en dichos contextos implica que no existen métodos universales y atemporales para la enseñanza efectiva. En cambio, las prácticas educativas deben adaptarse y evolucionar según las características específicas de cada contexto social y período histórico. Por lo tanto, la didáctica no puede ser concebida como una serie de recetas estáticas, sino como un campo dinámico que requiere constante reflexión, adaptación y renovación.

Al considerar la enseñanza desde una perspectiva sociohistórica, se reconocen las influencias de factores como la cultura, la política, la economía y las relaciones de poder en los procesos educativos; como así también, la importancia de comprender las trayectorias históricas de la educación y sus implicaciones en el presente. Esto implica analizar cómo han evolucionado las teorías educativas, los modelos pedagógicos y las concepciones sobre el aprendizaje a lo largo del tiempo, así como identificar las continuidades y rupturas en las prácticas educativas a lo largo de la historia.

La noción central que Litwin propone es la de "configuraciones didácticas" como un marco conceptual que permite comprender y analizar las diversas dimensiones de la enseñanza, considerando tanto los aspectos curriculares, como los metodológicos, comunicativos y evaluativos. Estas configuraciones no son estáticas, sino que están en constante evolución y adaptación a las necesidades y contextos específicos de cada situación educativa.

Uno de los puntos clave que Litwin aborda es la importancia de entender la diversidad de los estudiantes, sus diferentes estilos de aprendizaje y, por lo tanto, las estrategias de enseñanza deben ser flexibles y variadas para atender a las distintas formas en que los estudiantes construyen su conocimiento.

Litwin resalta la necesidad de fomentar un aprendizaje activo y participativo, donde los estudiantes sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, las configuraciones didácticas deben propiciar espacios para la reflexión, el debate y la colaboración entre pares, promoviendo así un enfoque constructivista de la enseñanza. De igual modo, invita a "avanzar en la construcción de una didáctica desde la práctica, pero construida en la investigación científica" (1997, p. 33).

Las prácticas de enseñanza son un reflejo de la complejidad inherente al proceso educativo; estas prácticas están arraigadas en identificaciones ideológicas, experiencias personales y limitaciones contextuales que moldean la forma en que los docentes estructuran el campo educativo y llevan a cabo su labor pedagógica. La identificación ideológica, que abarca desde creencias políticas hasta valores culturales arraigados, influye significativamente en las decisiones que los docentes toman en el aula. Desde la selección de contenidos hasta los métodos de enseñanza preferidos, estas ideologías se entrelazan con las prácticas educativas y afectan la manera en que los estudiantes interactúan con el conocimiento.

Por otro lado, el recorte disciplinario personal de cada docente implica una selección y priorización de ciertos aspectos del contenido curricular sobre otros. "Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones" (Litwin, 1997, pp.94-95).

Las experiencias positivas pueden inspirar a los docentes a recrear ambientes de aprendizaje estimulantes, mientras que los desafíos enfrentados pueden fomentar la empatía y la comprensión hacia las dificultades de los estudiantes. Estas historias personales no solo influyen en la forma en que los docentes interactúan con los estudiantes, sino también en cómo responden a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje presentes en el aula. Mientras que, las limitaciones contextuales, que van desde la disponibilidad de recursos hasta las políticas educativas vigentes, imponen restricciones y desafíos adicionales a las prácticas de enseñanza. La falta de recursos materiales, la sobrecarga de trabajo y las

expectativas institucionales pueden limitar la capacidad de los docentes para implementar enfoques pedagógicos innovadores y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

En conjunto, estos elementos subrayan la importancia de comprender las prácticas de enseñanza como un proceso dinámico y multifacético. "Definir las prácticas de la enseñanza nos remite a distinguir la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva" (Litwin, 1997, p.95). Al reconocer la influencia de las identificaciones ideológicas, los recortes disciplinarios personales, las historias individuales y las limitaciones contextuales, podemos fomentar una reflexión crítica sobre las prácticas educativas existentes y trabajar hacia enfoques más inclusivos, equitativos y efectivos para la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, Litwin aborda con profundidad la noción de "buena enseñanza" y la importancia de una "enseñanza comprensiva" donde propone una mirada crítica y reflexiva sobre la práctica docente, destacando elementos clave que inciden en la calidad del proceso educativo. La autora argumenta que la "buena enseñanza" trasciende la mera transmisión de conocimientos, involucrando un conjunto de estrategias pedagógicas que promueven el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, la buena enseñanza se caracteriza por ser inclusiva, flexible, contextualizada y orientada hacia el estímulo de la reflexión y la autonomía del estudiante.

Por el contrario, en este contexto, la palabra 'buena' tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1989, p.158).

De igual modo, subraya la importancia de comprender la enseñanza como un proceso complejo que implica la interacción dinámica entre el docente, el estudiante y el contenido. En este sentido, la enseñanza comprensiva se fundamenta en la capacidad del docente para adaptar sus estrategias didácticas a las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como a las demandas y desafíos propios de cada disciplina. La enseñanza comprensiva se aleja de enfoques tradicionales centrados en la transmisión unidireccional de información, para privilegiar una relación horizontal entre docente y estudiante, basada en el diálogo, el respeto mutuo y la co-construcción del conocimiento. Asimismo, implica la utilización de estrategias didácticas diversificadas que estimulen la creatividad, la curiosidad y la capacidad crítica de los estudiantes, así como el desarrollo de habilidades metacognitivas que les permitan reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y tomar decisiones

autónomas respecto a su formación. “Enseñar es, desde nuestra perspectiva, aprender. Aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender con el otro” (Litwin, 1997, p. 113).

La didáctica y el currículum, una perspectiva profunda sobre dos conceptos fundamentales en la educación es abordada por Álvarez Méndez (2001) en "Entender la Didáctica, entender el Currículum". En su artículo propone una visión interrelacionada de ambos términos, destacando su importancia en la construcción del proceso educativo y su incidencia en la práctica docente.

La didáctica, según Álvarez Méndez, no puede separarse del currículum, ya que ambos están intrínsecamente ligados en la planificación y ejecución de la enseñanza. En este sentido, el currículum no se concibe únicamente como un conjunto de contenidos a ser transmitidos, sino como un proceso dinámico que se adapta a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes y la sociedad en general. También destaca la importancia de comprender la diversidad de enfoques y teorías didácticas que existen, así como su influencia en la práctica educativa. En este sentido, aboga por una reflexión crítica sobre los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la acción pedagógica, promoviendo un enfoque reflexivo y contextualizado de la enseñanza.

En su análisis, Álvarez Méndez también destaca la importancia de considerar las dimensiones éticas y políticas del currículum y la didáctica, reconociendo que la educación no es un proceso neutral, sino que está influido por relaciones de poder y valores sociales. En este sentido, aboga por una educación crítica, contribuyendo así a la formación de individuos autónomos y comprometidos con su entorno. Su análisis invita a repensar la relación entre la didáctica y el currículum, destacando su importancia en la construcción de una educación relevante y significativa para los estudiantes y la sociedad en su conjunto.

1.3. La práctica como aprendizaje

En este recorrido, sobre la enseñanza y aprendizaje es necesario evaluar el lugar que ocupa la práctica en la construcción de nuevos conocimientos. Schön (1987) en *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, ofrece una perspectiva revolucionaria sobre la formación de profesionales en diversos campos, incluyendo la arquitectura, la ingeniería, la medicina y otros. Su trabajo se centra en la noción de "profesionales reflexivos" y aborda cómo la reflexión en la acción y sobre la acción es fundamental para el desarrollo de la competencia profesional.

Schön argumenta que la práctica profesional no puede ser reducida simplemente a la aplicación de conocimientos teóricos a situaciones prácticas. En cambio, sostiene que los

profesionales enfrentan constantemente situaciones complejas y ambiguas que no pueden ser resueltas mediante la aplicación de fórmulas o recetas predefinidas. En este sentido, la reflexión en la acción se convierte en una habilidad esencial para lidiar con la incertidumbre y la ambigüedad inherentes a la práctica profesional.

La reflexión en la acción implica la capacidad de los profesionales para pensar sobre lo que están haciendo mientras lo hacen, para ser conscientes de sus acciones en tiempo real y para ajustar su enfoque en función de la situación en evolución. Schön destaca que esta reflexión no se basa en la aplicación de principios abstractos, sino en la habilidad de los profesionales para detectar patrones en la situación y actuar de manera creativa y adaptable. “Una vez aprendido cómo hacer algo, podemos llevar a cabo secuencias fáciles de actividad, reconocimiento, decisión y ajuste sin, como solemos decir, tener que ‘pensar en ello’” (p.36).

Además de la reflexión en la acción, Schön también enfatiza la importancia de la reflexión sobre la acción. Esta forma de reflexión implica examinar y cuestionar las suposiciones subyacentes, los marcos conceptuales y las estrategias utilizadas en la práctica profesional después de que la acción ha tenido lugar. La reflexión sobre la acción permite a los profesionales cuestionar sus propias creencias y prácticas, identificar posibles sesgos o limitaciones, y aprender de las experiencias pasadas para mejorar su desempeño futuro.

En este sentido, la formación de profesionales reflexivos requiere un enfoque pedagógico que vaya más allá de la transmisión de conocimientos teóricos y técnicos. En cambio, aboga por un enfoque más orientado hacia la práctica, en el que los estudiantes tengan la oportunidad de enfrentarse a situaciones auténticas y a problemas mal estructurados que reflejen los desafíos del mundo real. Este enfoque pedagógico enfatiza el aprendizaje experiencial, el diálogo reflexivo y la colaboración entre estudiantes y profesores.

El trabajo Schön sobre la formación de profesionales reflexivos ha tenido un impacto significativo en la educación y la práctica profesional. Su enfoque en la reflexión en la acción y sobre la acción ha ayudado a redefinir cómo se concibe la competencia profesional y cómo se diseña la enseñanza y el aprendizaje en los diversos campos de la práctica profesional.

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

El proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Con sus dificultades y limitaciones, es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico. Puede considerarse el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática. En este contraste con la realidad se confirman o refutan los planteamientos previos y, en

cualquier caso, se corrigen, modelan y depuran sobre la marcha (Pérez Gómez, 1995, como se citó en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995, p.419).

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

En este sentido, Schön (1998) en *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, recupera los conceptos analizados en su anterior libro y propone un enfoque sobre la práctica profesional y la forma en que los individuos abordan los desafíos y problemas en sus campos respectivos. Argumenta que la práctica profesional no se limita simplemente a aplicar conocimientos adquiridos de manera estática, sin embargo, sostiene que los profesionales enfrentan una variedad de situaciones complejas y ambiguas que no pueden resolverse mediante la aplicación rutinaria de reglas o teorías establecidas. En lugar de seguir un conjunto predefinido de pasos, los profesionales reflexivos se involucran en un proceso continuo de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción.

Desde esta perspectiva, la noción central de "reflexión en la acción" implica que los profesionales son capaces de adaptarse y responder de manera creativa a las situaciones emergentes mientras está inmerso en la acción misma. Este tipo de reflexión implica una conciencia de las suposiciones subyacentes, la capacidad de cuestionar las prácticas convencionales y la disposición para experimentar con soluciones nuevas o alternativas sobre la marcha.

Por otro lado, la "reflexión sobre la acción" ocurre después de que la acción ha tenido lugar. Aquí, los profesionales revisan y analizan críticamente sus experiencias pasadas, buscando comprender mejor sus propios marcos de referencia, las limitaciones del conocimiento existente y las formas en que podrían mejorar su desempeño futuro. Schön destaca que los profesionales reflexivos no solo aplican conocimientos teóricos, sino que también crean nuevos conocimientos a través de la práctica reflexiva. Esta concepción desafía la noción tradicional de que la teoría precede a la práctica, argumentando que la práctica y la teoría están intrínsecamente interconectadas y se desarrollan de manera simultánea a través de un proceso iterativo de reflexión y acción (Figura 3). Según Schön (1998), "Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único (p.72).

Uno de los conceptos más poderosos de Schön es el de "espacios de indeterminación", que se refiere a las situaciones en las que los profesionales se enfrentan a problemas mal

definidos o ambiguos que no tienen soluciones claras. En estos espacios, la expertise técnica no es suficiente; se requiere una habilidad reflexiva para navegar por la incertidumbre, experimentar con múltiples perspectivas y generar nuevas formas de comprensión y acción.

De este modo, Schön plantea un desafío fundamental a la forma en que entendemos y practicamos nuestras disciplinas profesionales. Nos insta a adoptar una postura de humildad intelectual, a cuestionar nuestras suposiciones arraigadas y a comprometernos con un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo profesional a lo largo de nuestras carreras.

Los profesionales reflexionan sobre su saber desde la práctica. Algunas veces, en la relativa tranquilidad de un análisis de resultados, recuerdan un proyecto del que se han encargado, una situación que han vivido, y exploran las compresiones que han aportado con su manejo de caso (p.66).



Figura 3. Profesional reflexivo según Donald Schön.
Fuente: elaboración propia.

Sanjurjo (2002) en *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula* plantea interrogantes fundamentales sobre el proceso de aprendizaje de la práctica profesional, centrándose específicamente en la formación docente y la manera en que los individuos adquieren las habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarse como profesionales competentes en su campo.

Uno de los puntos clave que aborda el texto es la relación entre las teorías científicas y la

práctica profesional. Se cuestiona cómo estas teorías impactan en la formación y en el ejercicio de la profesión, y qué dispositivos facilitan esta conexión. Este planteamiento reconoce la importancia de que los profesionales no solo adquieran habilidades técnicas, sino que también integren un marco teórico que les permita comprender y abordar los desafíos de manera informada y reflexiva.

Por otro lado, también indaga sobre la posibilidad de trascender los conocimientos previos, a menudo informales y acríticos, que los individuos traen consigo antes de embarcarse en una formación sistemática. Este proceso implica no solo adquirir nuevos conocimientos, sino también cuestionar y reflexionar sobre las creencias y prácticas arraigadas que pueden limitar el desarrollo profesional.

En este sentido, el texto destaca la importancia de *la reflexión como un componente central del aprendizaje profesional*. Se plantea la pregunta sobre si es posible aprender a reflexionar sobre los supuestos y prácticas propias, lo que sugiere un proceso de autoevaluación y autorreflexión crítica que permite a los profesionales comprender y mejorar continuamente su desempeño. “Aprender a ser profesor consiste en aprender los conocimientos de la profesión de la enseñanza, se trata de adquirir un conocimiento en un doble sentido: para la enseñanza y sobre la enseñanza” (Sanjurjo, 2002, p.51).

La residencia docente emerge como un espacio privilegiado en este proceso de formación, ya que brinda la oportunidad única de integrar la reflexión y la acción. En este contexto, los futuros profesionales tienen la posibilidad de poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en un entorno real, mientras reflexionan sobre su experiencia y reciben retroalimentación de sus pares y mentores.

Finalmente, para facilitar este proceso de aprendizaje reflexivo, Sanjurjo sugiere la importancia de implementar estrategias específicas que fomenten la reflexión crítica y el cuestionamiento de supuestos. Estas estrategias pueden incluir la utilización de estudios de caso, el análisis de experiencias prácticas, la participación en comunidades de aprendizaje y la mentoría personalizada, entre otras.

Esta serie de interrogantes y reflexiones sobre el proceso de aprendizaje de la práctica profesional, especialmente en el ámbito de la formación docente reconoce la importancia de integrar teoría y práctica, cuestionar los conocimientos previos y fomentar la reflexión crítica como componentes esenciales para el desarrollo de profesionales competentes y reflexivos. Según Gimeno Sacristán (1999), la labor profesional del maestro se entiende como una actividad intelectual y autónoma, más que simplemente técnica. Se trata de un proceso de acción y reflexión colaborativa, de investigación y experimentación, en el que el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende. Al reflexionar sobre su propia intervención, el docente ejerce y amplía su propia comprensión interviniendo para facilitar la comprensión de

los alumnos en lugar de imponerla o sustituirla.

El proceso de aprendizaje y desarrollo profesional es un viaje complejo y dinámico que implica una interacción constante entre la teoría y la práctica. En este contexto, Sanjurjo destaca que la práctica no se limita simplemente a la ejecución de tareas rutinarias, sino que se convierte en un laboratorio viviente donde los profesionales experimentan, enfrentan desafíos y crecen. Es en la acción misma donde se encuentran oportunidades para adquirir conocimiento significativo y habilidades técnicas. La teoría y la instrucción formal proporcionan una base crucial, pero es la aplicación práctica de ese conocimiento lo que lo hace tangible y significativo.

Entonces, la práctica no solo implica la repetición de acciones, sino también la capacidad de adaptarse y aprender de cada situación; cada desafío presenta una oportunidad para reflexionar, evaluar y ajustar en función de los resultados. Esta capacidad de reflexión y adaptación es lo que permite a los profesionales no solo mejorar su destreza técnica, sino también desarrollar un entendimiento más profundo de su campo y las complejidades involucradas en su ejercicio. “Los profesionales aprendemos de la práctica, mejoramos nuestro equipamiento técnico y nuestro conocimiento y experiencia profesional haciendo uso de lo que el propio ejercicio profesional (la práctica) nos ofrece” (Sanjurjo, 2002, p.52).

El equipamiento técnico no se limita únicamente a herramientas y tecnologías, sino que también incluye el desarrollo de habilidades interpersonales, capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones. Estas habilidades blandas, fundamentales en cualquier ámbito profesional, se fortalecen y refinan a través de la práctica continua y la interacción con colegas y diversas situaciones.

La experiencia profesional, acumulada a lo largo del tiempo, se convierte en un activo invaluable, donde cada interacción, cada proyecto y cada desafío enfrentado contribuyen a la construcción de un conocimiento profundo y una perspectiva única sobre el campo de trabajo. Esta experiencia no solo beneficia al profesional individualmente, sino que también enriquece el cuerpo colectivo de conocimiento dentro de la comunidad profesional.

La práctica requiere un compromiso constante con el aprendizaje y la mejora. Los profesionales deben estar abiertos a nuevas ideas, tecnologías y enfoques, y dispuestos a desafiar sus propias suposiciones y preconcepciones. La práctica se convierte así en un ciclo de mejora continua, donde el aprendizaje nunca se detiene y la excelencia se convierte en un objetivo en constante búsqueda.

Por otro lado, Sanjurjo (2009) en “Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas” toma posición sobre que considera reflexión, por conocimiento profesional docente, cómo se construye, sobre qué reflexiona o puede reflexionar el docente,

cuándo lo hace, cómo y cuándo aprende, este recorrido se fundamenta en los pensamientos de distintos autores.

La reflexión en el contexto del conocimiento profesional docente es un proceso fundamental que permea toda práctica educativa. Este proceso implica una profunda introspección y análisis crítico por parte de los educadores sobre su propia labor, métodos de enseñanza, interacciones con los estudiantes y el entorno educativo en general. “(...) entendemos al proceso de reflexión como aquel que permite darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan” (Sanjurjo, 2009, p.22).

Por otro lado, la construcción del conocimiento profesional docente es un proceso dinámico que se nutre de la reflexión activa sobre la práctica. Los docentes no solo aplican teorías y técnicas aprendidas en su formación inicial, sino que también integran nuevas perspectivas y adaptan sus enfoques en función de las necesidades y características de sus estudiantes. Esta construcción del conocimiento se alimenta de la experiencia directa en el aula, así como del intercambio con colegas, la investigación educativa y la formación continua.

En el centro de la reflexión docente se encuentra la pregunta sobre qué reflexiona el docente y cuándo lo hace (Sanjurjo, 2009). Los educadores reflexionan sobre una variedad de aspectos, desde la planificación de lecciones hasta la evaluación del aprendizaje, pasando por la gestión del aula y la inclusión de la diversidad. Esta reflexión puede ocurrir en diferentes momentos: antes de enseñar, durante la enseñanza y después de la experiencia en el aula.

Entendemos a la reflexión como proceso recursivo y no lineal, vueltas e idas conjuntas, ondas del pensar, el conocer, el sentir, el actuar. Trabajo que se apoya en lo vivido, en la experiencia docente, que profundiza, indaga, busca en ella, buscando comprensiones que, lejos de reflejar como imagen idéntica los detalles, cambian la dirección y la mirada para abrir nuevos sentidos [...] (Souto, 2016, p.77).

La reflexión docente está estrechamente vinculada con el aprendizaje profesional. Los docentes aprenden a medida que reflexionan sobre sus experiencias, identifican áreas de mejora y experimentan con nuevas estrategias y enfoques pedagógicos. Esta dimensión del aprendizaje no se limita al ámbito individual; también se nutre del intercambio de ideas, la retroalimentación constructiva y la colaboración entre pares. Es a través de este proceso de aprendizaje reflexivo que los docentes pueden innovar y adaptarse a los desafíos cambiantes del entorno educativo.

Sin desconocer que las prácticas profesionales se desarrollan en estructuras sociales e institucionales condicionantes, los aportes de Schön permiten superar la perspectiva sostenida por la racionalidad técnica sobre la práctica, ocupada exclusivamente de los problemas instrumentales. Sienta así las bases de una

epistemología alternativa de la práctica, que valoriza la reflexión como un dispositivo de formación y mejora (Sanjurjo, 2009, p.23).

En la búsqueda de mejorar la práctica reflexiva, se exploran diversos dispositivos y herramientas. Estos dispositivos están diseñados para fomentar la reflexión crítica, la autoevaluación y el desarrollo profesional continuo. Sin embargo, es importante destacar que no existe un enfoque único o prescriptivo para la reflexión docente. Los dispositivos deben ser flexibles y adaptables a las necesidades y contextos específicos de cada docente y grupo de estudiantes. Además, la creatividad juega un papel fundamental en la reconstrucción y reinterpretación de estos dispositivos, así como en la generación de nuevas ideas y soluciones innovadoras.

Liston y Zeichner (1997) en “Los conocimientos de los profesores, los modelos de investigación y el contexto social de la escolarización” proporcionan una profunda reflexión sobre los conocimientos de los profesores, los modelos de investigación, y el contexto social de la escolarización. Estas temáticas no solo son relevantes para comprender la dinámica educativa, sino que también arrojan luz sobre la complejidad inherente a la práctica docente y su continua evolución.

En primer lugar, los autores exploran los conocimientos de los profesores, destacando la importancia de entender la enseñanza como una actividad que requiere no solo dominio de contenidos, sino también comprensión pedagógica y habilidades para la gestión del aula. Este enfoque va más allá de la mera transmisión de información y se adentra en la esfera de las creencias y valores que los docentes poseen, así como en la influencia de su formación y experiencia en la configuración de su práctica educativa. Dentro de los modelos de investigación reflexiva, Liston y Zeichner (1997) destacan dos enfoques principales: el modelo de argumento práctico de Fenstermacher (1989) y la reflexión de Schön (1983, 1987) sobre el conocimiento en la acción. Estos modelos ofrecen marcos conceptuales para comprender cómo los profesores integran teoría y práctica en su trabajo diario. El modelo de argumento práctico subraya la importancia de la reflexión crítica sobre la práctica, donde los profesores articulan y justifican sus decisiones pedagógicas a la luz de principios éticos y pedagógicos. Por otro lado, la reflexión de Schön destaca la naturaleza reflexiva e improvisada del conocimiento en la acción, reconociendo que los profesores enfrentan situaciones complejas y ambiguas que requieren respuestas creativas y adaptativas.

La intersección entre las creencias sociales, los marcos interpretativos y la formación del profesorado es otro aspecto crucial abordado por Liston y Zeichner, que argumentan que las creencias y valores sociales influyen en las perspectivas y prácticas educativas de los profesores. Además, que la formación del profesorado debe ser un proceso reflexivo y crítico que desafíe supuestos arraigados y fomente una comprensión más profunda de la diversidad

cultural y social en el aula.

Finalmente, Liston y Zeichner (1997) ofrecen una mirada integral de la naturaleza compleja de la enseñanza y el aprendizaje, destacando la importancia de considerar los conocimientos de los profesores, los modelos de investigación reflexiva y el contexto social de la escolarización para promover prácticas educativas más inclusivas y efectivas.

En el proceso complejo de enseñanza y aprendizaje, la integración de la didáctica general y específica emerge como un componente fundamental para la formación integral de los educadores y el desarrollo efectivo de los estudiantes. Las obras de teóricos como Camilloni, Davini, Litwin, Shulman, Álvarez Méndez, Sanjurjo y Schön, Liston y Zeichner han proporcionado una sólida base conceptual para comprender y poner en juego estos principios en el ámbito educativo.

La integración dinámica de la didáctica general y las específicas, enriquecidas por la reflexión crítica y la práctica reflexiva, constituye un marco sólido para el diseño de experiencias educativas que potencien el desarrollo integral de los estudiantes y promuevan su capacidad para enfrentar los desafíos del mundo actual. La obra de los autores mencionados proporciona una invaluable orientación que nos permite reflexionar sobre los procesos de construcción de la identidad de los gestores culturales.

CAPÍTULO 2. El campo de la gestión cultural

2.1. Marcas iniciales

El objetivo de este capítulo es realizar un recorrido sobre la evolución del campo de la gestión cultural, a través de las perspectivas de varios autores que consideramos importantes como fuente teórica. Para lo cual, realizaremos en principio una introducción al concepto de cultura.

El concepto del término cultura ha ido modificándose con el paso del tiempo y diversas disciplinas a lo largo de la historia fueron incorporando nuevas miradas sobre su significado. El término cultura proviene del latín “cultus” cuyo significado es cuidado del campo o del ganado. Este vocablo sirvió para denominar así a las extensiones de tierras cultivadas, aunque años más tarde se la utilizó para denominar la acción del cultivo. Por lo cual, la cultura y la naturaleza tenían una estrecha vinculación y eran consideradas inseparables.

Pero entrado el siglo XVIII se pone de manifiesto a la cultura como el cultivo del espíritu. La Ilustración hace notorio que la cultura radica en los saberes y de esta manera, pone en contraposición el término cultura y naturaleza. La cultura comienza a ser conceptualizada como sinónimo de civilización -se es o no culto, según su grado de desarrollo y en consecuencia se es “civilizado” o “bárbaro”-, la antigua antinomia expresada por Domingo Faustino Sarmiento en su *Facundo*. Mientras que, a comienzo del siglo XIX se plantea una nueva visión del término, en él se considera importante los procesos de desarrollo de cada pueblo en la conformación de la cultura. El concepto de cultura es cuestionado y, con el surgimiento de la antropología, se considera que la cultura no solo era el desarrollo del espíritu, sino que además debía pensarse vinculado con las costumbres, las creencias, las prácticas sociales y el arte, entre otros. Entonces, se comienza a hablar de las “culturas” de

los pueblos como una característica distintiva y propia. Según Tylor (1871), la cultura engloba "todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, ley, costumbres y cualquier otra capacidad o hábito adquirido por el hombre como miembro de la sociedad" (p.1). Esta visión destaca la amplitud de elementos que constituyen la cultura, subrayando su papel fundamental en la configuración de la identidad de una comunidad.

Por otro lado, para comprender la profundidad del término cultura, es esencial explorar las perspectivas de algunos pensadores cuyas contribuciones han enriquecido la comprensión de la cultura.

Lévi-Strauss (1958) aportó una nueva mirada al analizar la cultura como un sistema de estructuras subyacentes. Su enfoque destacó la importancia de los patrones y las relaciones en la comprensión de la cultura. Lévi-Strauss argumentó que "la cultura es, ante todo, un sistema de representaciones" (1958, p.272), subrayando la necesidad de descifrar los significados implícitos en las prácticas culturales.

En este sentido, para Geertz (2003) la cultura puede entenderse como un sistema de significados compartidos que las personas utilizan para interpretar su experiencia y orientar su comportamiento. Además, enfatiza la importancia de la interpretación simbólica y la búsqueda de significado en la comprensión de la cultura. Para él, la cultura no es simplemente un conjunto de prácticas observables, sino un entramado de símbolos y significados que dotan de sentido a la realidad social.

Desde una perspectiva más contemporánea, Geertz introdujo el concepto de "descripción densa", que implica una interpretación profunda de las acciones y símbolos culturales. Además, abogó por una comprensión de la cultura que no solo documentara los hechos, sino que también interpretara su significado en el contexto cultural. Según el autor, "la cultura es un sistema de control simbólico" (Geertz, 1973, p. 5), enfatizando la importancia de las representaciones simbólicas en la transmisión cultural.

Por otro lado, Hall (1976) destaca la dimensión comunicativa de la cultura e introduce el concepto de "proxémica", que se refiere al uso del espacio en la interacción humana. Según Hall, la forma en que las personas utilizan y perciben el espacio revela aspectos fundamentales de su cultura y su relación con el entorno. Este enfoque resalta la importancia de considerar la cultura no solo como un sistema de ideas, sino también como una matriz que influye en la comunicación y las interacciones cotidianas.

Existe una concepción simbólica de la cultura, donde el uso de símbolos y expresiones lingüísticas permiten referenciarse y reconocerse en una misma cultura. La cultura, representa el ser de un pueblo, representa las relaciones de producción simbólica e histórica producida por cada sociedad en determinados contextos sociohistóricos. La Organización de

las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) definió el concepto de cultura como un:

conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. (...) las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y creencias (UNESCO, 1982, p.1).

Por otro lado, podríamos sintetizar, lo expresado por Diez Gutiérrez (1996), en algunas categorías de análisis según sus definiciones:

- Definición descriptiva: concibe la cultura como una totalidad, cuyo aspecto de contenido se describe.
- Definición histórica: enfatiza en la herencia social o tradición, para contraponerla a la herencia biológica. Coloca mucho el acento en el aspecto de pasividad y estabilidad de la transmisión cultural adquiridos en proceso de aprendizaje.
- Definición normativa: guía de normas para la conducta de un grupo, modo de vida que es seguido por los miembros de un grupo.

La cultura se encuentra en constante recreación, es interpretada y preservada en medio de una lucha de poder y de significación que cada pueblo le otorga en una situación histórica particular. De este modo, entendemos a la cultura como dinámica y en constante transformación; es un sistema de prácticas que se constituyen a partir de la interacción de distintos grupos sociales y en constante negociación. En primera instancia, podemos referirnos a la cultura como un sistema comunicativo a partir del conjunto de signos, símbolos, valores que identifican a un grupo social (UNESCO, 1982); en segunda instancia, la cultura como un proceso de construcción de conocimiento de saberes y creencias; la cultura como una visión del mundo a partir de la religión, la ideología, etc. Por otro lado, consideramos a la cultura como factor de desarrollo humano (Marcelli, 2004.), la cultura como conformadora de identidad y diversidad (UNESCO, 2001; UNESCO, 2005), la cultura como derechos humanos (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966; Bianchini, 2023). En este sentido, podemos afirmar que la cultura es un proceso social donde las prácticas culturales, sociales, políticas y simbólicas permiten distinguir a un pueblo otorgándole identidad.

A partir de esta conceptualización sobre la cultura realizaremos un abordaje sobre el concepto de campo de Bourdieu para después desarrollar aspectos y controversias que han surgido entre diversos autores en torno a la definición del campo disciplinar específico de la gestión cultural.

2.2. El campo y las disciplinas para pensar la gestión cultural

2.2.1. El campo, el habitus y el capital cultural

El concepto de campo, desarrollado por Bourdieu constituye una parte fundamental de su teoría sociológica y a lo largo de su extensa obra se dedicó a analizar las estructuras sociales y las dinámicas que subyacen en la reproducción de las desigualdades. El campo, según Bourdieu, es un espacio social estructurado con reglas y relaciones específicas que afectan la distribución del poder y los recursos. Para el autor, un campo puede ser cualquier ámbito social donde los agentes interactúan en la búsqueda de ciertos recursos o capital. Estos recursos pueden ser de naturaleza económica, cultural, social o simbólica. Los campos pueden manifestarse en diversas esferas, como la educación, el arte, la política, la religión, entre otros. Cada campo tiene sus propias reglas del juego, que determinan quiénes son los actores legítimos y cómo se distribuyen los distintos tipos de capital.

Bourdieu plantea que la sociedad se debe entender a partir de teoría de campos, como criterio más amplio que el mero valor que le asignemos a los objetos. "Para que un campo se constituya como tal debe tener dos elementos: la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación" (Flachsland, 2003). El concepto de campo de Bourdieu también es valioso para analizar las tensiones y luchas dentro de la sociedad. Los cambios en la estructura de un campo pueden desencadenar conflictos entre los agentes que buscan redefinir las reglas del juego y redistribuir el poder.

En este sentido, el concepto de cambio en los campos propuesto por Bourdieu es especialmente relevante en la gestión cultural, ya que los cambios en las preferencias culturales, las políticas gubernamentales o las tendencias artísticas pueden alterar la estructura y las reglas del campo cultural. Los gestores culturales deben adaptarse a estos cambios y, en ocasiones, participar en la redefinición de las normas y valores dentro del campo.

Por otro lado, el espacio o los espacios están ocupados por agentes con distintos habitus y con capitales distintos que compiten tanto por los recursos materiales como simbólicos del campo. Estos capitales, aparte del capital económico, están formados por el capital cultural, el capital social, y por cualquier tipo de capital que sea percibido como "natural", forma ésta del capital que denomina capital simbólico.

El habitus, en este contexto, es un conjunto de esquemas mentales y disposiciones incorporadas que guían las acciones y decisiones de los actores sociales. Mientras que, el campo es el espacio social que se crea entorno a la valoración de hechos sociales tales como: el arte, la ciencia, la religión, la política. La relación entre habitus y campo es crucial

para entender cómo se perpetúan las desigualdades. Aquellos individuos que comparten un *habitus* similar tienden a ocupar posiciones similares en el campo. Los agentes, con el *habitus* que es propio dada su posición social, y con los recursos de que disponen, "luchan" en los distintos campos sociales, y en este juego contribuyen a reproducir y transformar la estructura u orden social.

El concepto de capital cultural no puede ser deslindado de las nociones de *habitus* y campo, siendo el mismo adquirido a través de la educación y la socialización, es uno de los principales recursos que determina la posición de un individuo en un campo determinado.

Tal como expresa Bourdieu (1987) el capital cultural puede categorizarse en tres estados:

- en *estado incorporado*, entendiendo a este como el capital que deviene de la transmisión de la familia y/o asimilación y acumulación de cultura que no puede ser transferido;
- *estado objetivado*, que es el estado que puede ser transformado en bienes culturales transmisibles y medibles y,
- *estado institucionalizado*, que es aquel que se encuentra acreditado o certificado a partir del crédito institucional como puede ser la obtención de un título.

Estos estados permiten visualizar como el capital cultural puede ser considerado o mejor dicho, como puede ser considerado un individuo a partir del capital cultural con el que cuente. Algunos de estos estados son condicionantes de marginalidad pues el acceso a dicho capital no es parejo en la sociedad. La incorporación de conocimiento está estrechamente vinculada con la familia.

Hablar de capital cultural es referirse a un conjunto de conocimientos y destrezas que se forman en la familia y en la escuela, lo verdaderamente interesante es la dimensión simbólica de esos conocimientos y destrezas traducida en prestigio y reconocimiento. Los grupos sociales no sólo se diferencian por su riqueza material, sino también por una acumulación diferenciada de capital cultural. En este proceso, se despliega el capital cultural y simbólico como elementos fundamentales que contribuyen a la definición y construcción de las identidades.

2.2.2. La construcción de las disciplinas

La gestión cultural ha emergido como una disciplina en el ámbito la cultura y las artes, particularmente desempeñando un papel crucial en la promoción, preservación y difusión de distintos sectores de la cultura. Para comprender la construcción de esta disciplina, resulta esencial explorar los conceptos propuestos por Becher (2001) cuyas ideas han influido

significativamente en el análisis de la formación y evolución de diversas disciplinas.

Es fundamental destacar la perspectiva interdisciplinaria de Becher, quien abogó por la integración de enfoques y conocimientos provenientes de diversas áreas. La gestión cultural, en este sentido, no puede limitarse a una sola disciplina, sino que se nutre de la sociología, la economía, la antropología y otras disciplinas afines. Este enfoque holístico permite una comprensión más completa y enriquecedora de las complejidades inherentes a la gestión de la cultura.

Según Becher, una disciplina académica no es simplemente un conjunto de conocimientos y prácticas aisladas, sino que implica una comprensión profunda y crítica de su propio desarrollo y evolución. El autor destaca la importancia de la interdisciplinariedad en la formación de disciplinas académicas; su perspectiva sugiere que el conocimiento no debe confinarse a límites rígidos, sino que se enriquece al integrar ideas y métodos de diversas áreas.

La interdisciplinariedad, la reflexividad y la consideración de la construcción social del conocimiento son elementos esenciales que moldean la formación y el desarrollo de disciplinas académicas, permitiéndoles evolucionar de manera dinámica en respuesta a los desafíos y cambios en la sociedad y en el conocimiento mismo.

Las instituciones buscan estructurar y organizar el conocimiento en áreas específicas para facilitar la enseñanza, la investigación y el avance intelectual; ello lo realizan a través de la creación de departamentos académicos. Sin embargo, la emergencia de nuevas perspectivas, enfoques metodológicos y teorías puede desafiar las bases de estos departamentos y poner en tela de juicio su relevancia en el contexto académico más amplio. “(...) ciertas instituciones pueden haber establecido departamentos en un campo particular, para encontrarse luego con que la validez intelectual de esos departamentos es objetada por la opinión académica dominante” (Becher, 2001, p.37).

Cuando las fronteras entre las disciplinas tradicionales se vuelven más permeables, surgen áreas que combinan elementos de múltiples campos, lo que puede llevar a la disolución de departamentos previamente establecidos. Estos cambios a menudo generan tensiones, ya que la comunidad académica lucha por definir la legitimidad y el estatus intelectual de estas nuevas áreas de estudio.

La evolución constante de la comprensión científica y el desarrollo de nuevas tecnologías pueden impactar directamente en la validez de ciertos departamentos académicos. Disciplinas que en un momento fueron consideradas fundamentales pueden volverse obsoletas o ser reemplazadas por enfoques más contemporáneos. Este proceso, aunque natural en la evolución del conocimiento, puede generar resistencia y escepticismo entre

aquellos que han dedicado su carrera al estudio de las disciplinas afectadas.

El papel de la opinión académica dominante es crucial en este contexto. La aceptación o el rechazo de una disciplina por parte de la corriente principal puede influir significativamente en su validez percibida. Los prejuicios académicos, las jerarquías disciplinarias y las tendencias intelectuales pueden afectar la forma en que se evalúa una disciplina y su lugar en el ámbito académico.

Becher, en su reflexión sobre las dinámicas del mundo académico, destaca la existencia de tribus dentro de este universo, cada una de "(...) las tribus del mundo académico definen su propia identidad y defienden su propio territorio intelectual empleando diversos mecanismos orientados a excluir a los inmigrantes ilegales (Becher, 2001, p.44). Esta metáfora de las "tribus académicas" ofrece una perspectiva para comprender las complejas interacciones y estructuras que caracterizan a las disciplinas académicas. Por otro lado, la metáfora de "inmigrantes ilegales" plantea la idea de que dentro del ámbito académico existen individuos o ideas que pueden ser percibidos como amenazas a la integridad de una disciplina. Estos "inmigrantes ilegales" pueden ser representados por aquellos que desafían las normas establecidas, introducen enfoques innovadores o provienen de campos distintos. La resistencia hacia estos "inmigrantes" puede manifestarse a través de mecanismos de exclusión, como la falta de reconocimiento, la marginación de sus contribuciones o la resistencia a la aceptación de nuevas perspectivas.

Las mismas se constituyen en comunidades con identidades distintivas, normas, valores y tradiciones propias. Cada una de estas tribus busca preservar y fortalecer su identidad, generando un sentido de pertenencia entre sus miembros. Este sentido de pertenencia puede ser crucial para el desarrollo y la promoción del conocimiento en un campo específico, pero también puede llevar a la creación de barreras que limitan la colaboración interdisciplinaria y la apertura hacia nuevas perspectivas.

La colaboración interdisciplinaria, la promoción de la diversidad de ideas y la valoración de perspectivas diversas pueden ser estrategias clave para enriquecer el panorama académico y superar las limitaciones impuestas por las fronteras tribales.

Por otro lado, mantenerse actualizado y contribuir a los nuevos desarrollos no solo es beneficioso para el progreso de cada campo, sino que también es esencial para construir y mantener una reputación sólida. La búsqueda constante de conocimiento y la participación activa en la innovación son pilares fundamentales para el éxito y la influencia en cualquier disciplina. "Si deseamos adquirir y mantener una cierta reputación, es esencial mantenerse actualizado y contribuir a los nuevos desarrollos (Becher, 2001, p.105). La contribución a nuevos desarrollos implica asumir un papel proactivo en la formulación de soluciones creativas para los desafíos contemporáneos que enfrenta el sector cultural.

La reputación en la gestión cultural, no solo se construye en la aplicación de mejores prácticas establecidas, sino también en la capacidad de liderar y ser un agente de cambio en el campo. Aquellos que están dispuestos a cuestionar el statu quo, a experimentar con enfoques innovadores y a abogar por la diversidad y la inclusión, están más propensos a construir y mantener una reputación sólida en la gestión cultural.

2.3. El campo específico de la gestión cultural

La aplicación del concepto de campo de Bourdieu al ámbito de la gestión cultural proporciona una perspectiva analítica valiosa para comprender las dinámicas y desafíos inherentes a esta disciplina. La gestión cultural, como campo específico, se configura como un espacio donde los gestores culturales interactúan para obtener y distribuir recursos relacionados con la producción, promoción y consumo de bienes y servicios culturales.

En el contexto de la gestión cultural, el capital cultural adquiere una relevancia particular. Bourdieu sostiene que el capital cultural, que incluye conocimientos, habilidades y credenciales educativas, influye en la posición de los individuos dentro de un campo. En el ámbito cultural, esto se traduce en la capacidad de los agentes para acceder, interpretar y participar en la producción y consumo de manifestaciones culturales.

Los profesionales de la gestión cultural, al igual que los artistas y otros actores involucrados, compiten por la legitimidad y los recursos en este campo específico. Aquí, el concepto de habitus cobra importancia, ya que las experiencias y disposiciones incorporadas de los individuos influirán en sus estrategias y enfoques para gestionar eventos culturales, proyectos artísticos o instituciones culturales.

Tomando en consideración, la definición de cultura comenzamos un abordaje sobre la gestión cultural situándola históricamente (Bayardo, 2009) e indagando sobre sus definiciones, alcances y reflexiones teóricas que giran en torno a la misma.

La gestión cultural como campo específico ganó fuerza en Iberoamérica a mediados de los años ochenta (Bonet, 2008; Yañez Canal, s.f.) y entrada la Argentina a partir de la década de los 90 orientados a dar cumplimiento a las exigencias de la globalización y la mirada patrimonialista y tecnocrática del Estado (Porta y Solsona, 2000). Sin embargo, se pueden identificar antecedentes relacionados con definiciones y criterios asociados a la cultura, al trabajo cultural y a lo cultural en general. Aun así, no se había consolidado la conceptualización y el posicionamiento que la gestión cultural aportaría al campo de la cultura.

En principio, estamos hablando de la gestión de instituciones del Estado a través de programas y proyectos de distintas escalas territoriales y la concreción de políticas públicas culturales. Esto implica la gestión de recursos materiales y humanos vinculados a una necesaria planificación y organización técnica que permita intervenciones concretas. Según Ottone (2005) a lo largo del tiempo:

Se han dado cuatro grandes transformaciones del ámbito de la cultura: La crisis de las nociones de política y desarrollo desde los años 70, luego la necesidad urgente de crear políticas culturales más allá del patrimonio y del arte, la aceptación de la apertura de la noción de cultura, y finalmente, la apertura del diálogo entre economía y cultura (Ottone, 2005 como se citó en Soriano, 2005, p.2).

Estas transformaciones han llevado a la aparición de diversas denominaciones asociadas a nuevas perspectivas de la gestión cultural, como: administración cultural (Colombres, 2009), mediación cultural, gestión de la cultura, promoción cultural, animación cultural, animación sociocultural, “gerencia cultural” (Yañez Canal, s.f., p.2), entre otras, probablemente emergentes del rol específico que desempeñe la persona en forma individual o colectiva o de la necesidad de encontrar denominaciones que den lugar en la estructura de una organización.

Sin embargo, su multiplicidad de enfoques la vinculan a diversas ciencias, siendo un vehículo de éstas para su vinculación con diferentes sectores sociales y convirtiendo a sus profesionales en agentes promotores.

La gestión cultural surge como respuesta a cambios profundos en nuestras sociedades, que demandan la intervención de diversos actores con habilidades y conocimientos complementarios. Este enfoque abarca múltiples profesiones que convergen en la gestión cultural, tales como especialistas en artes, sociólogos, antropólogos, economistas culturales, gestores de proyectos, comunicadores, entre otros (Romero, 2012; Romero y Escujuri, 2014). Esta realidad sitúa a la gestión cultural desde una “*perspectiva pluridisciplinar*” (Martinell Sempere, 2008, p.272). Sin embargo, Fuentes Mata (2012) expresa que: “paulatinamente esta situación fue cambiando y en la actualidad hay más profesionales titulados específicamente en gestión cultural” (s.p.).

En sus inicios, la gestión cultural estaba mayormente a cargo de personas provenientes del ámbito artístico, patrimonial y de la docencia, o de aquellas personas consideradas “cultas” por su comunidad. Según Yañez Canal “personas que venían de otras profesiones y que se encontraron desarrollando actividades como agentes culturales (s.f., p. 3). Sin embargo, en la administración pública, se hizo evidente la necesidad de capacitar a los agentes y funcionarios responsables de gestionar espacios culturales.

Mariscal Orozco (2011) conceptualiza a la gestión cultural como “un campo multidisciplinar que articula conceptos, metodologías, elementos técnicos y financieros para el análisis e intervención de una organización social dada, a partir del diseño, implementación y evaluación de estrategias desde el ámbito cultural” (p.7). Este enfoque multidisciplinar sugiere que la gestión cultural no puede limitarse a un único campo de estudio, sino que requiere la colaboración y sinergia de diversas áreas para abordar de manera efectiva los desafíos inherentes a la gestión de la cultura en una sociedad dada. Asimismo, destaca la importancia de la acción práctica en la gestión cultural y menciona que la intervención se lleva a cabo a través del diseño, implementación y evaluación de estrategias. Este enfoque práctico implica la necesidad de traducir los conceptos teóricos y metodologías en acciones concretas que incidan en la realidad cultural de la organización social en cuestión.

Por otro lado, hacia finales del siglo pasado, organismos internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) impulsaron la asociación de la cultura con el término desarrollo. De igual modo, encontramos al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) encaminados a nuevas discusiones y preocupaciones de las agendas internacionales relacionadas con las migraciones, los derechos culturales, las identidades como así también, los procesos de desarrollo cultural en las distintas escalas globales y locales.

Desde distintas organizaciones se venía discutiendo el abordaje del término cultura y desde que lugar relacionarse; estas discusiones acompañaron las profundas transformaciones del mundo que se venían desarrollando con el compromiso asumido de los países integrantes de organizaciones internacionales. Como hemos expresado, sobre el trabajo de las organizaciones podemos tomar algunas declaraciones e informes que permiten repensar la necesidad de especializar la gestión. La Declaración de México sobre las Políticas Culturales (1982) pone en diálogo tópicos que se desprenden de comprender que el mundo ha cambiado y que necesita ser pensadas en conjunto para el desarrollo individual de las personas y de la sociedad. De esta manera, la asociatividad de cultura con educación, desarrollo, identidad, cooperación se convirtió en el inicio de discusiones, oportunidades y desafíos para la gestión de la cultura. Por otro lado, el informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, Nuestra Diversidad Creativa (1996) propone una agenda centrada en la ética global, que interpele el lugar de la cultura en las políticas culturales, la participación de las mujeres, los niños y jóvenes en la vida cultural, el vínculo entre la cultura y el medioambiente y la preservación del patrimonio cultural. Este informe se convirtió en un

llamamiento a los países a pensar como trabajar la cultura desde una visión creativa para contribuir a la erradicación de pobreza, el desempleo, entre otros temas, y contribuir a un mundo mejor. El presidente del Centro Internacional de la India, Karan Singh (1996), expresó que el informe “constituirá sin duda alguna un hito importante en nuestra búsqueda, en la que el desarrollo no se considera simplemente en términos económicos ni se confina a una pequeña fracción de la raza”.

Mientras que, la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo (1998) sentó las bases para centrar las políticas culturales como componente de las políticas de desarrollo y acentuó la importancia del patrimonio tangible e intangible. De igual modo, reforzó el lugar de la diversidad cultural en términos de reconocimiento y respeto con el fin de preservar el pluralismo. Finalmente, realizan un posicionamiento sobre promover la creatividad y disponer de recursos humanos y financieros para el desarrollo cultural.

Estas han sido algunas de las discusiones globales que fueron guiando la gestión de la cultura y la constante reflexión de la necesidad de un campo específico que formara profesionales que trabajen de manera sistemática para analizar y reflexionar sobre los fenómenos culturales contemporáneos, los modelos de desarrollo cultural y las estrategias necesarias para revitalizar y administrar las prácticas culturales.

Esta nueva realidad establece la necesidad de formar gestores culturales, preparados para abordar y gestionar proyectos que surjan en este contexto de creciente importancia y relevancia como “fruto de un encargo social” (Martinell Sempere, 2001). En este sentido, Bonet (2014) señala que:

(...) a medida que el número de iniciativas y de organizaciones culturales aumenta y la acción de la administración pública crece y se descentraliza, la demanda de profesionales eficientes y de calidad también lo hace. De esta forma, en la mayoría de países occidentales la necesidad y la consecuente demanda de formación y reciclaje de gestores culturales empiezan a ser patente (p.1).

La gestión cultural comienza a tomar fuerza a partir de profesionalizar la gestión de la cultura, lo que implica un trabajo complejo que aborda a la cultura a partir de diversos sectores o subsectores y que evidencia a un actor que pueda asumir reflexivamente acciones sostenidas considerando la realidad de la sociedad y administrar las prácticas culturales (Martinell Sempere, 2002).

Estas perspectivas han influido en la formación de profesionales en este campo, con el objetivo común de su profesionalización. En este sentido, Bayardo (2007) destaca que:

(...) lo que está en el centro del debate no es la gestión, sino los modos y las conceptualizaciones que la orientan en tanto que cultural. Lo imprescindible y central es lo que se entienda por gestión y cómo se le conciba (p.23).

Desde esta perspectiva, se encuentran distintas propuestas formativas que atiendan el universo de problemas que en la cultura necesitan ser atendidos con profesionalismo y que implican nuevos desafíos para la gestión. Pensando en los inicios de la gestión cultural, era un campo en construcción que demandaba establecer propuestas académicas que definiera el rol del gestor cultural y el perfil tendiendo a la profesionalización del campo.

La necesidad de formación en gestión cultural también surge de los procesos de descentralización a nivel regional o local. Hasta la fecha se han realizado algunos esfuerzos con cursos iniciales en los que los centros de educación superior comienzan a prestar atención (Martinell Sempere, 2002, p.74).

La formación en gestión cultural, durante mucho tiempo, giró en torno a la educación no formal a través de cursos, diplomados, jornadas, talleres y/o seminarios que intentaban introducir a los participantes en la temática. Este tipo de formación posibilitó que los actores sociales involucrados en la temática ampliaran sus conocimientos y adquirieran nuevas habilidades y competencias, “que puede sintetizarse en la necesidad de especializaciones junto con las formaciones de tipo generalista” (Bayardo, 2009, p.9).

En este sentido, la gestión cultural busca promover la diversidad cultural, preservar el patrimonio, fomentar la creatividad artística, facilitar el acceso a la cultura y promover la participación de la comunidad en la vida cultural. La gestión cultural implica una colaboración multidisciplinaria para enriquecer la oferta cultural, salvaguardar las identidades de una sociedad y estimular el desarrollo cultural sostenible en un mundo en constante transformación. Mariscal Orozco (2015) nos habla de la triple vocación de la gestión cultural “como encargo social, como profesión y como campo académico” (p.97).

El campo de la gestión cultural ofrece una mirada crítica sobre las relaciones de poder, la distribución de recursos y la reproducción de desigualdades en la producción y consumo cultural. Este enfoque proporciona herramientas conceptuales para analizar, no solo las prácticas culturales en sí, sino también las estructuras que las rodean, facilitando una comprensión más profunda de los desafíos y oportunidades que enfrenta el ámbito de la gestión cultural. Las múltiples definiciones y perspectivas que han surgido nos invitan a entender la gestión cultural desde distintas miradas, enriqueciendo así su desarrollo y alcance. Además de comprender que *el campo de la gestión cultural está en constante discusión y revisión*, en tanto el mismo no es un hecho estático.

CAPÍTULO 3. La formación en el campo de la gestión cultural

3.1. Marcas iniciales

La formación académica -desde la concepción de construcción de saberes- hace tiempo se propone como un proceso de interacción e intercambio multidireccional de conocimiento; donde ya no se sustenta en el anacrónico concepto de transmisión unidireccional del saber docente -como entelequia del “*ser que todo lo sabe*”- hacia el estudiante -como vasija vacía que debe ser llenada de contenido-, sino que es un constructo colaborativo, dinámico y multidimensional entre docentes, estudiantes, teóricos, académicos y expertos en el campo de la profesión. Donde, las dinámicas de los contenidos teóricos emergen directamente de la evolución de un campo disciplinar en constante construcción y, como mencionáramos previamente, según lo expuesto por Bayardo (2007) en “*Cultura y desarrollo: ¿nuevos rumbos y más de lo mismo?*”, lo que se pone en el ojo de la tormenta no es ya la gestión, sino las conceptualizaciones y los modos que la definen.

A partir de mediados de los años 70, la capacitación -en base a la organización de talleres, cursos, encuentros, capacitaciones, etc.- orientada al desarrollo específico de la disciplina gestión cultural, comienza a ser un emergente en la agenda de las naciones.

Un proceso de formación del campo disciplinar que se comienza a construir desde los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos de la práctica profesional empírica, con el aporte de disciplinas sociales y humanísticas “normalizadas” por la formación académica. Será de gran aporte para pensar la formación académica los modelos de formación anglosajón, particularmente Gran Bretaña y el modelo francés.

En este contexto, es relevante establecer la diferenciación entre cursos universitarios y cursos no universitarios, tomando como base dos conceptos esenciales relacionados a la

formación académica: la formación reglada y la formación no reglada.

Para Antoine (2004), en “Quince años de formación en gestión y administración cultural en Chile”, expresa que la:

formación no reglada, podría corresponder a todas aquellas experiencias de capacitación y formación en el área que no son conducentes ni a títulos profesionales ni a grados académicos como usualmente lo interpretan las instituciones que, por imperio de la ley, pueden otorgarlos, ya sea bajo la forma de Centros de Formación Técnica, Institutos de Formación Profesional y Universidades o casas de Estudios Superiores. La “formación no reglada” se orienta más bien a la oferta de breves cursos y charlas, seminarios y coloquios con reconocimiento de asistencia de algún tipo, a veces podría incluir también una certificación, pero cuyo reconocimiento se entiende dentro del contexto de una capacitación para el trabajo o una ampliación de horizontes profesionales, pero en ningún caso es equivalente a un título profesional habilitante o a un grado académico. No exige requisitos de ingreso ni trabajos de titulación. Puede ser ofrecida por una persona, bajo la condición de relator o experto (p.5).

Por otro lado, Antoine denomina que:

la “formación reglada”, “podría corresponder preliminarmente a aquella que está sujeta a cánones estrictos de funcionamiento, tanto desde el punto de vista de los requisitos de ingreso que deben acreditar aquellos interesados en seguir el programa; como de la propia organización y administración del pensum o programa académico de las materias. Su sentido se orienta a la obtención de un título profesional habilitante o a cualquier acreditación que suponga una formación de pregrado y, al cultivo de una ciencia en particular que culmina con la obtención de un grado académico como los de magíster (máster) y doctor que sólo pueden entregar las universidades. Además, en ella, junto con exigir requisitos de ingreso /egreso, pide también trabajos de titulación. No puede ser ofrecida por una persona, pues generalmente demandan la organización de complejos equipos multidisciplinarios” (Antoine, 2004, p.5).

En este sentido, como propone Bonet (2017) en “La formación en gestión cultural. Una mirada internacional comparada”, las dinámicas académicas internas de los distintos sistemas educativos de cada país condicionaron la puesta en marcha de los nuevos programas relacionados con gestión cultural; siendo este, el motivo principal por el cual, muchos de los programas de la disciplina comenzaron como cursos de corta y mediana duración por fuera del sistema educativo formal para luego integrarse al sistema universitario

como programas de posgrado, producto de una mayor flexibilidad en esta instancia educativa, la que permitía abordar contenidos especializados y miradas interdisciplinarias más amplias. Asimismo, la formación de grado permitía conformar una base de conocimientos, para la especialización de una profesión nueva que debía lidiar con lógicas complejas, interdisciplinarias y con un corpus teórico en construcción.

Con el devenir del tiempo, estos cursos terminaron formando parte de las ofertas académicas permanentes de los centros universitarios, con contenidos, metodologías y perfiles disciplinares específicos; lo que no solo influye en la orientación de los títulos otorgados, sino en la diagramación –y orientación– de planes de estudio, así como de los contenidos impartidos con marcadas influencias de las realidades socio-políticas de cada país, así como “el peso” de la habitualidad de una realidad cultural activa y cercana.

En este sentido, podemos considerar que la formación en gestión cultural, fueron modificándose producto que las dinámicas en educación y capacitación referidas a la disciplina experimentaron cambios significativos debido a la creciente comprensión de la importancia de la cultura en el desarrollo desde la perspectiva social y económica (Cuadro 1).

Tipo de Formación	Nivel Denominación
Formación reglada	Secundaria
	Terciaria o Técnica
	Universitaria
	(Grado-grado corto – 1er y 2o ciclo universitario)
	3, 4 o 5 años
	Post Universitaria
	Formación Continuada
	Post título
	Postgrado
	Diplomado
	Especialización
	Maestría
	Doctorado
Formación no reglada/no formal	No regulada
	Cursos y seminarios
	Diplomados
	Formaciones puntuales
	Talleres
	Jornadas
	Congresos
Formación Regulada y acreditada	Diplomados
	“Masters” no universitarios
	Otros

Cuadro 1. Tipo de formaciones en gestión cultural.

Fuente: Elaboración propia según datos UNESCO/OEI/Iberformat (2005).

A partir de la década del 80 comienzan a plantearse nuevas exigencias en la disciplina, donde los procesos de profesionalización -como productos de la creciente complejidad de la gestión, el nuevo rol de los sectores de la cultural y el contexto del socioeconómico-cultural- comienzan a darse en las diversas estructuras culturales, a partir de la alta demanda de recursos humanos formados en un nuevo escenario global. La gestión cultural se transforma, sin lugar a duda, en un campo emergente dinámico, y –en muchos casos- motor de desarrollo de las sociedades que lo promueven. Las Universidades comienzan a transformar sus modelos educativos y esquemas de pensamiento, en busca de la formación de profesionales preparados para un contexto más complejo, dinámico y demandante de nuevas capacidades, configurando la explosión formativa que surgiría en los 90.

Como plantean Evard & Colbert (2000), en su artículo “Arts management: A new discipline entering the millennium?”:

en 1980, aproximadamente treinta universidades cuentan con un programa de gestión cultural (la mayoría en Norte-América y Europa). Este número de programas alcanza los 100 en 1990, y en una contabilización realizada en 1999 el número total de programas es ya cercano a los 400 (p.11).

Donde los programas formativos presentan al decir de DiMaggio (1987):

una orientación estética, reflejo del capital simbólico específico del arte (en el sentido de Bourdieu), una orientación en gestión, basada en la búsqueda de la eficiencia y orientada al mercado, al crecimiento y a la medición de la acción, y finalmente, una orientación social, referida a la educación y al público (p.74).

Pero, como se propone en la Conferencia Internacional en Políticas Culturales para el Desarrollo (Estocolmo, 1998), es en los 90 que –como producto de los procesos iniciados en las décadas anteriores– emerge “la necesidad de profundizar la profesionalización del sector cultural, de mejorar los resultados en la oferta de servicios culturales, y de lograr una mayor eficiencia en la administración y el manejo de las instituciones culturales” (Stenou, 2005, p.9). En este sentido, el Programa de Administración y Gestión Cultural y de Capacitación en Políticas Culturales llevado adelante por la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) durante los años 1997 y 2000, promovió la formación de más de 300 responsables de las administraciones, organizaciones y redes culturales de gran parte de los países iberoamericanos, lo que produjo un cambio en el paradigma de la profesionalización del gestor cultural, así como un cambio en las formas del hacer en la disciplina.

Durante este período, se consolidan centros de formación en Argentina, Brasil Colombia, México, que se van sumando por ejemplo a los ya existentes en España, como Barcelona y se sumarían con fuerza Andalucía y Valencia.

3.2. (Re) visitando modelos de formación en gestión cultural

3.2.1. La formación en gestión cultural desde el modelo anglosajón (Gran Bretaña)

La gestión de la cultura en el mundo anglosajón, representado principalmente por el Reino Unido se caracterizaba por su enfoque práctico y orientado a las artes. Consideramos importante, antes de expresarnos sobre la formación en la gestión de la cultura, avanzar sobre situaciones y acciones desarrolladas durante la Segunda Guerra Mundial que sitúan a Gran Bretaña en el foco de la escena y que serán importantes en términos educativos.

En principio, el haberse convertido en un país receptor de una cantidad importante de intelectuales refugiados de países europeos que nutrieron al país de diversidad de pensamientos, prácticas e identidades culturales. “La presencia de tantos hombres y mujeres idóneos de tan diversos países generó un fermento intelectual que iba a dejar indeleble impronta en el mundo de la posguerra” (Brabyn, 1985, p.5).

En segundo lugar, Gran Bretaña tendría un lugar importante en la antesala de la creación de la UNESCO a partir de la promoción de una discusión nacional y mundial para pensar la educación una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial. En este espacio, se encontraban discutiendo:

(...) ministros de educación de los gobiernos aliados en exilio, que en un momento crítico de la lucha contra las fuerzas del Eje tuvieron la lucidez y el valor de hacer planes a largo plazo para reconstruir sus sistemas de educación una vez terminada la guerra (Brabyn, 1985, p.5).

También, es de destacar que en años previos a la culminación de la Guerra se creó, en Gran Bretaña el Consejo para el Fomento de la Música y de las Artes que sería, posteriormente, sustituido por el Consejo de las Artes (Arts Council) creado en el año 1946 por Carta Real; el mismo era un organismo financiado por el gobierno y cuyo objetivo era promover las artes escénicas, visuales y literarias y

Que se constituyó como un organismo autónomo, cuasi no gubernamental, como tantos otros (la BBC hasta hace no mucho, gozaba de una importante independencia del gobierno central), a fin de que las artes y la cultural se escaparan, en lo posible, a las presiones políticas momentáneas (Harvey, 1990, p.4).

Cada organización financiada tiene que someterse a revisiones anuales realizadas por el Arts Council que examina una serie de pruebas tales como evaluaciones artísticas, revisión de la crítica, cifras de espectadores y cuentas de administración. Hay una evaluación por pares periódica según un ciclo de cinco años para las nueve organizaciones que reciben más de 5 millones de libras anuales en financiación

periódica (Pryde, 2010, p. 5).

En este contexto, y con varias discusiones previas, a dos meses de concluida la Segunda Guerra Mundial se crea el 16 de noviembre la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que contribuirá a discusiones en el campo de la educación y la cultura.

El contexto histórico, social, político, económico y cultural de posguerra en Gran Bretaña (finalización de la Segunda Guerra Mundial, 1945) dio paso a un “Estado de bienestar” con un enfoque de la intervención en las políticas culturales del sector público regido por el principio de *arm’s length* (a un brazo de distancia).

En el mundo anglosajón, la tradición de intervención del Estado en el mundo cultural es más débil y se vehicula mediante organismo independientes (el principio del *arm’s length*. En este caso, las instituciones culturales son jurídicamente independientes del sector público y existe una fuerte tradición de participación de mecenazgo” (Rius Ulldemolins, 2014, p.77).

El recorrido histórico de la formación en gestión cultural dentro del modelo anglosajón en Gran Bretaña revela una evolución significativa a lo largo del tiempo, reflejando la adaptación a los cambios sociales, tecnológicos y culturales. En sus inicios, se basaba principalmente en experiencias prácticas y aprendizaje sobre el terreno, con énfasis en la adquisición de habilidades concretas y conocimientos prácticos relacionados con la administración de las artes, eventos y actividades culturales. Durante las décadas del 60 y 70, se observó un cambio gradual hacia un enfoque más académico y teórico en la formación en gestión de la cultura dentro del modelo anglosajón. La creciente complejidad del sector cultural y la necesidad de comprender mejor los contextos históricos, políticos y sociales en los que se desarrolla la gestión de la cultura condujeron a una mayor integración de cursos relacionados con las artes, las humanidades y las ciencias sociales en nuevos cursos académicos y posteriormente, programas.

En este inicio de formación en el sector de la cultura tuvo un lugar de importancia el Arts Council quien a inicio de la década del 60 desarrolla un curso de formación asociada a la gerencia de las artes y en 1967 organiza conjuntamente con la Regent Street Polytechnic (Inglaterra) el primer curso académico relacionado con las artes. Mientras que, a mediados de la década del 70 la continuidad formativa comienza a escalar la formalidad en la City University (Guerra Chirinos, 2014).

A partir de estas iniciativas comenzó a escalar la necesidad formativa desde la propia Universidad invirtiendo recursos humanos y económicos para el desarrollo de experiencias académicas formales que implicara la administración de las artes, en su diversidad. La

decisión del Arts Council de prestar más atención a esta área y buscar mejoras en la calidad y categoría del curso refleja un reconocimiento institucional de la importancia de la administración de las artes en la sociedad británica (Training Arts Administrators, 1971). Esto podría interpretarse como una respuesta a la demanda creciente de profesionales capacitados en la gestión de actividades artísticas, que no solo se centran en la creatividad, sino también en la eficacia organizativa y el éxito en el mercado laboral. En la década del 90 el Arts Council se dividió para formar los Arts Council de Inglaterra, Escocia, Gales mientras, que el Arts Council de Irlanda ya existía como un organismo independiente.

La administración de las artes desempeñó un papel crucial en el panorama profesional y educativo de Gran Bretaña. No solo contribuyó al desarrollo individual de los estudiantes, sino que también tuvo impacto en la proyección internacional de la cultura británica y en la formación de profesionales más competitivos para el mercado laboral. Es importante destacar que la formación en el campo de la gestión cultural comenzó a partir de detectar necesidades en el hacer profesional y las mismas fueron canalizadas por organizaciones públicas nacionales abocadas al desarrollo de las artes (Guerra Chirinos, 2014). Por otro lado, los programas universitarios dentro de este modelo hicieron hincapié en la vinculación en el desarrollo de habilidades prácticas y en la comprensión de las demandas del mercado cultural. Otro aspecto distintivo es su enfoque en el desarrollo de habilidades de liderazgo y emprendimiento en el ámbito cultural. Los programas se especializaron más en la capacidad de administración de las artes, las políticas culturales, la toma de decisiones estratégicas y la gestión de equipos en entornos culturales complejos y dinámicos.

Estas formaciones se dieron en principio como cursos universitarios, posteriormente la aparición de diplomados y carreras de posgrados, que tenían como propósito apoyarse en el trabajo profesional que venían realizando los nuevos estudiantes. En este sentido, se consideró formatos de cursadas de medio tiempo o intensivos compactados en una semana. Asimismo, se puso énfasis en el desarrollo de habilidades de emprendimiento cultural, con un enfoque en la innovación y la creatividad para generar y gestionar proyectos culturales independientes.

En las últimas décadas, en el contexto del modelo anglosajón, los programas de formación en gestión cultural han evolucionado para integrar conceptos y habilidades específicas relacionadas con la gestión del entretenimiento y los medios. Esto incluye entender las dinámicas de la producción cinematográfica, la gestión de artistas y eventos en la industria musical, la planificación estratégica para empresas de medios y la comprensión de las tendencias emergentes en la convergencia de tecnologías de la información y el entretenimiento.

En el Reino Unido y otros países anglosajones, la gestión cultural ahora incluye áreas como la

producción y gestión de eventos, la administración de organizaciones de entretenimiento, la planificación de campañas de marketing cultural y la dirección de proyectos en el ámbito de los medios de comunicación. Esto se debe a que las industrias creativas, que abarcan desde el cine y la música hasta la televisión y los nuevos medios, desempeñan un papel cada vez más crucial en la economía y la identidad cultural de estos países.

3.2.2. La formación en gestión cultural desde el modelo francés (Francia)

Hasta mediados del siglo XX, las instituciones públicas culturales, como museos nacionales, academias de bellas artes y bibliotecas, estaban mayormente dirigidas por artistas o personas del ámbito cultural. Esta autonomía se sustentaba en la desconfianza hacia la clase política, que los creadores sentían podía interferir negativamente en su expresión artística (Dubois, 1999).

No obstante, el ascenso de Charles de Gaulle al poder trajo consigo una transformación radical en esta dinámica; no solo reconoció la importancia de la cultura en la identidad nacional, sino que también buscó integrarla de manera más estrecha en la esfera pública llevando a una legitimación de las políticas culturales que situaron la importancia de la cultura en el corazón del aparato público. Este enfoque contrastaba con la histórica separación entre el arte y el Estado.

Durante este período, se observó una paulatina institucionalización de la cultura en Francia. Las políticas culturales dejaron de ser vistas como una intrusión en el dominio artístico y se convirtieron en un elemento clave de la agenda gubernamental, consolidando la idea de que la cultura no solo pertenece a los artistas, sino que es un patrimonio compartido que enriquece la vida de toda la sociedad.

En este período se crea el Ministerio de Asuntos Culturales, precursor del actual Ministerio de Cultura y Comunicación, que fue dirigido por André Malraux¹¹ quien dejó una marca indeleble en las políticas culturales de Francia. Su estrecha relación con el presidente Charles de Gaulle no solo garantizó la estabilidad de la institución en medio de cambios administrativos, sino que también permitió la expansión progresiva de su ámbito de influencia para abarcar todas las instituciones culturales existentes.

Las primeras dos décadas del Ministerio francés se caracterizan por contar con una política cultural que busca el sentido colectivo, sin limitarse a la entretención de masas; una mirada de la estética sin limitarse al mero placer individual; en resumen: “la misión de la política cultural es nada menos que definir el proyecto de sociedad y

¹¹ Reconocido escritor y figura destacada en la resistencia contra la ocupación nazi.

la elección del tipo de civilización a la cual orientarse (Dubois, 1999, p.150).

Sin embargo, el “Mayo del 68 golpeó fuertemente el proyecto de intervención cultural desde el estado central desarrollado por Malraux a lo largo de diez años de gestión” (Castiñeira de Dios, 2016, p.85). Este será un punto de partida para pensar nuevas políticas y gestión de la cultura francesa.

Durante la década del 80, el Ministerio de Cultura se encargó de implementar políticas culturales de protección de bienes y servicios culturales como así también, incorporando las otras artes (fotografía, artes circenses, etc.). Bajo la dirección de Jack Lang¹² quien incorporó políticas de celebraciones de días relacionadas con distintos sectores de la cultura. “...al interior del Ministerio francés opera un cambio importante que se verá reflejado décadas después en otros países: la importancia de la consulta pública y a los especialistas” (Porrier, 1999, p.866-867). Los movimientos urbanos y la preocupación del tiempo libre darán paso a un nuevo concepto relacionado con dar respuesta al ocio y con ello, la aparición del concepto de animación sociocultural. Las organizaciones no gubernamentales se convertirían en canalizadores y vehiculizadores de propuestas culturales con base territoriales. En este sentido, las ONG promoverán acciones de nuevos emergentes culturales (Puig Picart, 2001).

En la década del 90, en Ministerio de Cultura pasa a cambiar de nombre dando paso al Ministerio de Cultura y Comunicación donde se crearon direcciones que gestionaban las artes plásticas, el patrimonio, la música, el teatro, etc. y cuyo fin era sensibilizar sobre la diversidad de las culturas, revalorización del patrimonio, la difusión de la cultura francesa y la responsabilidad de intervenir en la formación superior dedicada a los campos artísticos.

Tomando en consideración, lo antes expuesto, la formación en gestión cultural recoge el desarrollo de las distintas instancias de las políticas culturales de los gobiernos de la república francesa.

Los programas universitarios en gestión cultural en Francia suelen centrarse en la teoría y en el análisis crítico del campo cultural. En este sentido, el modelo formativo francés se caracteriza por su enfoque más teórico y académico, donde se enfatiza la importancia de comprender los aspectos históricos y filosóficos de la cultura, así como las políticas culturales a nivel nacional e internacional. Además, se pone énfasis en la formación de gestores culturales que sean capaces de abordar cuestiones complejas y conceptuales dentro del ámbito cultural.

En la década del 80, el panorama educativo en el ámbito de la gestión cultural y proyectos de desarrollo cultural en Francia experimentó un significativo avance con la oferta de cursos no universitarios. En respuesta a la creciente necesidad de formar a profesionales de la cultura

¹² Ministro de Cultura del gobierno de François Mitterrand, período 1981-1986.

que ya se encontraban en activo, se implementaron cursos intensivos diseñados para adaptarse al perfil de estos estudiantes en particular. La urgencia de esta formación se derivó de la rápida evolución del campo cultural y la necesidad imperante de mantenerse actualizado en un entorno laboral dinámico.

El diseño de cursos no universitarios, en 1984, por parte del Institut d'Etudes Supérieures des Arts de Paris (IESA) abordaban temáticas relacionadas con la gestión de proyectos culturales, incluyendo el turismo cultural y el patrimonio cultural. Esta iniciativa marcó un hito en la formación especializada en un campo crucial para el enriquecimiento de la sociedad a través de la promoción y preservación de la cultura. Los cursos se concibieron con el propósito de permitir a los trabajadores conciliar sus responsabilidades laborales con el proceso de aprendizaje. Esta modalidad de formación intensiva se erigió como una solución estratégica para abordar los desafíos que enfrentaban los profesionales de la cultura.

Por otro lado, ese mismo año, la Universidad Pierre Mendès France, con sede en Grenoble, marcó un hito al introducir la especialidad en Dirección de Proyectos Culturales a través de su Institut d'Etudes Politiques. Este programa universitario evolucionó para convertirse, a partir de 1990, en un prestigioso Máster ofrecido por el Observatoire des Politiques Culturelles de Grenoble (Guerra Chirinos, 2014). La génesis del Observatorio, creado en 1989 con el respaldo tanto del Ministerio de Cultura como de la universidad mencionada, destaca el compromiso continuo con el estudio, investigación y formación en políticas culturales a nivel nacional. Esta activa participación ha consolidado al Observatorio como un referente en el ámbito de la gestión cultural en Francia.

En 1989, el IUT Michel de Montaigne y la Universidad de Bordeaux lanzaron dos programas de formación pioneros: Gestión de la Acción Cultural y Diseño de Proyectos, así como Mediación Cultural. Estos programas no solo respondieron a la creciente demanda de profesionales capacitados en la gestión cultural, sino que también contribuyeron al desarrollo de estrategias para la ejecución exitosa de proyectos temporales, tales como festivales y exhibiciones.

En el ámbito universitario, la Facultad de Antropología y Sociología de la Universidad Lumière Lyon II comenzó en 1988 el dictado del Máster en Desarrollo Cultural y Dirección de Proyectos. Eso refleja la consolidación de programas educativos sino también el compromiso a largo plazo de la institución con la formación de profesionales altamente capacitados en la esfera de la gestión cultural.

Uno de los aspectos clave de estos cursos es su enfoque intensivo, que busca maximizar el tiempo dedicado al aprendizaje sin comprometer la calidad. Los contenidos se seleccionan cuidadosamente para abordar las necesidades específicas de los profesionales de la cultura,

brindando conocimientos pertinentes y habilidades prácticas aplicables directamente en sus entornos laborales.

La intersección de estos criterios ha contribuido a posicionar a Francia como un referente en la formación en gestión cultural, destacando la importancia de la conexión entre la teoría, la práctica y las políticas culturales en la educación de profesionales en este campo. En esa permanente búsqueda, a través de la formación, el gobierno francés desde la Secretaría General-Subdirección de Asuntos Europeos e Internacionales del Ministerio de Cultura y de Comunicación de Francia, diseña en 1991 un programa de formación en gestión cultural. El programa estaba dirigido a profesionales extranjeros y francófonos con experiencia en el sector cultural. En la actualidad continúan con esta política de formación al igual, que el desarrollo de residencias en Francia que fomenta el diálogo entre los estudiantes, facilitando el intercambio de experiencias y perspectivas, enriqueciendo así el proceso de aprendizaje. Esta dinámica de colaboración contribuye a la construcción de una comunidad de profesionales de la cultura que comparten conocimientos y se apoyan mutuamente en su desarrollo profesional.

En conclusión, la formación intensiva para profesionales de la cultura emerge como una respuesta efectiva a la necesidad urgente de actualización y desarrollo continuo en un entorno laboral en constante cambio. Estos cursos, diseñados para adaptarse al perfil y las circunstancias de los trabajadores en activo, representan una herramienta valiosa en la evolución y fortalecimiento de la formación en gestión cultural.

3.2.3. La formación académica en gestión cultural desde el modelo español

A principios de los 80, en España, comenzaba un proceso de (re)pensar una disciplina empírica de campo, como era gestión cultural, en una carrera profesional. Desde este posicionamiento, comienzan a perfilar nuevos modelos formativos que decantarán en la explosión de la disciplina en los 90.

(...) la consciencia de una profesión específica nace a principios de los años ochenta con el desarrollo de servicios culturales transversales por parte de las administraciones públicas, y muy en particular, por la local. Estos nuevos técnicos de cultura que se confrontan con las viejas profesiones especializadas (archiveros, bibliotecarios o conservadores de museos) y con los dirigentes de las empresas culturales clásicas, requieren de un nombre y de una definición de su función (Bonet, 2011, s.p).

Si bien los primeros cursos en gestión cultural en España se reconocen como emergentes en la ciudad de Barcelona (Cataluña) como producto de la formación no reglada, la demanda

creciente por profesionales con formación específica en la disciplina converge a un proceso de evolución de formación académica desde lo no formal a lo formal, donde los recorridos académicos comienzan a ser gestionados y regulados por Universidades y Centros de Enseñanza Superior. La Ley de Reforma Universitaria otorgó mayor autonomía a las Universidades para elaborar y ofrecer títulos propios, así como decidir los requisitos para la homologación y obtenciones de los títulos emitidos, dinamiza el proceso de transición de lo no reglado a lo reglado (Guerra Chirinos, 2014).

Con una clara influencia del proceso de transformación anglosajón –iniciado un par de décadas antes-, la experiencia catalana adopta características propias; donde las áreas de cultura de los municipios, así como teatros, sinfónicas y programas artísticos comienzan a demandar responsable profesionales formados. En un contexto de democratización de la cultura, emerge un “novedoso” concepto: la “gestión cultural”, que busca definir una nueva forma de interactuar con la cultura desde la racionalidad, profesionalidad y el orden, inherentes a la “administración”, alejándose -en términos de posicionamiento ideológico- del término “administración cultural”, que aludía únicamente a las estructuras estatales y a la gestión de procedimientos.

Roselló Cerezuela¹³, al igual que para gran cantidad de expertos catalanes, consideran que Eduard Delgado¹⁴ es la persona que puede señalarse como el impulsor de la gestión cultural en España, siendo el primero en proponer el uso de este término como tal y de profundizar en su conceptualización; si bien no inventa o funda la gestión cultural, es quién la introduce en Catalunya y España.

En 1987, el Consejo de Europa promueve la primera conferencia sobre formación en gestión cultural, que se realiza en Hamburgo y de la que participan Eduard Delgado, Lluís Bonet y Michael Quine. En esta reunión, podemos establecer, se asientan las bases para el desarrollo de ofertas formativas en gestión cultural en Europa. En este sentido, Bonet (2009) expresó que “muchos programas formativos europeos cumplimos 20 años hoy, fruto de la iniciativa del Consejo de Europa”¹⁵.

Un elemento interesante para rescatar es que, tanto en Inglaterra como en Francia la formación -no reglada- en gestión cultural como origen del proceso de profesionalización, surge de organizaciones nacionales dedicadas al arte, en cambio en España este proceso tiene su génesis en el municipio catalán.

¹³ David Roselló, fue alumno de la primera promoción del Máster en Gestión Cultural de la Universitat de Barcelona; posteriormente, Coordinador Académico del Postgrado en Gestión y Políticas Culturales.

¹⁴ Delgado: “Formado en la London School of Economics, Delgado tuvo un acercamiento temprano a los inicios de la formación en “arts administration” que empezaban a ofrecer las universidades inglesas a inicios de los 70s. (Guerra Chirinos, 2014).

¹⁵ Entrevista personal realizada el 23 de junio de 2009, a Lluís Bonet por Diana Guerra Chirinos (2014).

En este sentido, Martinell Sempere (2009) concede a los ayuntamientos emergidos en democracia, un papel central en el proceso de intensificar la cultura; donde los municipios comienzan a transformarse en impulsores de un proceso de activación –o concientización sobre la importancia- de la cultura como parte de la vida de los ciudadanos.

estas instituciones son las que empiezan hacer acción en el terreno, en la ciudad, en el espacio público y son las que, de alguna manera, crean la representación simbólica a través de la acción cultural local de que algo está cambiando y que el espacio público se puede recuperar. El municipalismo catalán es mucho más fuerte que en el resto de España (Martinell Sempere, 2009, como se citó en Guerra Chirino, 2014, p.10).

Como refiere Guerra Chirinos (2014) en la ponencia “La formación en Gestión Cultural: una mirada desde los programas universitarios de la Universidad de Barcelona”:

un activismo local se extiende por toda España y tiene un cariz cultural, educativo y participativo. Junto con el interés de los ayuntamientos de atender las inquietudes culturales y creativas de sus pobladores, nace la necesidad de contar con profesionales preparados para asumir la tarea de gestionar y dinamizar la vida cultural, que había sido atendida de otra forma, en otro sentido y en otro contexto, por la animación sociocultural (Guerra Chirinos, 2014, p.11).

La creación del Centro de Estudios y Recursos Culturales, conocido como CERC, en 1986, marcó el inicio de un proceso significativo en la formación en gestión cultural. Inicialmente, este proceso se basó en la realización de seminarios no universitarios, que con el tiempo se enriquecieron con la adición de jornadas y viajes. Entre los seminarios más destacados se encuentran el Nro. 1, 4, 10, 40 y 80 del CERC, que dejaron una huella profunda en la historia de la gestión cultural. Su impacto se evidencia tanto en el plano conceptual como en la participación de numerosos profesionales del ámbito cultural, así como en la producción de materiales didácticos de alta calidad que aún hoy en día son ampliamente consultados.

Estos seminarios desempeñaron un papel pionero en España al poner por escrito reflexiones fundamentales sobre la teoría y la labor cultural de la época. Asimismo, lograron sistematizar la experiencia práctica en la profesión de gestión cultural, con el objetivo de crear un conjunto de conocimientos informativos que contribuyera a la profesionalización de los gestores culturales.

En 1997, Martinell Sempere, en uno de su trabajo¹⁶, discutió que las actividades formativas del CERC no se centraron inicialmente en cuestiones de interés curricular académico. En

¹⁶ Martinell Sempere, A (1997); *Estudi sobre els participants en el Programa de Formació del Centre D' Estudis i Recursos Culturals de la Diputació de Barcelona en el Període 1986-1996*; Barcelona: CERC de la Diputació de Barcelona.

cambio, se enfocaron en temas relacionados con la economía y la cultura, la formación de formadores, los derechos de autor, el turismo, la comunicación y el marketing, las asociaciones y los agentes culturales, así como la evaluación de organizaciones culturales, entre otros temas de alcance más general. Es importante destacar que estas áreas temáticas no se exploraron en América Latina hasta aproximadamente una década después.

Hacia 1989, Eduard Delgado plantea la idea de que esta "nueva" profesión emergente podría dar un paso adelante desde los cursos breves ofrecidos por el CERC hacia el ámbito universitario. Según su perspectiva, la responsabilidad de proporcionar programas de educación a largo plazo recaería en las universidades en lugar de en su propia institución.

Bajo la firma de un acuerdo entre el Centro de Estudios y Recursos Culturales y la Diputació de Barcelona, se dio inicio a una notable transformación en el panorama educativo en el ámbito de la gestión cultural en España. Este proceso se materializó con el establecimiento del Máster en Gestión Cultural en la Universidad de Barcelona en el año 1989, seguido por la creación del Curso de Postgrado en Gestión y Políticas Culturales en 1991 y, posteriormente, el Programa de Postgrado de Cooperación Cultural Iberoamericana en 1995. Estos hitos marcaron el surgimiento de la formación reglada en el campo de la gestión cultural en España.

Según las reflexiones de Martinell Sempere, este desarrollo educativo se nutrió de la evolución de las ideas conceptuales que tuvieron lugar en espacios como el CERC. Además, fue influenciado por la necesidad de obtener acreditaciones universitarias y las oportunidades brindadas por la nueva Ley de Reforma Universitaria, especialmente en lo que respecta a los programas de tercer ciclo. Esta conjunción de factores allanó el camino para la proliferación de programas de postgrado y masters de título propio relacionados con la gestión cultural en las instituciones universitarias españolas.

Con el transcurso de los años, los promotores originales del CERC llegaron a la conclusión de que la esencia de la organización había sufrido cambios significativos, alejándose de su enfoque inicial en la oferta de cursos y dirigiéndose hacia otros proyectos. Martinell Sempere (2009) observó cómo lo que en un principio había sido concebido como un proyecto educativo se había transformado en un producto.

A medida que avanzaban los años 90, el panorama educativo experimentó una transformación importante con la proliferación de numerosos cursos ofrecidos por diversas Universidades en todo el territorio español. Esto modificó el perfil de la demanda en el campo de la gestión cultural y generó la necesidad de adaptar la oferta formativa para satisfacer las crecientes exigencias de una competencia profesional en constante evolución.

En el año 2008 en un estudio encargado por la Dirección General de Cooperación y

Comunicación Cultural del Ministerio de Cultura de España a un equipo de analistas liderado por Lluís Bonet. Según dicho estudio, “en España se ofrecen 94 programas universitarios con algún tipo de mención o especialidad en el ámbito de la gestión cultural. El 69% de la oferta, son títulos de postgrado propios de las universidades, pero se han desarrollado asimismo 7 licenciaturas universitarias, la mayoría de ellas en humanidades, con asignaturas o un cierto nivel de especialización en dicho ámbito” (Bonet, 2008, p.5).

La existencia de más de 90 programas formativos en 2008, en contraste con la práctica inexistencia de dichos programas en 1989, es lo que lleva a Bonet a concluir que se estaba presenciando una “revolución por lo que representa de desarrollo de un campo disciplinar y por las consecuencias de tipo socio-profesional que implica” (Bonet, 2008, p.5).

En el contexto actual, los programas de formación en gestión cultural se caracterizan por integrar una variedad de perspectivas y conocimientos provenientes de diversas disciplinas. Estos programas se centran en la creación de un contenido más conceptual, incorporando contribuciones que abordan cuestiones territoriales, el análisis de experiencias prácticas y, todo ello, dentro de un marco de diseño estratégico y el desarrollo de proyectos que están intrínsecamente vinculados al entorno sociopolítico y económico circundante.

3.2.4. La formación académica de gestión cultural en Latinoamérica

Las Universidades en América Latina hacia los 90' comienzan un proceso de articulación y conformación de cursos y/o programas en Gestión Cultural, con el objetivo de dar respuestas a problemáticas actuales en el sector cultural.

A nivel Iberoamérica, existen múltiples ofertas de formación para gestores culturales, que van desde cursos de educación continua a doctorados. A partir de un estudio de las ofertas de formación académica de gestores culturales en la región, podemos concluir que España es el país que más oferta tiene, 38 por ciento, seguida de Argentina y México con 16 y 12 respectivamente (Mariscal Orozco, 2006, p.63).

Los encuentros internacionales que se han desarrollado en las primeras décadas del S.XXI, constituyeron también, un espacio de discusión y reflexión en torno al campo de la gestión cultural y la necesaria consolidación de ofertas académicas que contribuya a la formación de personas a cargo de la gestión de instituciones y espacios culturales. En este sentido, el II Campus de Cooperación Cultural Euroamericano realizado en Cartagena de Indias (Colombia 2001), Reunión de Centros y Unidades de Formación de Gestión Cultural celebrada en la Antigua (Guatemala 2002), I Seminario de Formación de Formadores en el campo de la Gestión Cultural (México 2003) y el II Seminario de Formación de Formadores en el campo de

la Gestión Cultural (Chile 2003)¹⁷ entre otros. Todos estos encuentros han contribuido a la discusión e invitado a la reflexión de fortalecer el campo específico desde la formación instando a leer los problemas propios de las distintas regiones.

La presencia de organismos internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Convenio Andrés Bello o la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) permitieron la circulación de expertos, especialistas y directivos gubernamentales que contribuyeron al fortalecimiento del campo de la gestión cultural.

En este sentido, Martinell Sempere (2001) en la “Gestión Cultural: singularidad profesional y perspectivas de futuro” aborda la formación de la gestión cultural desde la identidad profesional, las competencias y perfiles de la gestión cultural hasta los sectores, ámbitos y campos de actuación en constante interrelación con la profesionalización del campo específico.

En consonancia con el debate sobre el campo específico en gestión cultural, Schargorodsky (s.f.) en “Un perfil del gestor cultural profesional en América Latina y el Caribe: su relación con la formación en gestión cultural” avanza en una investigación sobre el perfil del gestor cultural profesional en la región. Se consideró para la misma, los 22 países continentales más tres que ocupan las mayores islas del Caribe, a los que se agregan los demás territorios insulares de pequeña extensión; esta realidad territorial es puesta en tensión a partir de la diversidad cultural de la región.

En el estudio de perfiles profesionales del personal cultural en América Latina y el Caribe dirigido por Schargorodsky (2003) y realizado por el Observatorio Cultural de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, “la problemática de la formación en gestión cultural en América Latina y el Caribe es analizada en este estudio desde dos perspectivas, cuya intersección permite la construcción de un perfil tipo” (p.11):

- A- el campo de la demanda de competencias profesionales expresada en términos de necesidades de formación;
- B- campo de la oferta educativa formal en lo que refiere a la formación profesional.

El análisis sobre la demanda se realizó a partir del trabajo con instituciones de la región, relevantes en la disciplina; teniendo en cuenta para ello, las opiniones manifestadas –a través de entrevistas abiertas- por personal que trabajaba específicamente en cultura en dichas organizaciones.

¹⁷ Los encuentros fueron convocados por IBERFORMAT con el apoyo de OEI, Fundación Interarts, UNESCO y otras instituciones.

El estudio sobre la oferta educativa se desarrolla en base a un análisis de información existente en internet, sobre programas de capacitación específicos en gestión cultural, ofrecidos por instituciones educativas. Donde, los resultados más relevantes obtenidos del Informe estudio de perfiles profesionales del personal cultural en América Latina y el Caribe (2003), se centraron en:

- la oferta presenta un alto grado de diversificación que se corresponde con la complejidad que caracteriza el campo cultural –particularmente en la región-.
- una de las tendencias formativas centrales, está dada en concepción de la gestión cultural definida -desde un posicionamiento de disciplina “administrativa”- como la gestión de recursos para la ejecución de proyectos para el mercado, aunque comienzan a aparecer posturas que consideran a los proyectos culturales como factor importante del desarrollo social.
- la gestión cultural aparece también íntimamente ligada a la producción artística e inseparable de la misma, incorporando en las carreras de grado, materias relativas a la gestión cultural.
- la construcción de la oferta en gestión cultural, presenta un diseño curricular que proviene, mayoritariamente, de una reducción y simplificación de la pluralidad de necesidades y fenómenos involucrados en los campos laborales prácticos.
- La formación correspondiente al grado, no está determinada; ubicándose la formación dentro del plano post profesional y en los niveles de postgrado.
- la formación de promotores, animadores y educadores culturales se presenta con poca claridad en cuanto a las “competencias específicas” que deberían poseer en cada caso.

De las conclusiones elaboradas en el estudio de perfiles profesionales del personal cultural en América Latina y el Caribe (2003), se desprende que el perfil profesional “tipo”, se encuentra encuadrado en la interacción de dos formaciones diferenciadas: la disciplinaria (técnica, artística, sociocultural) y la propiamente gestonaria; advirtiéndose una tensión emergente entre los posicionamientos que consideran que la disciplina que debiera estar orientada al mercado, de aquellos que consideran la cultura como factor del desarrollo social.

Porta (2005) en “La formación en Gestión Cultural: nueva agenda en torno a una mirada crítica de los diseños curriculares” reflexiona sobre la necesidad de adoptar una perspectiva crítica respecto a los diseños curriculares en Gestión Cultural y propone una nueva agenda que reconozca la naturaleza dinámica y contextualizada de la formación en este campo, con el fin de potenciar su capacidad de influir en la sociedad y contribuir a su transformación. Para ello, aborda dos objetivos centrales en relación con la formación en gestión cultural. En

primer lugar, analiza críticamente los diseños curriculares que sustentan esta formación, destacando las complejidades inherentes a este campo educativo. Con la intención de examinar las diversas coordenadas que influyen en la configuración de los programas de estudio en gestión cultural, reconociendo su naturaleza multifacética y contextualizada. En segundo lugar, identifica los ejes fundamentales que puedan orientar una nueva agenda para la formación en gestión cultural. Esta nueva agenda pretende redefinir y resignificar el currículo como un "artefacto social y cultural", entendido en una dimensión procesual. Esta dimensión implica reconocer que el currículo no es estático ni universal, sino que está intrínsecamente ligado a un contexto histórico y social específico.

Mariscal Orozco (2006) en "Formación y capacitación de los gestores culturales" este documento propone explorar el perfil del gestor cultural, indagando en su identidad, funciones y formación académica, así como en las implicaciones conceptuales y metodológicas que ello conlleva. Para lo cual, realiza un recorrido entorno a la formación académica de los gestores académicos en Iberoamérica en diálogo con los procesos de profesionalización del campo y las reflexiones de la propia práctica.

Mientras que, Soto Labbé (2007) en "Apuntes para la definición de los nuevos perfiles de profesionales en gestión cultural y una agenda de acciones para el desarrollo de los programas de formación en la Región Latinoamericana" presenta algunas ideas sobre la necesidad de redefiniciones de la formación académica que permitan abordar más áreas del sector cultural. De igual modo, aborda una preocupación relevante en el ámbito de la gestión cultural en América Latina, centrándose en el aumento significativo de la demanda de formación en este campo y las implicaciones que esto conlleva para las instituciones académicas y los profesionales del sector. A través de un análisis detallado, se plantea la necesidad de adaptar los programas de formación para satisfacer las demandas emergentes y los desafíos contemporáneos tanto a nivel local como global.

Asimismo, Bonet (2014) en "La formación en gestión cultural. Una Mirada internacional comparada" propicia un recorrido histórico sobre la evolución y las tendencias de la formación en el campo de la gestión cultural en Europa y América Latina. Como así también, el aporte al campo específico de los programas de Gestión Cultural de la Universidad de Barcelona.

En este contexto, existe la necesidad de profundizar el análisis de las dinámicas emergentes en lo que refiere a la formación cultural, teniendo en consideración para ello, las demandas y requerimientos locales de cada país en la región, así como sus contextos socio-culturales y realidades formativas; ya que de los procesos analizados se evidencia un desconocimiento del rol profesional del gestor cultural, así como de las demandas que plantea, el desarrollo de dicha profesión, a la formación académica. Por otro lado, frecuentemente, podemos

establecer la disociación emergente entre el ejercicio profesional y el criterio técnico e instrumentos brindados durante su formación, así como el aporte que puede realizar la disciplina como alternativa de motor de desarrollo, no solo en términos culturales, sino también económicos, desde una visión estratégica que articule lo público con lo privado.

Poner en tensión los modos de hacer en gestión cultural implica replantear(nos) los perfiles y dinámicas de formación, tanto en su corpus teórico (filosofía, sociología, antropología, teorías administrativas, economía, pedagogía, comunicación, psicología, etc.), como en las mecánicas de enseñanza y aprendizaje y los instrumentos de producción.

Como plantea Martinell Sempere (2005) en “La formación en gestión cultural en Iberoamérica” en algunos casos los sistemas de formación de las administraciones públicas de la cultura han organizado formaciones que tienen la característica de haber logrado que sus programas sean reconocidos por las autoridades educativas del país como diplomas de nivel técnico. En otros casos, las iniciativas han surgido de los propios Ministerios o administraciones locales y regionales que encabezaron la iniciativa ante la falta de personal capacitado y en respuesta a las propias demandas de sus políticas, derivando paulatinamente su protagonismo a las Universidades públicas y privadas que en la actualidad otorgan formación de grado (licenciatura), diplomados y postgrado a nivel de especialización.

Desde esta perspectiva, el diseño de los contenidos curriculares de los programas con el fin de establecer los saberes necesarios que deberán adquirir los futuros profesionales de la disciplina propone un debate que debe llevarse adelante. Según Martinell Sempere (2005) una primera aproximación, nos conduce a los contenidos abordados actualmente en los programas de formación en gestión cultural, los cuales se estructuran de la siguiente forma (Figura 4):

- Contenidos conducentes a la formación conceptual teórica.
- Contenidos centrada en la formación contextual.
- Formación orientada a técnicas de gestión.
- Formación con orientación jurídico-institucional.
- Formación centrada en áreas diversas del sector cultural. (patrimonio, artes plásticas, turismo cultural, etc.)
- Formación orientada a la práctica profesional (p.43)



Figura 4. Estructura de formación en gestión cultural: contenidos y programas.
Fuente: Elaboración propia según lo desarrollado por Martinell Sempere, 2005, p.43.

El Estudio de perfiles profesionales del personal cultural en América Latina y el Caribe de la División de Políticas Culturales de la UNESCO y el Observatorio Cultural (Universidad de Buenos Aires) del año 2005, nos presenta las dimensiones y contenidos de las necesidades de formación requeridas para la gestión cultural en Latinoamérica (Figura 5):



Figura 5. Formación requerida para la gestión cultural en Latinoamérica.
Fuente: Elaboración propia según lo desarrollado por Martinell Sempere, 2005, pp.44-45.

En esta dinámica de profesionalización de la disciplina, podemos establecer que la especialización del conocimiento en el área -producto de una mayor integración en el cotidiano de la sociedad-, así como un mayor desarrollo laboral de los gestores culturales profesionalizados -o con una demanda de mayor formación específica-, permitió el surgimiento de un amplio espectro de programas de estudio que multiplican las instancias centradas en la formación profesional inicial o permanente.

La aparición de portales web asociadas a los programas de las Universidades que dictan carreras vinculadas al campo de la gestión cultural como así también Organismo Internacionales como Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han permitido circular investigaciones, artículos, producciones académicas y revistas especializadas en formato en línea de libre acceso.

Los programas de formación en la región han tenido un desarrollo heterogéneo que ha evolucionado a través del tiempo, tanto en calidad de contenido, como en los niveles y modalidades de su dictado; donde, entre la década de los 90 y buena parte del 2000, podemos considerar que los gestores culturales de la región tendían a estudiar en programas educativos fuera de Latinoamérica-españoles, ingleses, franceses y canadienses-. No obstante, a finales de los 90 con el surgimiento de los programas universitarios en la región -financiados y auspiciados en gran medida por organizaciones como la OEI y la AECID, estos programas tuvieron una visión desarrollista de la cultura. Esto se puede observar en los procesos que se llevaron adelante en países como México, Colombia, Brasil y Argentina (Figura 6).



Figura 6. Programas de gestión cultural en algunos países de Latinoamérica.
Fuente: Elaboración propia

▪ 3.2.4.1 México

El desplazamiento hacia la profesionalización de la gestión cultural ocurre en el tránsito del sector cultural al universitario o académico. Dicho de otro modo, el proceso de cambio del gestor cultural como sujeto epistémico diferenciado a sujeto epistémico (Arreola et. al., 2012). Este proceso de transformación se da con la capacitación de los gestores culturales empíricos, donde la “Declaración de México sobre políticas culturales” de 1982, “recomienda” la formación de recursos humanos en las áreas de planificación y administración cultural.

En la publicación “Profesionalización de gestores culturales en Latinoamérica. Estado, universidades y asociaciones” Arreola, Brambila Medrano y Mariscal Orozco (2012) refieren que, en México, “surgió el Plan de actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria” en 1983, mismo año que “inició un proyecto de capacitación llamado ‘Programa de formación y capacitación de promotores culturales’, dirigido a los responsables de la planeación y operación de actividades culturales de instituciones educativas” (p.86). Según Molina Roldán (2019), es en este programa que se formaron los promotores que impulsarían los primeros programas académicos en Colima, Michoacán y Morelos. Transformándose en espacios donde se comienza a discutir la necesidad de llevar adelante la sistematización de experiencias y la definición de los perfiles profesionales necesarios para la disciplina.

Dentro de esta dinámica de regularización de la formación, hacia fines de los 80 se crea¹⁸ el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). Órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública de México, que a través de la Dirección de Capacitación Cultural –parte de CONACULTA- tenía por objeto la capacitación de los promotores y gestores culturales en México, así como llevar adelante el proceso de profesionalización de la disciplina; centrado en este objetivo, durante toda la década del 90, es que impartió talleres, cursos y diplomados en Ciudad de México y en los distintos estados del país.

Como refiere Román García (2011) en el artículo “Una revisión teórica sobre la gestión cultural”, esta etapa de institucionalización implicó dos elementos fundamentales: primero, la apropiación por parte del Estado de la codificación y jerarquización de los valores y significados de la cultura; y por el otro, que se asumiera éste también como centralizador y unificador de las acciones que competen a la cultura a través de la creación de instituciones y agentes.

Asimismo, Molina Roldán (2011), propone que, “si bien en algunos países la Promoción Cultural comienza a principios del siglo XX de la mano de procesos de alfabetización,

¹⁸ Se crea CONACULTA el 8 de diciembre de 1988.

construcción de la idea de nación y factor para el progreso; la idea de promotoría cultural toma forma en las décadas de los sesenta y setenta como modos de movilización social y construcción de las comunidades” (p.1).

Según Rivera (2009), el primer programa de licenciatura de la carrera en gestión cultural se impartió en 2003 en la Universidad Autónoma de Nayarit con el apoyo del CONACULTA; desde ese momento, se han desarrollado diversos programas educativos de grado y postgrado a lo largo de todo el país.

Para el año 2011, según Mariscal Orozco (2011) en “Avances y retos de la profesionalización de la gestión cultural en México”, en el país mexicano se habían desarrollado 42 programas de formación en gestión cultural -desde licenciaturas hasta doctorados-. El dato más reciente, lo propone Violeta Salas (2014), en “Oferta educativa en gestión cultural y afín. Catálogo 2014”, quien inscribió 62 licenciaturas, 11 especialidades, 80 maestrías y 17 doctorados que, según la autora, se enmarcan en un amplio espectro de espacios de formación referidos a gestión de la cultura.

(...) en la actualidad, se está conformando un nuevo campo disciplinar que va más allá de las simples ocupaciones laborales, esto es, que pretende construir y definir sus propias metodologías, conceptos e interpretaciones desde la realidad (Mariscal Orozco, 2011, p.6).

Estas instancias formativas, permitieron a los asistentes, no solo el desarrollo de nuevas competencias disciplinares, sino también conformar espacios de legitimación y reconocimiento del ejercicio profesional de campo que venían desarrollando en forma empírica:

En los programas formativos, los gestores vuelven objetivo el mundo de la gestión cultural, y va perdiendo su carácter caprichoso, se torna serio, se reafirma para todos aquellos que han tenido formación en activo, y de esta forma, podrá ser transmitido a las nuevas generaciones, y éstas, a partir del ejercicio de la práctica de la gestión, reafirmarán esa objetivación. Así, podemos decir, que estos programas académicos, que forman nuevos gestores, son el mecanismo a partir del cual se va objetivando y legitimando el mundo de la gestión cultural (Méndez Medina y Orozco Heredia, 2012, p.80).

En esta dinámica, los cursos, licenciaturas, diplomados, especializaciones y maestrías impartidas se desarrollaron según las diversas modalidades (Fuentes Mata, 2012); las que permitieron un alcance territorial y acceso por parte de los asistentes, de tipo diferenciado:

- ✓ Presenciales. Los/las estudiantes, deben asistir de manera presencial a las sesiones de clase, cumplimentar su participación en las discusiones académicas y acudir a las

conferencias con una presencialidad constante y permanente, en la que la asistencia física es considerada para el proceso de evaluación y acreditación.

- ✓ A distancia. Que consiste en una estrategia educativa que se basa la implementación de la tecnología para que el aprendizaje pueda darse sin limitación del lugar, tiempo, ocupación o edad de los estudiantes. En la actualidad, los contenidos se imparten vía medios electrónicos (antiguamente en los 80' y 90', el intercambio o envío de material académico –bibliografía, trabajos prácticos, devoluciones, etc.- se realizaba por correo postal), y donde se la interacción docente/alumno, se da a través de un programa sistematizado que permite establecer un seguimiento del programa.
- ✓ Virtuales. Son modalidades mediadas por la tecnología, donde el proceso educativo (enseñanza, retroalimentación, evaluación) se desarrolla en forma virtual; este proceso de aprendizaje permite establecer un intercambio sincrónico y asincrónico a través de plataformas virtuales.
- ✓ Mixtos. Esta modalidad, combina la participación en sesiones presenciales, con la interacción por medios electrónicos.

Por otro lado, Mariscal Orozco (2015) expresa que la construcción como campo académico que se reconoce en saberes, prácticas y perfiles profesionales:

en la organización y generación del conocimiento a partir de la sistematización de las prácticas y discursos de los gestores culturales en activo y de la articulación de conceptos y métodos de diferentes disciplinas tomando como objeto la cultura tanto para analizarla como para la generación de posibles estrategias de intervención (Mariscal Orozco, 2015, p.96).

▪ 3.2.4.2. Colombia

Con relación al proceso de profesionalización en cultura que venimos analizando en América Latina, en Colombia como plantea Yúdice (2002):

La cultura ha sido esencial en el discurso político del estado nacional y su proyecto de operar con eficacia una clausura de sentido para integrar la “sociedad nacional” como totalidad homogénea, delimitar fronteras físicas y simbólicas, controlar, disciplinar y patrimonializar símbolos, valores y lengua legítima (p.44).

Donde, la “función social” de la gestión cultural, puede desarrollar una dinámica de transformación del mismo concepto Cultura, a medida que se va construyendo –así como los porqués, para qué y para quién que la fundamentan–. Dinámica no exenta de múltiples

tensiones, como eje articulador entre los requerimientos, necesidades y visiones de los actores intervinientes –el sector público, el sector privado, la academia y la sociedad civil–.

Con la influencia de las conferencias sobre políticas culturales realizadas en Venecia en 1970: “Conferencia Intergubernamental sobre los aspectos institucionales, administrativos y financieros de las políticas culturales” y la “Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (MONDIACULT)” llevada a cabo en México en 1982, en Colombia a establecerse una relación entre cultura y el concepto de desarrollo de la Nación, lo que permite vincular la políticas públicas en cultura como accionar del Estado promoviendo el desarrollo de estrategias de formación en la disciplina centradas en la planificación y la administración de la cultura desde la perspectiva tanto teórica, como práctica y profesional.

(...) en los últimos años del siglo XX y en los primeros del siglo XXI, bajo el auspicio de la Unesco, vemos el derecho soberano de las naciones a diseñar los lineamientos culturales propias en el favorecimiento de la diversidad cultural, el fomento de industrias culturales y de medios de comunicación que reconozcan la pluralidad y el establecimiento preferente del Fondo Internacional para la Diversidad Cultural para los países en “vía de desarrollo” (Yáñez Canal, 2013, p.87).

En este contexto, en la década del 90 en Colombia –con influencia de los organismos internacionales en el proceso de formalización de la gestión cultural–, comienzan a surgir ofertas de formación específica en la disciplina con apoyo de organismos gubernamentales –soporte no solo político, sino también económico–; donde las Universidades pasan a ser referentes en este proceso de legitimación de las prácticas académicas y laborales de los gestores culturales, en base a la “estructuración” de los discursos teóricos (fundamentados en el quehacer profesional), así como metodologías y conocimientos aplicados en la experiencia de campo.

(...) la impartición de cursos y diplomados y, después, posgrados, Tecnicaturas y licenciaturas. Esto trajo consigo un gran reto: la academización de la gestión cultural; es decir, no bastaba con formar académicamente y otorgar títulos universitarios, sino que se tenía la necesidad de sistematizar y normalizar los saberes y las habilidades desarrolladas en la práctica e integrar conceptos, técnicas y metodologías de las ciencias sociales, económicas, administrativas y humanísticas con el propósito de definir una epistemología propia de la gestión cultural (Mariscal Orozco, 2012, p.25).

Con la Constitución Política de Colombia en 1991¹⁹, la cultura, comienza a estructurarse no solo como una instancia de mediación de las dinámicas sociales, sino a posicionarse en el desarrollo de políticas públicas en distintos estamentos del gobierno nacional, lo que a su vez, comienza a demandar –como componente administrativo de la gestión cultural por parte

¹⁹ La carta magna de Colombia fue promulgada en la Gaceta Constitucional número 114 del domingo 4 de julio de 1991.

del Estado– de profesionales formados.

La Ley General de Cultura, en su Artículo 28, define el rol gestor cultural como el que “coordina como actividad permanente las acciones de administración, planeación, seguimiento y evaluación de los planes, programas y proyectos de las entidades y organizaciones culturales o de los eventos culturales comunitarios” (Ley General de Cultura, 2000, p.58).

Esta incorporación a la Ley General de Cultura –como reconocimiento tácito y definición del carácter del gestor cultural– implica, no solo el inicio del proceso de institucionalización de la práctica de los gestores, sino también la legitimación político-social de dicha práctica.

Este proceso de institucionalización reforzado a partir de la creación de estatutos que direccionaban (y actualmente lo hace) la administración y funcionamiento de la Cultura. El Instituto Colombiano de Cultura (Colcultura), encargado de “la elaboración, el desarrollo y la ejecución de los planes de estudio y fomento de las artes y las letras; el cultivo del folclore nacional; el establecimiento de las bibliotecas, museos y centros culturales; y otras actividades en el campo de la cultura, correspondientes a la política general que formule el Gobierno Nacional, por conducto del Ministerio de Educación, y según las decisiones que tome la Junta Directiva”, fue la primera institución público-administrativa colombiana con injerencia exclusiva en los asuntos de cultura desde un concepto extenso y abarcativo.

Con la Ley General de Cultura de 1997 y la creación del Ministerio de Cultura –durante ese mismo año–, se formaliza la estructuración de la práctica del gestor, impulsando aún más su profesionalización a partir de la promoción, divulgación y dinamización de los procesos culturales que impulsaron, a su vez, la creación de talleres y diplomados en gestión cultural, programas de formación.

Como refiere Yáñez (2013), “Colombia, a finales de la década, contaba con más de treinta entidades de educación superior, que ofrecían de manera regular programas de educación formal y no formal - talleres, diplomados, especializaciones, entre otros” (p.97-98).

Otro gran aporte a la formalización de la cultura, lo realizaron las distintas asociaciones, gremios y redes surgidas en toda Latinoamérica como espacios de encuentro, intercambio, debate de ideas y trayectorias propiciando el surgimiento de alianzas estratégicas como: el Convenio Andrés Bello (CAB) en Bogotá, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); así como, en menor medida, la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Mercosur, que también aportaron a la consolidación –mediante estrategias de financiamiento- de estos espacios de encuentro.

El Plan Nacional de Cultura de Colombia (2001-2010) buscó:

Construir una ciudadanía democrática cultural, no sólo por la naturaleza multicultural de nuestro país -para que en él quepan sin exclusión alguna, los distintos pueblos y las distintas culturas-, sino porque es la única forma de crear una sociedad plural, a partir de las especificidades, necesidades y proyectos de todos los individuos, grupos y sectores (p.13).

Asimismo, el Estado colombiano (influenciado por los procesos llevados adelante por UNESCO y la Convención de 2003²⁰) crea, en 2003, la Dirección de Patrimonio y, en 2005, el Grupo de Patrimonio Inmaterial; procedimentalmente reforzados por la Ley de Patrimonio Cultural de 2008, el Decreto N° 2941 de 2009 –reglamenta parcialmente lo correspondiente al Patrimonio Cultural de la Nación de naturaleza inmaterial–, la Resolución N° 0330 de 2010 –donde se establecen lineamientos técnicos y administrativos también sobre patrimonio inmaterial–. En consonancia con este proceso, se avanza en el desarrollo de políticas referidas a Industrias Culturales y Creativas, donde se definen las formas y tipificación de emprendimiento y gestión para la Ley de Patrimonio, las cuales confluyen en la hoy llamada Economía Naranja.

▪ 3.2.4.3. *Brasil*

Para Barbalho (1998) en su *Relações entre Estado e Cultura no Brasil*, Botelho (2001) en *Dimensões da cultura e políticas públicas* y Rubim (2007) en *Políticas Culturais no Brasil*, la política cultural brasileña presenta una tradición de contrastes en las gestiones políticas, discontinuidades –en términos de continuidad de política cultural–, desconocimiento del tema y, en gran medida, falta de profesionalismo en el ejercicio de los cargos públicos relacionados con cultura.

Con el fin de la dictadura militar en Brasil, en los años 80, los gobiernos estatales comienzan un proceso de valorización de la cultura (en lo que refiera a políticas públicas), pero sin tener en consideración la participación de los gestores municipales.

En los años 90, podemos considerar que comienza un nuevo período de ostracismo en cultura, lo que domina el panorama de las políticas culturales en todo país; en este sentido, el gobierno neoliberal, adopta políticas de financiación a través de leyes de incentivo y captación de recursos por parte de los productores.

Como describe Rubim (2007), sobre la política cultural durante el neoliberalismo a escala nacional:

La combinación entre escasez de recursos estatales y la afinidad de esta lógica de financiación con los imaginarios neoliberales entonces vividos en el mundo y en el

²⁰ La Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial tuvo lugar en 2003 en París.

país, hizo que buena parte de los creadores y productores culturales pasara a identificar la política de financiación y, peor, las políticas culturales solo con las leyes de incentivo. Otra vez más la articulación entre democracia y políticas culturales se mostraba problemática. El Estado parecía persistir en su ausencia en el campo cultural en tiempos de democracia (Rubim, 2007, p.25).

Según Barbalho (2005) podemos considerar que la Secretaría de Cultura del Estado de Ceará²¹ ha atravesado por tres diferentes etapas –sin considerar, por la fecha de la publicación, el período comprendido desde 2006 a la fecha–.

La primera etapa, que denomina *Era del Pionerismo*, que es aquella comprendida entre los años 1966 y 1986, donde el objetivo de las políticas públicas eran el de obtener reconocimiento por parte del poder político y la lucha por un espacio público en el escenario político estatal. Esta instancia se desarrolla durante la dictadura militar y, por tanto, la Secretaría de Cultura del Estado de Ceará cumple una función netamente de apoyo a “sistema” propagandístico militar.

La segunda etapa, es enmarcada por Barbalho, entre los años 1987 y 2002; y la denomina, la Era Cambista, donde las acciones llevadas por el gobierno democrático, se basa en un discurso sobre los cambios de la política del estado influenciadas por el neoliberalismo de los 90 y en un discurso de la cultura como mercancía de compra y venta. Esta etapa puede ser caracterizada el clientelismo en la ayuda a los proyectos y el surgimiento de las grandes marcas a través de acciones con renombre o en equipamientos.

La tercera etapa, que comprende desde el 2002 y hasta el 2006, donde la considera como una etapa de valorización regional, en la que el gobierno estatal y la Secretaría de Cultura intentan una aproximación a los gestores municipales, a través de las acciones de reconocimiento de la diversidad cultural en todo el Estado de Ceará. En este período, se considera que se produce la descentralización de los recursos y de estímulo a la participación en las decisiones políticas, implementadas por la gestión de Claudia Leitão.

Desde un posicionamiento basado en que los gestores municipales hacen muy poco de gestión cultural en los municipios pequeños, datos del Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística y del Ministerio de la Cultura brasileño publicados en 2004²², que refiere a datos obtenidos entre los años 2002 y 2003, se establece que el 41% del consumo cultural en Brasil –incluyendo insumos culturales como artesanías, libros, cine, teatro, etc.– se realiza en las grandes ciudades, donde asimismo, podemos establecer, se encuentra la mayor parte de los equipamientos culturales.

²¹ Ceará es uno de los veintiséis Estados que, junto con el distrito federal, forman la República Federativa de Brasil.

²² IBGE, *Pesquisa de Orçamentos Familiares- POF*. IBGE, Rio de Janeiro, 2004.

En este sentido, Silva (2007) en Política cultural no Brasil 2002-2006, destaca que:

Caracterizada por lagunas y ausencias, la distribución de esa oferta (cultural) revela las desigualdades en esfuerzo y capacidad de destinación de los recursos financieros municipales. La capacidad financiera desigual hace la oferta de bienes culturales por medio de financiación pública accesible a pocos municipios, concentrando en las capitales y regiones metropolitanas más pujantes económicamente (p.11).

En este contexto, como refiere Bonet (1995) en Diversitat cultural i polítiques culturals a Europa:

la acción pública cultural requiere una organización descentralizada para ser llevada a cabo, tanto por la necesidad de aproximar la elaboración y aplicación de la política cultural a la realidad social, como por el hecho que la descentralización garantiza mejor la conservación y el desarrollo de la diversidad cultural al conferir a las comunidades territoriales (naciones, regiones, ciudades) un poder de decisión sobre cuestiones esenciales para su existencia como sociedades con una realidad cultural propia (p.36).

El proceso de formación académica en gestión cultural en Brasil presenta una interesante singularidad: las primeras carreras brasileñas la disciplina (las licenciaturas en Producción Cultural de la Universidad Federal de Bahía y de la Universidad Federal Fluminense), que surgieron a mediados de la década de los 90, plantean una (auto)denominación por parte de los profesionales que trabajan en este ámbito, quienes utilizan preferentemente el término Productor Cultural.

Como refieren diversos autores, la denominación producción cultural surge, obviamente, de las peculiaridades históricas relativas a las políticas culturales implementadas en el país; donde no se instauró una tradición que propiciara el surgimiento de la gestión cultural, como campo específico.

En este sentido, la ausencia de una política de formación en cultura no es una característica solo brasileña. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en su informe sobre cultura y sostenibilidad en Iberoamérica, publicado en 2005, afirma: “Sin embargo, parece cierto que una de las características del espacio cultural iberoamericano es la formación-indefinición profesional de productores, gestores, agentes y mediadores culturales” (Organización de Estados Iberoamericanos, 2005, p.10).

En lo que refiere a la formación de los “organizadores” culturales, se advierten tres niveles de organización cultural:

- el de los formuladores y líderes, que desarrollan su ejercicio profesional en un nivel más sistemático y macrosocial de las políticas culturales;

- el de gestores, insertos en instituciones o proyectos culturales de tipo más permanente, con dinámicas procedimentales amplias;
- y los productores, más centrados en proyectos de carácter más ocasional y micro social.

Donde, la formación en organización cultural debe comprender, los tres niveles enumerados anteriormente, ya que los profesionales deben formarse para un mercado donde las políticas, la gestión y la producción cultural son parte del sistema y donde el carácter multi-interdisciplinario de la profesión es una realidad. Donde, los organizadores/gestores culturales, deben trabajar con un concepto ampliado de cultura, que abarque: ideas, conocimientos, prácticas, comportamientos, valores y una diversidad de expresiones artísticas y científicas; concepción que debe articularse, de manera íntima, a los más diversos ámbitos de la sociedad.

▪ 3.2.4.4. *Argentina*

Para abordar de la formación en el campo la gestión cultural en la República Argentina, consideramos necesario centrarnos en la década del 80 como inicio de un proceso de construcción del campo disciplinar que se manifiesta como respuesta a un contexto social y político particularizado; con la vuelta a la democracia en el país, a partir del gobierno del Dr. Raúl Alfonsín (1983), la necesidad de recuperar el ámbito del espacio público y el derecho de expresión en sus diferentes formas, situó al Estado en la necesidad de trabajar en políticas públicas relacionadas con los derechos humanos.

El sector cultural –fundamentalmente identificado con las bellas artes–, comienza a verse desbordado por los nuevos desafíos de un contexto organizacional estructurado que demanda una nueva clase gerencial: con conocimiento de la dinámica y organización institucional, con manejo de cuestiones presupuestarias, manejo de grupos multidisciplinares y experiencia adquirida, pero con fundamentos teóricos; donde la gestión de los organismos de cultura demanda ser asumida por individuos con competencias donde se conjuguen habilidades teórico-técnicas y experiencia de campo.

En este contexto, no debemos olvidar que la demanda de profesionales capacitados académicamente en gestión cultural, así como el desarrollo de programas de formación en la disciplina, era parte de las agendas de casi todos los países que conformaban Latinoamérica.

Con el inicio de los años 90, en Argentina, comienza a desarrollarse un proceso de políticas neoliberales que impactan en el mercado laboral, social y cultural; en este contexto, con la reforma de la Constitución Nacional Argentina en 1994, se establece la obligación por parte

del Estado, de asegurar el acceso y la participación de todos los ciudadanos a la 'cultura'.

A partir de 1994, comenzaron a llevarse adelante encuentros de formación de distinto tipo y naturaleza -seminarios, congresos, jornadas, etc.- que, en muchos casos desde una formación no formal buscaba brindar nuevos conocimientos con un fuerte componente práctico aplicables a la labor profesional de los gestores.

Desde una perspectiva coincidente con lo que plantea Ander Egg (2001) estas actividades primigenias, se centraron más al intercambio de experiencias empírico-profesionales, que a la constitución de un corpus formativo o un programa de contenidos explícito.

El núcleo de toda estrategia didáctica no es el contenido del programa, sino el comportamiento que produce; no lo que las personas aprenden, sino lo que hacen como resultado de su participación en el curso; así se genera y reproduce un verdadero y nuevo cúmulo de conocimiento, donde tiene por cierto el modo en que es constituido por una correcta definición y por el acuerdo del grupo (Ander Egg, 2001, como se citó en Polo Friz y Romero, 2016, p.35).

Instancias formativas como el Seminario Intensivo de Administración Teatral llevado adelante en 1994 por el British Council en coordinación con el Teatro General San Martín de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Primer Encuentro de la Industria Cultural en Argentina organizado por la Secretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en colaboración con el Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP), el Seminario Malraux organizado por el INAP con el apoyo de la Embajada de Francia y las Jornadas Internacionales de Administración Cultural que a partir de 1994 organizó anualmente la Secretaría de Cultura del Gobierno porteño, son algunas de las iniciativas que movilizaron la formación de gestores de la cultura que, a medida que profundizaban su instrucción, planteaban nuevas demandas al sistema formativo.

De todas formas, más allá de los procesos de profesionalización iniciados, el imaginario social aún percibía al sector cultural como ajeno a las dinámicas económico-productivas de una industria emergente.

En 1997, se creó el Observatorio Cultural –llevado adelante por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires–, el cual se transformó en el primer paso “formal” del sistema universitario argentino en la formación y capacitación en gestión cultural.

En un contexto latinoamericano, donde la formación de los gestores culturales había comenzado a desarrollarse en los años 80, las primeras iniciativas de formación producto de un proceso planificado en nuestro país, pueden considerarse, inician con el nuevo milenio. Como respuesta a las demandas de un mercado laboral cada vez más exigente, a fin de

satisfacer la oferta de empleo, el sector universitario comienza a estructurar sus propuestas en diferentes modalidades.

Particularmente, la creación de la carrera Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (1998) en la Universidad Nacional de Mar del Plata, siendo una de las primeras carreras de formación en nuestro país, significó un importante aporte a la construcción de una “nueva profesión” y de “otros conocimientos” específicos para la gestión de la cultura. La modalidad de cursado de la TUGC (a distancia) fue central para el fortalecimiento de la gestión y en la revisión de las áreas de cultura (público y/o privado). En este sentido, hay que destacar que la carrera generó, primero, un gran impacto a nivel provincial (Buenos Aires) y después nacional producto de la cantidad de actores sociales que optaron por esta formación académica.

En este contexto, y con el devenir del tiempo y acompañando las discusiones a nivel nacional, regional e internacional se comenzó a reflexionar sobre gestión cultural en coloquios, jornadas, encuentros organizados desde la propia carrera²³. Estos espacios constituyeron instancias de formación para el campo académico y profesional²⁴ y para la visibilización de la carrera a nivel gubernamental nacional e internacional. La constante reflexión sobre la formación estuvo acompañada por los docentes de la carrera y por especialistas internacionales que participaron de estos espacios de divulgación y transferencia. Estas instancias, se constituyeron en faros para consolidar la formación y para plantear nuevos desafíos como la investigación²⁵ dentro del sistema universitario.

Ante una disciplina compleja y multidisciplinar como lo es Gestión Cultural, en relación con la formación dentro del sistema universitario, Schargodorosky (2005) plantea:

la pretensión de unificar dentro del nivel profesional la gestión cultural en un solo modelo de carrera, se revela deficiente, ya que tiene que conjugar los aspectos administrativos, socioculturales y aspectos técnicos de la producción de muy diversos productos, servicios y eventos culturales (p.25).

El desafío que propone, en términos de formación, una disciplina sujeta a las tensiones emergentes de lo específicamente disciplinar (lo técnico, lo artístico, lo sociocultural) con el carácter gestionario (planificación, evaluación, impacto, diseño estratégico, comunicación,

²³ Primer Coloquio Argentino-Brasileño sobre Políticas y Gestión Cultural (2005), II Coloquio Internacional sobre Políticas Culturales: Una mirada para definir la profesionalización de la Gestión Cultural (2006), III Coloquio Internacional sobre Políticas Culturales: Prácticas que problematizan la profesionalización en el campo de la Gestión Cultural (2007).

²⁴ En el año 2005 egresó la primera cohorte, surgiendo de inmediato el interés de nuclearse para definir ámbitos de trabajo y perfil profesional, entre otros temas; dando origen así a la Asociación Argentina de Gestores Culturales Universitarios (AAGeCU), <https://aagecu.ar/>

²⁵ “Consumo cultural en Mar del Plata (I): Políticas Públicas, mapeo cultural, perfiles y segmentación de públicos (1990/2003)”. Primer proyecto de investigación acreditado por el Sistema de Investigación de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Director: Lic. Luis Porta. Facultad de Humanidades.

etc.) del rol que debe desempeñar el gestor de la cultura, plantea una dinámica en tensión, entre la formación desde una perspectiva de desarrollo cultural orientada al mercado y un posicionamiento de la cultura como factor del desarrollo social.

Como lo expresa Martinell Sempere (2001), a la gestión cultural no la podemos definir como una ciencia, ni se puede contemplar dentro de un marco epistemológico propio, sino que es fruto de un encargo social que profesionaliza a un número considerable de personas en respuesta a unas necesidades de una sociedad compleja. Esto le da una perspectiva pluridisciplinar muy importante que no podemos olvidar, pero reclama que el propio sector realice las aproximaciones necesarias para la construcción de un marco teórico y conceptual de acuerdo con las necesidades propias de esta función.

La ciudad de Buenos Aires –por su carácter cosmopolita–, se transformó en una usina productora de bienes y servicios de gran calidad en lo que refiere a cultura. Como plantea Elia (2006), en “La formación profesional para la gestión y administración en el sector de la cultura argentina”:

Esta evolución en la profesionalización de la gestión se liga estrechamente con los procesos de democratización y de descentralización del Estado y con el importante desarrollo del mercado cultural (p.112).

Donde, las carreras en Gestión Cultural se estructuraron en:

- Carreras que se centran en el conocimiento teórico y se orientan a formar investigadores.
- Carreras que se basan en las exposiciones de especialistas destacados, sobre todo en el campo internacional, y se orientan a formar gestores y a capacitar funcionarios.
- Carreras que combinan la teoría con herramientas técnicas y prácticas y se orientan a formar gerentes o directores ejecutivos.

Con la llegada del nuevo siglo, a partir del año 2000, se inicia un proceso de apertura de las políticas públicas que se desarrolla a partir de la creación de espacios de investigación y/o transferencia de información; un claro ejemplo de estas instancias las podemos encontrar en: el Sistema de Información cultural de la Argentina -SinCa- (2007), el Mercado de Industrias Culturales Argentina -MICA- (2011), los Congresos argentinos de Cultura desarrollados en 2005, 2007, 2010 y 2013; así como la creación del Consejo Federal de Cultura en 2008, entre otros.

En este contexto, Porta (2006) en “La conformación del campo académico en el marco de la profesionalización de la Gestión Cultural” destaca la compleja relación entre la construcción de profesiones y la constitución de comunidades académicas, especialmente en el caso de

campos emergentes como la Gestión Cultural, y plantea preguntas importantes sobre cómo abordar esta tensión y fomentar una integración más sólida y mutuamente beneficiosa entre ambos ámbitos. La Gestión Cultural se posiciona como una disciplina que surge para abordar las complejidades y dinámicas de la cultura en contextos diversos. Sin embargo, a pesar de su importancia práctica, enfrenta desafíos para ser plenamente reconocida y aceptada dentro de las comunidades académicas establecidas.

Por otro lado, Porta, Romero y Pittaluga (2008) en “Algunos problemas en relación con la formación cultural desde una dimensión contextual” bajo las perspectivas de tensiones y premisas, los autores desarrollan ocho tesis asociadas a la formación en Gestión Cultural. Las primeras están asociadas a la vinculación entre lo global y lo local; la definición de cultura; las políticas públicas y el rol del Estado y la formación y el campo de los creadores. Bajo la denominación de premisas, sitúan aspectos centrales a tener en cuenta en un proceso formativo; los perfiles y competencias; la cooperación cultural; la necesidad de la formación y los planes de formación.

La Carta Iberoamericana de Participación Ciudadana en la Gestión Pública (2009), propone la participación ciudadana en la gestión pública implica un proceso de construcción social de las políticas públicas. Es un derecho, una responsabilidad y un complemento de los mecanismos tradicionales de representación política. En este escenario, el Estado -a través de organizaciones culturales-, se propone a dar respuesta a las demandas y necesidades de la población; lo implica, en términos de política pública, fortalecer el rol de actores sociales como: centros culturales barriales, cooperativas, pequeñas empresas referidas a cultura, así como a los emprendedores culturales comunitarios, los grupos artísticos itinerantes, etc.

Programas como *Cultura Suma Desarrollo* de la Subsecretaría de Gestión Cultural del Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) que promueve el desarrollo emprendimientos comunitarios de índole cultural conforman claros ejemplos de este posicionamiento; cabe destacar que el mencionado programa cuenta con la participación de la carrera de Especialización en Artes del Espectáculo perteneciente a la Facultad de Ciencias Económicas - UBA y a la carrera de Gestión Cultural perteneciente a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

En el marco de los cambios sociales, culturales, económicos y políticos que sucedían en la Argentina, Porta (2010) plantea en “Entre el oficio y la profesión: Dilemas en torno a la formación en Gestión Cultural” la problemática central en el campo de la gestión cultural, destacando la dicotomía entre el enfoque práctico y la formación académica formal. En primer lugar, discute la noción de "oficio" como una habilidad adquirida a través de la experiencia y la práctica en el terreno cultural, contrastado con la "profesión", que implica una formación académica estructurada y reconocida. Este contraste plantea interrogantes sobre

la legitimidad y la eficacia de la formación en gestión cultural, así como sobre la diversidad de trayectorias y enfoques que pueden existir dentro del campo. Se señala la importancia de desarrollar una visión crítica y reflexiva sobre las prácticas culturales, así como habilidades de gestión y liderazgo que permitan abordar los complejos desafíos del sector cultural contemporáneo.

País Andrade (2016) en “Políticas y gestión cultural pública en Argentina. Apuntes teóricos-metodológicos para su investigación/intervención”, en Argentina, “gestionar” la cultura para el desarrollo “inclusivo” de la ciudadanía se (re)significó como un imperativo en el marco de las políticas nacionales de los doce últimos años” (p.245). La autora también nos habla de la existencia de tres campos de gestión de la cultura en Argentina: “la gestión cultural privada, la pública y la del tercer sector” (p.252) como instancia de reflexión sobre el ámbito donde se gestan y desde donde parten las políticas culturales, así como la necesidad de formación en distintos subsectores de la cultura. En un marco centrado en dar respuesta a las problemáticas relacionadas con la necesidad de la revalorización de saberes, el fortalecimiento de las identidades propias y el reconocimiento de la importancia de las expresiones culturales locales, durante el período 2003-2007, se presenta un rechazo al neoliberalismo, a la política económica desarrollista y a los tratados del libre comercio, en un contexto de integración de la diversidad cultural, que formaba parte de las agendas públicas a nivel local y regional.

En este escenario, en el año 2006 estudiantes y graduados de la TUGC como así también miembros de la Asociación Argentina de Gestores cultural Universitarios (AAGeCU) solicitaron a la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño la implementación de la carrera Licenciatura en Gestión Cultural. Este pedido propicio la presentación del plan de estudios para el ciclo de articulación para la Licenciatura en Gestión cultural que fuera diseñado por el Arq. Carlos Mazza y el Dr. Luis Porta ambos coordinadores académicos de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (FAUD-UNMdP). Este proyecto no prosperó visto que no estaba definida la modalidad de dictado según las normativas nacionales vigentes en relación con la creación de carreras.

En el año 2009, el Dr. Luis Porta presentó una nueva propuesta para la apertura del Ciclo de Complementación Curricular para la Licenciatura en Gestión Cultural de dictado presencial y articulando las áreas de conocimiento con la Tecnicatura. Esta nueva propuesta buscaba dar respuesta a las recomendaciones que, en los espacios de formación, organismos internacionales y redes de trabajo se venían discutiendo desde hacía algunos años.

Entonces en el 2010 se creó el Ciclo de Complementación Curricular para la Licenciatura en Gestión Cultural en la FAUD. La apertura de esta nueva oferta académica generó un alto

impacto sobre los graduados de la TUGC²⁶ que venían esperando esta oportunidad académica hacia algunos años. La perspectiva que tenían los contenidos de las asignaturas y la propuesta de transversalizar conocimientos específicos con otras disciplinas dentro de la misma Universidad propició una formación académica interdisciplinar. Por otro lado, acercó a los estudiantes a otras modalidades para reflexionar sobre el ejercicio profesional y la adquisición de herramientas de investigación.

3.3. Construyendo escenarios de formación académica

La construcción de una carrera implica reflexionar en el marco de realidades multidimensionales que se presentan en torno al desarrollo del campo específico de la gestión cultural y del contexto sociohistórico específico en el cual se desarrolla.

El informe elaborado por la Red Iberoamericana de Centros y Unidades de Formación en gestión cultural (IBERFORMAT), por la OEI y por la UNESCO (2005) denominado “Formación en Gestión Cultural y Políticas Culturales. Directorio Iberoamericano de Centros de Formación” es de gran importancia para esta investigación en virtud que se expresa sobre la capacitación orientada al desarrollo en materia de gestión cultural, e indaga sobre las instituciones que desarrollar formación de distintos niveles formativos en América Latina, Caribe, España y Portugal. En ellos, se describen las instituciones, carreras, año de inicio de la actividad, alcances de la titulación y cantidad de alumnos, entre otras temáticas de referencia.

Por otro lado, Romero (2012) en el artículo “La formación académica en Gestión Cultural en la Argentina. Una revisión de los contenidos de los planes de estudio” indaga a cerca de las carreras de gestión cultural dictadas en el sistema de Educación Superior no Universitaria y Educación Superior Universitaria: carreras de pregrado, grado y posgrado: especialización y maestrías. Asimismo, realiza un estudio comparado del plan de estudio de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural dependiente de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMdP y la Tecnicatura Superior de Gestión Sociocultural dependiente del Ministerio de Educación.

En la Argentina, podemos encontrar diversas Instituciones educativas que brindan formación académica conducente a título en el campo de la gestión cultural. Algunas de estas ofertas académicas están diseñadas para el sistema de *Educación Superior no Universitaria* (terciarios) y otras, fueron diseñadas en el marco de la *Educación Superior Universitaria* (Universidades

²⁶ Si bien varios graduados pudieron acceder a la formación de la Licenciatura no significó una oportunidad para todos. Esto se debe a que la modalidad de cursada presencial imposibilitó que los graduados de distintos puntos del país pudieran viajar a la ciudad de Mar del Plata para el cursado semanal de todas las asignaturas.

públicas y privadas) para el grado corto²⁷, grado²⁸ y posgrado²⁹.

Las instituciones educativas realizan un recorte del campo específico de formación y centran su atención en determinadas problemáticas, a partir de las cuales construyen el currículum. En este sentido, Argumedo (1999), expresa que:

(...) el currículum es un texto social, por lo tanto, histórico; que propone el modo de organizar un conjunto de prácticas con la finalidad de educar. Toda propuesta educativa está situada en un 'aquí y ahora' de una manera determinada (p.5).

La construcción de un currículum implica determinar el objeto de la creación de la carrera; entendiendo que el mismo debe formar profesionales capaces de satisfacer necesidades sociales del campo específico como así también, trabajar sobre un escenario futuro.

El currículum nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparecen de algún modo en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección de alguien... con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos (Apple, 1996, p.47).

El sistema educativo universitario debe ser considerado un sistema social con actores específicos (profesores, alumnos, personal universitario, entre otros) cuyo capital simbólico es expresado en los planes de estudio durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, la enseñanza y el aprendizaje son básicamente procesos sociales de naturaleza multidireccional, marcados por dinámicas y tensiones particulares, en cuya consideración son centrales las características de sus agentes específicos.

Entre las Instituciones educativas que brindan formación académica en el campo de la gestión cultural, nos detendremos a detallar aquellas ofertas académicas conducentes a

¹Grado corto universitario: se distinguen aquí dos grupos: 1) Carreras cortas, intermedias o técnicas, ofrecidas por instituciones universitarias que no prevén *a priori* una articulación curricular con la línea de formación siguiente. En general, este tipo de carreras, denominadas "tecnicaturas", otorgan títulos de "técnico universitario". No se registra reglamentación de duración. Algunos especialistas hablan de un mínimo razonable de 1 600 horas reloj. 2) Diplomaturas o bachilleratos superiores, equivalentes a los primeros ciclos de carreras de grado y articuladas con éstos, que acreditan conocimientos académicos para la continuación de estudios, por lo que tampoco debieran incluirse dentro de la categoría "títulos", pese a que varios de éstos tienen hoy reconocimiento oficial. Mundet (1996).

²⁸Grado: son carreras conducentes al título de Licenciado o equivalentes, tales como Médico, Abogado, Ingeniero, Arquitecto, etc. Sólo pueden ser otorgados por instituciones universitarias (LES, art. 40.) Se desarrollan en un mínimo de cuatro años y con una carga horaria mínima en modalidad presencial de 2.600 horas reloj (Res. MCE Nro. 6/97, reglamentaria del art. 42 de la LES). Este mínimo requerido es entendido como un piso que no puede bajarse, pero que puede ser superado cuando las características del título así lo aconsejen. También se incluyen dentro de este grupo a las carreras universitarias formadoras de profesores, o "profesorados". La carga horaria para los títulos de profesores del 3er ciclo del EGB y el polimodal a cargo de las universidades, pueden ser calificados como de grado universitario en 2800 horas reloj presenciales (Res. CFCE que aprueba el Documento A 11 del CFCE, de setiembre de 1996).

³ Posgrado: este grupo de carreras está claramente normado en la legislación vigente (Res. Min. 11 68/97 sobre estándares de posgrado) debido a que fueron recientemente objeto de definición de requisitos y estándares por parte del Consejo de Universidades. Se reconocen tres tipos de carreras de posgrado: Especialización, Maestría y Doctorado.

título, diseñadas en instituciones públicas, en el sistema de Educación Superior no Universitaria (terciarios) y las ofertas diseñadas en el marco de la Educación Superior Universitaria (grado corto, grado y posgrado). En el relevamiento, se considerarán, aquellas carreras que contienen en su diseño curricular y en su titulación el término gestión cultural, gestión sociocultural o gestión de la cultura. Algunas de las propuestas académicas actualmente no se encuentran vigentes, sin embargo, se han considerado en virtud que permiten revisar la cantidad de propuestas formativas en nuestro país.

3.3.1. Formación en Educación Superior no Universitaria (Institutos superiores)

- Tecnicatura Superior en Gestión Cultural. Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°2. (Sede Azul). Modalidad Presencial. Duración: 3 años. Titulación: Técnico/a Superior en Gestión Cultural. (no se dicta).
- Tecnicatura Superior en Gestión Cultural. Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°5. (Sede Pergamino). Modalidad presencial. Duración: 3 años. Titulación: Técnico/a Superior en Gestión Cultural. (no se dicta).
- Tecnicatura Superior en Gestión Cultural. Instituto Superior de Formación Técnica N°8. Ciudad de La Plata. Modalidad Presencial. Cantidad de materias: 27. Duración: 3 años. Titulación: Técnico/a Superior en Gestión Cultural.
- Tecnicatura Superior en Administración y Gestión de Políticas Culturales. Instituto de Formación Técnica Superior N°12. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Modalidad presencial. Cantidad de materias: 32 (13 asignaturas anuales y 19 cuatrimestrales). Duración: 3 años. Titulación: Técnico/a Superior en Gestión y Administración de Políticas Culturales.
- Tecnicatura Superior en Gestión Cultural. Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°15. (Sede Campana). Modalidad presencial. Cantidad de materias: 27. Duración: 3 años. Titulación: Técnico/a Superior en Gestión Cultural.
- Tecnicatura Superior en Gestión Cultural. Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°88. La Matanza. Modalidad presencial. Duración: 3 años. Titulación: Técnico/a Superior en Gestión Cultural.
- Tecnicatura Superior en Gestión Cultural. Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°89. (Sede Mar de Ajo). Modalidad presencial. Duración: 3 años. Titulación: Técnico/a Superior en Gestión Cultural. (no se dicta).
- Tecnicatura Superior en Gestión Cultural. Instituto Superior de Formación Docente N°818 de Orientación Artística. Ciudad de Esquel-Chubut. Modalidad: Presencial. Cantidad de

materias: 26 (24 asignaturas anuales y 2 cuatrimestrales). Duración: 3 años. Titulación: Técnico/a Superior en Gestión Cultural.

- Tecnicatura Superior en Gestión Cultural. Instituto Municipal Superior de Educación y Tecnología "Emilio Fermín Mignone. Ciudad de Luján. Modalidad presencial. Cantidad de materias: 27. Duración: 3 años. Titulación: Técnico/a Superior en Gestión Cultural.

- Tecnicatura Superior en Gestión Sociocultural. Escuela Superior Provincial de Bellas Artes Emilio Caraffa (Sede Cosquín-Córdoba). Modalidad presencial. Duración: 3 años. Titulación: Técnico/a Superior en Gestión Sociocultural.

- Tecnicatura Superior en Gestión Sociocultural. Instituto Superior María Justa Moyano de Espeleta - Anexo 1 (Sede Altos del Chipión-Córdoba). Modalidad presencial. Duración: 3 años. Titulación: Técnico/a Superior en Gestión Sociocultural. (no se dicta).

- Tecnicatura Superior en Gestión Sociocultural. Instituto Superior de Formación Docente para el Nivel Inicial (Sede Formosa). Modalidad presencial. Duración: 3 años. Titulación: Técnico/a Superior en Gestión Sociocultural. (no se dicta).

- Tecnicatura Superior en Gestión Sociocultural. Instituto Superior de Arte N° 2. (Sede Humahuaca-Jujuy). Modalidad presencial. Duración: 3 años. Titulación: Técnico/a Superior en Gestión Sociocultural. (no se dicta).

- Tecnicatura Superior en Gestión Sociocultural. Instituto de Educación Superior de Formación Docente y Técnica General José de San Martín N°9-001 (Sede Junín-Mendoza). Modalidad presencial. Duración: 3 años. Titulación: Técnico/a Superior en Gestión Sociocultural. (no se dicta).

- Tecnicatura Superior en Gestión Cultural y Economía de la Cultura. Instituto del Profesorado de Arte N°9-014 (Sede San Rafael-Mendoza). Modalidad a distancia. Duración: 3 años. Titulación: Técnico/a Superior en Gestión Cultural y Economía de la Cultura.

- Tecnicatura Superior en Gestión Cultural. Centro Educativo de Nivel Terciario N°11 "Ciudad de Ushuaia". Modalidad presencial. Duración: 3 años. Titulación: Técnico/a Superior en Gestión Cultural.

3.3.2. Formación en Educación Superior Universitaria (Universidades Públicas)

a) Nivel grado corto:

- Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural. Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Modalidad semipresencial. Cantidad de materias: 15 (asignaturas cuatrimestrales). Duración: 2 ½ años. Titulación: Técnico/a Universitario en Gestión Cultural.

- Tecnicatura en Gestión Cultural. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Modalidad semipresencial. Cantidad de materias: 22 (20 asignaturas cuatrimestrales y 2 anuales). Duración: 3 años. Titulación: Técnico/a Universitario en Gestión Cultural.
- Tecnicatura en Gestión y Mediación Cultural. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNP). Modalidad: virtual. Duración: 3 años. Titulación: Técnico/a en Gestión y Mediación Cultural.
- Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural y Emprendimientos Culturales³⁰. Universidad Nacional del Sur (UNS). Modalidad presencial. Cantidad de materias: 22. Duración: 3 años. Titulación: Técnico/a Universitario en Gestión Cultural y Emprendimientos Culturales.

b) Nivel grado:

- Ciclo de Complementación Curricular para la Licenciatura en Gestión Cultural. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Modalidad: presencial. Cantidad de materias: 11 (8 asignaturas cuatrimestrales, 2 anuales y 1 tesina). Duración: 1 ½ años. Titulación: Licenciado/a en Gestión Cultural.
- Licenciatura en Gestión del Arte y la Cultura. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Modalidad presencial. Cantidad de materias: 41 (asignaturas cuatrimestrales). Duración: 4 años. Titulación: Licenciado/a en Gestión del Arte y la Cultura. Título intermedio: Técnico/a en Gestión del Arte y la Cultura. La duración de la Tecnicatura es de dos años y 6 seis meses. Cantidad de materias: 19 (asignaturas cuatrimestrales).
- Ciclo de Complementación Curricular para la Licenciatura en Gestión Cultural. Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). Modalidad presencial. Cantidad de materias: 37 (asignaturas cuatrimestrales) y 3 Optativas y/o Electivas y Actividades Académicas Afines (cuatrimestrales). Duración: 4 años. Titulación: Licenciado/a en Gestión Cultural. Título intermedio: Técnico/a Universitario/a en Gestión Cultural. La duración de la Tecnicatura es de tres años. Cantidad de materias: 33 asignaturas cuatrimestrales y 1 Optativa y/o Electiva y Actividad Académica Afín (cuatrimestral).
- Licenciatura en Gestión Cultural. Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Modalidad presencial. Cantidad de materias: 40 (18 asignaturas anuales y 22 cuatrimestrales). Duración: 4 años. Titulación: Licenciado/a en Gestión Cultural. Título intermedio: Técnico/a en Gestión Cultural. La duración de la Tecnicatura es de tres años. Cantidad de materias: 28 (10 asignaturas anuales y 9 cuatrimestrales).

³⁰ Esta carrera se dicta desde el 2009 en la Universidad Provincial del Sudoeste, aunque la expedición del título lo realiza la Universidad del Sur.

c) Nivel de posgrado

- Especializaciones

- Especialización en Gestión Cultural y Políticas Culturales. Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Modalidad presencial. Duración: 1 ½ años. Titulación: Especialista en Gestión Cultural y Políticas Culturales.
- Especialización en Gestión Cultural. Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Modalidad: Virtual. Duración: 2 años. Titulación: Especialista en Gestión Cultural.
- Especialización en Gestión Cultural. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires (UBA). Modalidad presencial. Duración: 1 ½ años. Titulación: Especialista en Gestión Cultural.
- Especialización en Gestión y Administración Cultural. Universidad Nacional de las Artes (UNA). Modalidad presencial. Duración: 1 ½ años. Titulación: Especialista en Gestión y Administración Cultural.

- Maestrías

- Maestría en Gestión Cultural. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Modalidad presencial. Duración: 2 años. Titulación: Magister de la Universidad de Buenos Aires en Gestión Cultural.

Como podemos observar de las ofertas académicas antes mencionadas, giran en torno a la Animación Cultural, la Gestión Sociocultural, la Gestión Cultural, la Gestión del Arte y la Cultura, la Gestión Cultural y Emprendimientos culturales, la Administración Cultural y la Gestión Cultural y las Políticas culturales. Podemos configurar un nuevo escenario en el proceso de conformación de la profesionalización de la Gestión Cultural como expresa Martinell Sempere (2006) asociada al “fruto del desarrollo de nuevas políticas culturales que ya no dependen exclusivamente de la acción de los organismos públicos sino de una gran sinergia de los diferentes agentes culturales que inciden en el desarrollo del sector cultural” (p.9).

Tomando como referencia a Porta, Romero y Pittaluga (2009) debiéramos considerar que la constitución del campo como profesión implica necesariamente dar cuenta de una formación general que recupere la importancia de la multidisciplinariedad como elemento configurador de la formación. En este sentido, la especificidad y especialización no definiría la profesión, sino el campo de acción. Becher llama a esto la constitución de una “tribu académica”

(Becher: 2001)³¹ que dé cuenta de un campo epistemológico que permita avanzar en la construcción de sentido de un conocimiento en torno a la misma, esto es lo que Trow (1976^a) denomina la “vida privada” de las comunidades disciplinares.

La propuesta formativa pensada a partir de diseños curriculares flexibles y dinámicos, “como caja de herramientas”, como “andamios” da cuenta de perfiles profesionales para la gestión cultural ligados a miradas multidisciplinares asociadas a buenas prácticas en formación. La estrecha vinculación en la formación de los campos disciplinares interrelacionados, la especificidad de la especialización, la vinculación con prácticas concretas, con marcos teóricos referenciales a partir de un currículo espiralado permite definir un conjunto de destrezas para ofrecer un servicio especializado, adquiriendo habilidades a través de la capacitación intelectual y práctica en un área bien definida, reconfigura la idea de profesión.³²

³¹ Becher centra su análisis en corroborar que las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan. En la práctica, las dos parecerían estar estrechamente entrelazadas, pero al intentar explorar los rasgos característicos de la relación es necesario separarlas analíticamente. Por lo tanto, el autor intenta “establecer una distinción entre los aspectos sociales de las comunidades de conocimiento y las propiedades epistemológicas de las formas de conocimiento, además de examinar con atención cómo ambas se influyen recíprocamente” (Becher, 2001: 16).

³² Porta, L.; Romero, L. y Pittaluga, A. (2009). Problemas y desafíos de la Gestión Cultural: aportes y perspectivas. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

CAPÍTULO 4. La profesión en el campo de la gestión cultural: entre la práctica y la profesionalización

4.1. Marcas iniciales

El término "profesión" tiene sus raíces etimológicas en el latín *professio-onis*, su significado se puede concebir como la posesión de conocimientos científicos, humanísticos o artísticos especializados, obtenidos a través de un estudio formal debidamente acreditado y cuyo ejercicio se lleva a cabo a cambio de una compensación económica (Arce-Gurza et al., 1982).

La noción de profesiones emerge como un constructo intrínseco a la modernidad, que canaliza y sintetiza vastos conocimientos de manera homogénea y accesible para todos. Este concepto se erige como una evolución sustancial respecto al saber artesanal que caracterizó la época medieval, donde los conocimientos se transmitían de manera casuística y, en ocasiones, de forma limitada a círculos específicos (Hoyos-Medina, 1994).

En este contexto, las profesiones se constituyen como una respuesta organizada y estructurada a la creciente complejidad de las sociedades modernas. La transición de un modelo artesanal a uno profesional no solo implica un cambio en la forma de transmitir el conocimiento, sino también en la percepción y valoración de las habilidades individuales. Mientras que, en las prácticas artesanales, la destreza y maestría eran características preponderantes, en las profesiones se introduce la idea de un saber sistematizado que puede ser adquirido y replicado de manera más amplia.

La noción de profesión ha evolucionado a lo largo del tiempo y ha sido objeto de análisis y reflexión por parte de diversos autores, quienes han contribuido a la comprensión de este concepto fundamental en el ámbito de la educación. La profesión puede ser entendida como una ocupación que requiere conocimientos especializados, habilidades específicas y un

compromiso ético con el servicio a la sociedad (Martínez, 2010).

Las profesiones desempeñan un papel crucial en la estructuración y cohesión de la sociedad, al establecer normas y valores que guían el comportamiento de sus miembros. Sin embargo, “existe una frontera difusa entre lo que es una ocupación y una profesión” (Fernández Pérez, 2001, s/n). Desde esta perspectiva, la profesión no solo implica la aplicación de destrezas técnicas, sino también la asunción de responsabilidades sociales y éticas que buscan el bienestar común. El término "profesión" se erige como un epicentro de debate y controversia, convocando a diversas perspectivas disciplinarias y enfoques multirreferenciados en el ámbito educativo.

Tenorth (1988) en el artículo “Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones” ofrece una visión integral de las características que definen a una profesión. Estas características van más allá de la simple ejecución de una actividad laboral remunerada, ya que destacan aspectos esenciales que conforman la identidad y el propósito de una profesión en la sociedad. En este sentido, destaca en primer lugar que las profesiones constituyen ocupaciones laborales con jornadas de trabajo remunerado. Esta característica es fundamental para distinguir la profesión de otras formas de empleo, estableciendo así un marco claro de reconocimiento. La remuneración y la identificación como miembro de una profesión proporcionan una base sólida para la cohesión y la identidad compartida entre los profesionales. En segundo lugar, la orientación vocacional emerge como un elemento esencial en la definición de una profesión. La presencia de una vocación significa que los profesionales están motivados intrínsecamente por su labor, y esta motivación va más allá de la simple búsqueda de ingresos económicos. La conexión personal con la profesión no solo impulsa la dedicación individual, sino que también contribuye a la cohesión y solidaridad dentro de la comunidad profesional. La tercera característica resalta la existencia de organizaciones que impactan en la práctica profesional. Estas organizaciones confían a sus miembros responsabilidades políticas, económicas, de control y motivación; esto subraya la importancia de las estructuras organizativas en la profesión, que no solo proporcionan un marco para la toma de decisiones, sino que también desempeñan un papel crucial en el desarrollo y la regulación de la profesión en su conjunto. La cuarta característica destaca la formación universitaria como un espacio oficial y reconocido para la generación y transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes. Este énfasis en la formación universitaria sugiere que la educación formal desempeña un papel central en la preparación y el desarrollo de profesionales. Además, la formación no solo se percibe como un proceso educativo, sino también como un medio para la capacitación funcional y la promulgación de normativas específicas para la profesión. Finalmente, la orientación del servicio y la ética profesional se presentan como características

distintivas. La definición clara del objeto del quehacer laboral y la orientación ética guían la prestación de servicios profesionales, estableciendo un marco moral y normativo que distingue a la profesión. Esta ética no solo sirve como guía para el comportamiento individual, sino que también contribuye a la percepción pública y al prestigio de la profesión en la sociedad.

Spencer (1992), en “El origen de las profesiones” desarrolla una perspectiva reveladora sobre el origen y la evolución de las profesiones, anclada en la estructuración social que surge inicialmente del poder y posteriormente, de la división por funciones. La diversificación de funciones, según Spencer, es una característica inherente a cualquier grupo complejo y ha perdurado y expandido a lo largo de los siglos. La génesis de una profesión, según la visión de Spencer, se encuentra en la necesidad de comprender y abordar las problemáticas y necesidades sociales. Las profesiones, concebidas como dominios instrumentales, ya sea en términos tangibles o intangibles, otorgan a un grupo la capacidad de progresar dentro de una sociedad. Este enfoque instrumental implica la capacidad de definir problemas y ofrecer soluciones, lo que confiere a las profesiones un papel central en la dinámica social. En este contexto, las profesiones no solo compiten entre sí, sino que también encuentran su fortaleza al organizarse en relación con la sociedad en general. Además, destaca la dualidad de la dinámica profesional: internamente, hay rivalidad entre profesionales mientras que, hacia el exterior, se fomenta la cooperación mutua. Este equilibrio entre competencia y colaboración contribuye a la consolidación de las profesiones como actores fundamentales en la estructura social.

Rodríguez y Guillen (1992) en “Organizaciones y profesiones en la sociedad contemporánea” presentan un análisis sobre las características estructurales que definen la consolidación de una ocupación a tiempo completo. Su trabajo no solo señala la mera existencia de esta ocupación, sino que destaca aspectos cruciales que contribuyen a su fortalecimiento y legitimación en el ámbito profesional. Uno de los pilares fundamentales que destacan Rodríguez y Guillen es la creación de asociaciones profesionales. Estas entidades desempeñan un papel crucial al proporcionar un marco institucional que une a los profesionales de una ocupación específica. A través de estas asociaciones, se establecen redes de colaboración y se fomenta la solidaridad entre los miembros de la ocupación, consolidando así su presencia y relevancia en la sociedad. La elaboración de códigos de ética se erige como otro componente esencial según la perspectiva de estos académicos. La ética profesional no solo guía el comportamiento individual de los practicantes, sino que también sirve como un mecanismo que refuerza la confianza del público en la ocupación en cuestión.

Díaz-Barriga (1997) en el artículo “La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño” resalta la heterogeneidad inherente a la formación profesional, destacando la necesidad de considerar las múltiples facetas que la componen.

Este enfoque invita a alejarse de interpretaciones simplistas y a adentrarse en dimensiones filosóficas e históricas para comprender la evolución y complejidad de la profesión a lo largo del tiempo. Este fenómeno resulta en una formación profesional contextualizada y excepcionalmente diversa, según señala Díaz-Barriga (1997). Las perspectivas disciplinarias ofrecen una mirada desde ángulos específicos del conocimiento mientras que, los enfoques multirreferenciados exploran la complejidad inherente a la realidad educativa. Esta intersección da forma a una formación profesional que no puede ser encapsulada en una única definición, sino que se configura de manera particular y adaptada a los contextos específicos.

Por su parte, Navarrete-Cazales (2016) en “Una ontología histórico-discursiva del concepto formación profesional” aporta una perspectiva enriquecedora al postular que la reflexión sobre la formación profesional no debe limitarse a descifrar su sentido original, sino más bien a reconocerla como un fenómeno emergente. Esta visión sugiere que la profesión no es estática ni monolítica, sino que se configura y transforma a medida que emergen nuevas realidades y desafíos en el ámbito educativo.

4.2. La gestión cultural como profesión desde la experiencia de la práctica

Los sectores de la cultura son muy amplios y, por lo tanto, las profesiones asociadas a ellos también son muchas y variadas. La transformación que ha experimentado la sociedad en las últimas décadas ha resaltado la necesidad de contar con una profesión dedicada de manera sistemática a la reflexión sobre las dinámicas de las sociedades contemporáneas, sus modelos de desarrollo y las acciones indispensables para impulsar y gestionar las prácticas culturales.

Desde una perspectiva aplicada a la gestión cultural, la profesión de gestor cultural adquiere una dimensión propia. En el ámbito de la gestión cultural, los profesionales no solo deben poseer competencias administrativas, sino también competencias especializadas en ese conjunto de saberes y habilidades a través de un programa de formación reconocido por el Estado (Gallino, 2001; Mariscal Orozco, 2011; Yañez Canal, 2014) como así también, una comprensión profunda de la diversidad cultural y la capacidad de promover la participación activa en la vida cultural de la sociedad reconocida utilidad social que es desarrollada y ejercida por individuos que han adquirido (García Canclini, 1992).

(...) el siglo XX, sobre todo su segunda mitad, ha visto nacer muchas dedicaciones exclusivas que, con el tiempo, se han ido convirtiendo en ocupaciones,

semiprofesiones y profesiones que, en algunos casos, están más o menos consolidadas y reconocidas por la sociedad. Continuamente, en este período, y en especial hoy, en el siglo XXI, aparecen las llamadas nuevas profesiones. La gestión cultural es una de ellas (Roselló i Cerezuela, s.f., p.7).

La gestión cultural se erige como una disciplina integrante de un conjunto de profesiones innovadoras que han emergido en las últimas décadas, impulsadas por el florecimiento de la sociedad del bienestar. Este fenómeno, caracterizado por la creación de nuevas necesidades y servicios destinados a la ciudadanía, ha dado lugar a la configuración de perfiles laborales diversos, principalmente en el ámbito de los servicios dirigidos a las personas.

(...) el gestor se mueve en un espacio complejo donde se hacen presentes una diversidad de campos que entrelaza la cultura en sus tres dimensiones: campo, habitus y las prácticas; y en un proceso de reflexividad el gestor lleva consigo sus propios capitales y hábitos (Román García, 2011, p.11).

La sociedad del bienestar no solo ha propiciado un aumento en la demanda de servicios, sino que también ha generado un terreno fértil para la diversificación de las ocupaciones, creando nichos especializados que buscan satisfacer demandas específicas de la población.

En este sentido, la gestión cultural se posiciona como un componente integral de este conjunto de profesiones (Bonet, 2011), reflejando así un fenómeno contemporáneo de adaptación y evolución laboral en respuesta a las cambiantes necesidades de la sociedad y se revela como una entidad conformada por la convergencia de dos esferas: la gestión y la cultura. Este enfoque novedoso implica una adaptación de prácticas gerenciales previamente no asignadas a una profesión específica, sino más bien compartidas por diversas disciplinas. Esta realidad plantea un escenario en el cual nuevos técnicos de cultura se encuentran en confrontación con profesiones más tradicionales y especializadas, como, bibliotecarios, museólogos, historiadores de arte, entre otros, así como con los líderes de empresas culturales convencionales. El surgimiento de estos nuevos profesionales en el ámbito cultural, alineados con el enfoque transversal de los servicios culturales, generó la necesidad de asignarles un nombre y definir claramente sus funciones.

La gestión cultural se presenta como un campo de acción práctica que se sumerge en debates teóricos y controversias ideológicas. Su ámbito de actuación se extiende a lo largo de conceptos como cultura, identidad, región, territorio, globalización, modernidad y posmodernidad patrimonio, artes plásticas, industrias culturales, turismo. Además, aborda cuestiones fundamentales como lo privado y lo público (Bayardo, 2009; Puente Hernández, s.f.), diversidad y cultura, encapsulando así todos los conflictos inherentes al entorno en el que interactúa.

Tradicionalmente, el trabajo de los gestores culturales del sector público de las

grandes ciudades se ha movido entre dos polos: el ámbito del patrimonio cultural y el de la promoción socio cultural. A grandes rasgos y teniendo en cuenta sus asignaciones presupuestarias como síntesis de la planificación, para el primer ámbito, las actividades se han centralizado en los museos, la preservación de los cascos históricos y el denominado turismo cultural; y, para el segundo, en los grandes eventos artísticos, la infraestructura y los llamados programas de democratización y acceso cultural (Maccari y Montiel, 2012, p.55).

El papel del gestor cultural en la intervención de espacios comunitarios es de vital importancia, ya que estas áreas representan la base fundamental de la estructura cultural de un país. Al abordar estos espacios, es esencial que el gestor cultural reconozca la trascendencia de trabajar en estrecha colaboración con las organizaciones que los conforman. Estas organizaciones, arraigadas en los barrios y con un contacto directo con la comunidad, desempeñan un papel crucial en la configuración y preservación de la identidad cultural. “El gestor cultural cuando interviene espacios comunitarios, tiene que tomar en cuenta que está trabajando con organizaciones que son la base de la estructura cultural de un país” (Segura, 2010). La cercanía de estas entidades a la población local las convierte en actores fundamentales para comprender las necesidades, aspiraciones y dinámicas culturales de la comunidad a la que sirven. Al reconocer la importancia de estas organizaciones como intermediarios directos, el gestor cultural adopta un enfoque colaborativo que fomenta la participación comunitaria como eje central de su labor. La participación activa de la comunidad no solo fortalece la identidad cultural, sino que también contribuye a la creación de espacios inclusivos y sostenibles.

El actuar de la gestión cultural se despliega en un contexto donde la interdisciplinariedad es clave al vincular discursos sociológicos, económicos y antropológicos con las instancias sociopolíticas. Por lo cual, la gestión cultural busca trascender las barreras disciplinarias para abordar de manera integral las complejidades inherentes a la cultura y la sociedad.

La gestión cultural responde a esas demandas, pues se trata de una práctica profesional asentada en conocimientos multidisciplinares, ligada a los contextos sociopolíticos y a las comunidades, al acontecer y a la acción, pero apoyada al mismo tiempo en la formación teórica y discursiva del ámbito académico (Martinell Sempere, 2005, p.33).

El panorama cultural contemporáneo se ha visto influido por una serie de factores interrelacionados que han contribuido al fortalecimiento de la gestión cultural para comprender este fenómeno, es fundamental analizar los elementos que han propiciado su surgimiento como una profesión especializada.

Tomando en consideración lo expresado por Roselló i Cerezuela (s.f.) en “Las profesiones de la cultura” hay siete situaciones que propiciaron el crecimiento de la cultura en nuestra ciudad. En primer lugar, el *incremento de los niveles educativo y cultural* ha desempeñado un papel fundamental en el desarrollo de la gestión cultural. A medida que la sociedad ha avanzado en su acceso a la educación, se ha generado una mayor conciencia y aprecio por la cultura en sus diversas manifestaciones. Este mayor nivel de educación ha proporcionado a la población las herramientas necesarias para participar de manera activa en la vida cultural, promoviendo así la necesidad de una gestión cultural más especializada. El *incremento del tiempo libre* constituye otro factor esencial en el crecimiento de la gestión cultural. A medida que las sociedades han experimentado transformaciones en sus estructuras laborales y una reducción de las jornadas de trabajo, se ha generado un espacio significativo de tiempo libre. Este cambio ha propiciado un aumento en la demanda de actividades culturales y de ocio, impulsando a su vez la necesidad de una gestión cultural más eficiente y diversificada. El *incremento del nivel adquisitivo* en la sociedad también ha contribuido de manera significativa al desarrollo de la gestión cultural. El acceso a recursos económicos más amplios ha permitido la financiación y realización de eventos culturales más ambiciosos, así como el fortalecimiento de instituciones culturales. La gestión de estos recursos financieros se ha convertido en una tarea especializada, marcando así la consolidación de la gestión cultural como una disciplina clave en la planificación y ejecución de proyectos culturales. La *ampliación del concepto de cultura* ha sido otro factor determinante. La cultura, en su acepción más amplia y diversa, ha dejado de limitarse a manifestaciones artísticas tradicionales para abarcar un espectro más amplio que incluye expresiones populares, patrimonio inmaterial y formas emergentes de creación. Esta expansión ha requerido una gestión cultural capaz de adaptarse a la diversidad y complejidad de las expresiones culturales contemporáneas. La *mejora de la percepción ciudadana* hacia la cultura también ha jugado un papel crucial. A medida que la cultura ha dejado de percibirse como un lujo elitista y se ha convertido en un componente fundamental del bienestar social, la demanda de una gestión cultural efectiva ha aumentado. La *valoración positiva de la cultura* por parte de la ciudadanía ha generado un respaldo público que se traduce en un mayor apoyo institucional y financiero para iniciativas culturales. La cultura como factor de desarrollo social ha contribuido a cambiar la percepción de la cultura como un mero entretenimiento hacia su reconocimiento como un motor de progreso y cohesión social. La gestión cultural se ha vuelto esencial en la planificación de estrategias que aprovechan el potencial transformador de la cultura en áreas como la educación, la inclusión social y el desarrollo económico. Finalmente, la *mayor presencia de la cultura en la vida pública* ha generado la necesidad de una gestión cultural más sofisticada y profesionalizada. La cultura ya no se confina a espacios cerrados, sino que se ha integrado de manera más activa en el tejido social, manifestándose en eventos públicos, festivales, y espacios urbanos. La gestión de

estas manifestaciones culturales requiere un enfoque especializado para garantizar su éxito y sostenibilidad.

la gestión cultural se va consolidando como una profesión, verde todavía, que se acompaña de la formalización de su formación académica y del asociacionismo profesional. A pesar de haber avanzado mucho, no ha alcanzado todavía un reconocimiento formal en los estamentos fiscales y laborales, como el impuesto de actividades económicas o en las oficinas de trabajo, donde no se reconoce aún la figura del gestor cultural como posible profesión (Roselló i Cerezuela, s.f, p.14).

La relación entre el concepto de profesión y la formación profesional es innegable, ya que la conformación de la primera está directamente ligada a los procesos educativos que guían y preparan al individuo para su inserción en el ámbito laboral. En este sentido, la formación profesional no se limita únicamente a la adquisición de conocimientos, sino que abarca un amplio espectro que incluye habilidades, competencias, actitudes, valores culturales y éticos (Yañez Canal, s.f.). Este enfoque integral reconoce la complejidad de las profesiones modernas, que no solo requieren un dominio técnico, sino también la capacidad de adaptarse a un entorno laboral dinámico y la incorporación de valores éticos y culturales que guíen el ejercicio profesional.

Vázquez Barrado (2011) en “De profesión: gestor/a cultural” aborda como la práctica cotidiana de un gestor cultural involucra la toma de decisiones estratégicas basadas en el análisis y comprensión profunda del contexto cultural. La habilidad para anticipar tendencias, evaluar el impacto social y adaptarse a las transformaciones culturales emergentes se convierte en un componente esencial de su labor diaria. Además, la evaluación continua de los resultados y el impacto de los proyectos culturales se convierte en un indicador clave del éxito del gestor cultural. La capacidad para aprender de las experiencias pasadas, ajustar estrategias según las lecciones aprendidas y mejorar constantemente constituyen elementos fundamentales de la práctica de la gestión cultural. La formación profesional no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar un perfil profesional específico que responda a los requisitos de una determinada profesión. Este enfoque orientado a resultados destaca la necesidad de alinear la educación con las demandas del mercado laboral y los estándares éticos que rigen cada profesión.

Yañez Canal (2018) en “La gestión cultural en América Latina: entre distorsiones y potencialidades” explora la complejidad de la gestión cultural en América Latina a partir de extensas investigaciones dedicadas al campo específico. Este esfuerzo investigativo identifica y analiza las dificultades inherentes a esta disciplina y destaca las numerosas posibilidades que se presentan como parte integral de la práctica profesional en este contexto. La intención es esclarecer los referentes que han delineado las formas de acción cultural en la región,

arrojando luz tanto sobre sus distorsiones como sobre sus potencialidades. En lo que respecta a las distorsiones de la gestión cultural, se aborda la problemática de los múltiples extremos que limitan y reducen su alcance. Estos extremos pueden manifestarse en diversas formas, desde limitaciones presupuestarias hasta restricciones impuestas por factores socioeconómicos y políticos. Identificar y comprender estas distorsiones es esencial para desarrollar estrategias efectivas que permitan superar los obstáculos que enfrenta la gestión cultural en América Latina. Por otro lado, al explorar las potencialidades de la gestión cultural, busca resaltar aquello que se perfila como una afirmación en su práctica. Estas potencialidades pueden manifestarse en la capacidad de la gestión cultural para fomentar la diversidad cultural, promover la inclusión social y contribuir al desarrollo sostenible. Además, busca analizar cómo la gestión cultural puede convertirse en un catalizador para la expresión artística, la preservación del patrimonio cultural y la construcción de identidades culturales. A lo largo de los trayectos y trayectorias delineados en este artículo, propone una mirada activa en términos de acción desde y en la práctica. Se aboga por una reflexividad y sensibilidad que permitan un acercamiento crítico a la construcción de un marco de pensamiento sobre la gestión cultural en América Latina. Este enfoque implica no solo la identificación de problemas y desafíos, sino también la formulación de propuestas concretas que impulsen un cambio positivo en la gestión cultural de la región.

El gestor cultural se erige como el arquitecto detrás de la escena, tejiendo conexiones entre la creatividad y la apreciación cultural, la participación de la comunidad y la viabilidad económica del proyecto. Una de las funciones primordiales del gestor cultural es crear y mantener estrategias sociales, territoriales o de mercado que aseguren la sostenibilidad a largo plazo de los proyectos culturales. Esto implica un entendimiento profundo de las dinámicas sociales y económicas, así como la capacidad de adaptarse a los cambios en el entorno cultural.

4.3. El camino hacia la profesionalización de la gestión cultural

La profesionalización es un concepto que ha evolucionado a lo largo del tiempo, adquiriendo matices y complejidades que reflejan los cambios en la sociedad, la economía y el ámbito laboral. Este término va más allá de la mera adquisición de habilidades técnicas; implica una transformación integral en la forma en que los individuos se desempeñan en sus roles laborales, así como en la percepción y valoración de sus contribuciones.

Martinell Sempere (2001) en el artículo “La gestión cultural: Singularidad profesional y Perspectivas de futuro” analiza la realidad de la gestión cultural y destaca la importancia de contextualizar el concepto de formación y profesionalidad dentro de los procesos de

configuración de nuevas profesiones. En contraste con la noción tradicional de que las instituciones formativas planifican y preparan nuevas figuras profesionales de antemano, el texto sugiere que las profesiones emergen de manera espontánea en el mercado laboral. Estas nuevas profesiones generan rápidamente un campo de necesidades y demandas, dando lugar a procesos de profesionalización de la gestión cultural.

Méndez Medina y Orozco Heredia (2012) en el artículo “De prácticas y consensos. La profesionalización de los gestores culturales en Guadalajara” abordan la evolución de los procesos de profesionalización en el ámbito de la gestión cultural, destacando la necesidad de los agentes involucrados en consolidar y legitimar sus prácticas. La profesionalización se ha desarrollado internamente en el campo de la gestión, el cual ha surgido de la unión de agentes con diversos habitus, es decir, patrones de comportamiento y valores adquiridos en contextos específicos. La combinación y uso de diferentes capitales, según el origen de los agentes, ha contribuido a la formación de este campo. La habituación de prácticas, resultado de la convergencia de distintos habitus, da lugar a la creación de un campo propio: el de la gestión cultural. Este nuevo campo genera sus propios habitus, marcando así una evolución en las formas de actuación y percepciones en el ámbito de la gestión cultural. Sin embargo, esta evolución no está exenta de conflictos, ya que los nuevos habitus generados entran en contacto y chocan con los campos de origen de los agentes. Estos choques y luchas de poder reflejan las tensiones inherentes a la gestión cultural, donde la diversidad de perspectivas y prácticas puede generar conflictos significativos en el proceso de consolidación y legitimación de la profesionalización en este campo específico.

Mariscal Orozco (2015) en el artículo “La triple construcción de la gestión cultural en Latinoamérica” subraya la complejidad y la interdependencia de los elementos necesarios para la profesionalización. El reconocimiento académico, estatal y la participación activa de asociaciones profesionales son fundamentales para garantizar un ejercicio profesional ético y de calidad. Por otro lado, manifiesta que la heterogeneidad en América Latina indica la necesidad de abordar estos desafíos de manera específica en cada contexto nacional, trabajando hacia la consolidación plena de las profesiones en la región. Según el autor:

todo proceso de profesionalización requiere de la participación e integración de tres pilares:

1. La existencia de una formación universitaria reglada y reconocida oficialmente que otorgue títulos académicos y *expertise* profesional.
2. El reconocimiento del Estado de la existencia de tal profesional en el registro nacional de profesiones y si es el caso la dictaminación de leyes y/o normatividades (o su inclusión en ya existentes) que regulen y legitimen su ejercicio.

3. El fortalecimiento de asociaciones o grupos formalmente organizados que promuevan el auto reconocimiento de la profesión, definan la regulación y reproducción de la práctica profesional (Mariscal Orozco, 2015, p.101).

En su esencia, la profesionalización se refiere al proceso mediante el cual una actividad, ocupación o disciplina adquiere características propias de una profesión. Esto implica no solo el dominio de habilidades específicas, sino también la internalización de normas éticas, estándares de calidad y un compromiso con el desarrollo continuo. La profesionalización, por lo tanto, va más allá de la mera capacitación técnica y se convierte en un cambio profundo en la identidad y enfoque de un individuo respecto a su trabajo.

Por otro lado, la profesionalización es el conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales alguien logra demostrar su competencia en una actividad de relevancia social, y es capaz de transmitir su competencia y de imponer su modelo frente a otros profesionales con la ayuda del Estado. Y tiene que ver con un proceso gremial de autorreconocimiento de que es una profesión con reglas unívocas o consensuadas (García González y Yáñez Canal, 2014, p.202).

En el contexto laboral contemporáneo, la profesionalización se ha convertido en un factor clave para el éxito tanto a nivel personal como organizacional. La idea de que la profesionalización es un proceso continuo, en lugar de un estado estático, ha ganado relevancia, la adaptabilidad y la resiliencia son componentes esenciales de la profesionalización en un mundo laboral caracterizado por la rápida evolución tecnológica, cambios económicos, políticos y culturales.

Hay que destacar que el comienzo del reconocimiento y profesionalización de la Gestión Cultural se da en un contexto de redefinición del término cultura y en muchos países, desde las Constituciones multiculturales, hay una transformación hacia la diversidad y, también, por motivación de organismos internacionales como Unesco; es parte de la concepción del hacer de la profesión en Latinoamérica hoy en día el repensar las identidades autóctonas y construir incluso una identidad latinoamericana orgullosa de sí y competitiva a todos los niveles en el mundo globalizado y en globalización (Yáñez Canal, 2014, p.190).

La educación y el desarrollo profesional juegan un papel crucial en el proceso de profesionalización donde la formación académica proporciona la base de conocimientos teóricos. Mientras que, la experiencia práctica y el aprendizaje continuo son fundamentales para consolidar y actualizar esas habilidades a lo largo del tiempo. Además, la profesionalización no solo se limita a la adquisición de habilidades técnicas, sino que también abarca aspectos la comunicación efectiva y el liderazgo, que son esenciales en la interacción con colegas, clientes y equipos de trabajo.

La ética profesional es otro componente central de la profesionalización. Los profesionales no solo deben ser competentes en sus funciones, sino también actuar de manera ética y responsable. La confianza del público y la integridad de la profesión en general dependen en gran medida de la conducta ética de sus miembros. La profesionalización, por lo tanto, implica la internalización de un código ético y la capacidad de tomar decisiones éticas incluso en situaciones complejas y desafiantes.

Por otro lado, el énfasis en la práctica como un medio para adquirir competencias en la acción cultural resalta la importancia de la experiencia directa y la participación en proyectos culturales. Este enfoque contrasta con las metodologías más teóricas y académicas, subrayando la necesidad de una comprensión práctica y tangible de las dinámicas culturales.

La diversidad de orígenes profesionales, como las ciencias sociales, las artes y las ciencias administrativas, enriquece la acción cultural al aportar diferentes perspectivas y enfoques. Esta diversidad de experiencias profesionales contribuye a la adaptabilidad y flexibilidad de los profesionales culturales, permitiéndoles abordar los desafíos desde múltiples ángulos. Según Berger y Luckman (2005) “las experiencias compartidas se objetivan y se vuelven accesibles a todos los que pertenecen a este mundo social a través de un lenguaje compartido; asimismo, se van convirtiendo en la base e instrumento del acopio del conocimiento ya existente” (p.89). Según Mariscal Orozco (2014) este enfoque práctico ha llevado a “un proceso de “normalización” de técnicas y modos de hacer la acción cultural a partir del cruce entre los campos culturales y sus ámbitos de aplicación” (p.213). El proceso de normalización de técnicas y modos de acción cultural destaca la necesidad de establecer ciertos estándares y prácticas comunes en este campo. Este fenómeno podría interpretarse como una evolución natural y colaborativa, donde las mejores prácticas emergen a medida que los profesionales culturales intercambian conocimientos y experiencias. La normalización también puede ser vista como un intento de establecer una base sólida y coherente para la acción cultural, promoviendo la eficiencia y la eficacia en la realización de proyectos culturales.

El autor reflexiona sobre los campos y ámbitos de actuación de los gestores culturales según sus investigaciones. Esto nos permite indagar sobre los cruces que se producen en el campo específico a partir de las propias realidades de los gestores culturales que provienen en muchos casos de diferentes formaciones y desempeño laboral (Cuadro 2). De esta manera, identifica diferentes “nichos” desde donde los gestores culturales aprenden el oficio desde la práctica. Al hacer un análisis de los perfiles y trayectorias laborales se observa la tendencia a iniciar en un nicho específico para posteriormente ir moviéndose y ampliándose a otros” (Mariscal Orozco, 2015, pp.99-100).

Campos / Ámbitos	Territorial	Empresarial	Asociativo	Académico
Espacios culturales	Casas de la cultura	Galerías	Centros comunitarios	Museos universitarios
Cultura popular y patrimonio cultural	Programas de fomento y conservación	Representantes artísticos	Asociaciones y colectivos	Investigación y publicaciones
Desarrollo artístico	Talleres artísticos, festivales	Academias de arte	Talleres	Investigación, formación y difusión
Comunicación y medios	Difusión cultural	Radio, televisión	Medios comunitarios	Investigación, formación
Producción	Producción editorial, discográfica	Producción discográfica, editorial, espectáculos	Muestras	Investigación, formación, muestras, festivales

Cuadro 2. Cruce de campos y ámbitos desde la práctica de la Gestión Cultural como ocupación laboral. Fuente: Mariscal Orozco, J. (2014). Tendencias en la formalización de la Gestión Cultural en América Latina. En C. Yáñez Canal (Ed.), *Emergencias de la Gestión Cultural*, (p. 215).

Este enfoque integral abarca una gama diversa de elementos que convergen para permitir a los profesionales enfrentar eficazmente las complejidades inherentes a sus respectivas áreas de especialización. La competencia profesional se conceptualiza como un conjunto intrincado y cohesionado de aptitudes, destrezas, habilidades y actitudes que los individuos despliegan en distintas situaciones laborales reales con el propósito de abordar y resolver los desafíos que surgen, en concordancia con los criterios de rendimiento satisfactorio específicos de cada campo profesional.

En este sentido, el Ministerio de Educación de la República Argentina (s.f.) define la competencia profesional como:

el conjunto complejo e integrado de *capacidades*³³, *habilidades*³⁴, *destrezas*³⁵ y

³³ Capacidades: Su definición operativa más general afirma que el individuo que las posee puede encontrar en su experiencia previa la información y las técnicas apropiadas para responder efectivamente al desafío de dificultades y circunstancias distintas. Requiere de la capacidad de analizar o comprender la nueva situación, un trasfondo de conocimientos y métodos que será utilizado en el momento preciso, y también una cierta facilidad para discernir las relaciones apropiadas entre la experiencia previa y el problema actual.

³⁴ Habilidades: El desarrollo de habilidades corresponde a la adquisición de una serie de prácticas en metodologías y técnicas que le son específicas a ciertas ocupaciones, figuras profesionales o áreas ocupacionales. Las habilidades son capacidades prácticas que hacen referencia a formas de abreviar procesos intelectuales o mentales (por ejemplo, calcular sin soporte de papel o de calculadora un orden de magnitud en el uso de una materia prima o en el cálculo de una determinada aplicación financiera, determinar proporciones, metrajes o kilos de un insumo). Resulta interesante observar que el tiempo que transcurre para la evolución de la capacidad en habilidad se transforma en un indicador –entre otros– del nivel de calificación de una competencia

³⁵ Destrezas: Son capacidades prácticas que se vinculan a un desarrollo preciso de ciertas formas de motricidad especializada, de agudeza visual, auditiva, gustativa, de esfuerzo físico, de equilibrio, etc. (por ejemplo, adquisición de motricidad fina para trabajos de precisión o de detalle, precisión en el uso de determinadas herramientas para obtener determinados resultados, etc.). Analizar las destrezas como capacidades prácticas, nos permite distanciarnos de una concepción meramente conductista de su formación.

*actitudes*³⁶ que las personas ponen en juego en diversas situaciones reales de trabajo para resolver los problemas que ellas plantean, de acuerdo con los estándares de desempeño satisfactorio propios de cada área profesional (p.2).

En esencia, la competencia profesional implica mucho más que la mera acumulación de conocimientos teóricos; engloba la capacidad de aplicar esos conocimientos de manera práctica y efectiva en contextos laborales concretos. Se trata de una combinación sinérgica de habilidades cognitivas, técnicas y sociales, que se activan de manera coordinada para superar los retos y demandas que emergen en el ejercicio de una ocupación específica.

La resolución de problemas ocupa un lugar central en la manifestación de la competencia profesional, ya que implica la aplicación práctica de conocimientos y destrezas para abordar situaciones laborales diversas. Este proceso no solo se basa en la habilidad técnica, sino también en la capacidad para tomar decisiones informadas, adaptarse a cambios imprevistos y trabajar eficientemente en equipo. En este sentido, la competencia profesional se revela como un fenómeno dinámico y adaptable, que va más allá de la simple reproducción de procedimientos estándar, incorporando la flexibilidad y creatividad necesarias para enfrentar desafíos cambiantes y complejos. “(...) experiencias vividas por los diversos gestores se comparten y se establecen consensos que ayudan a los nuevos gestores a tomar un camino para la resolución de problemas comunes” (Méndez Medina y Orozco Heredia, 2012, p.80).

La conformidad con los estándares de desempeño satisfactorio específicos de cada área profesional constituye otro aspecto fundamental de la competencia profesional. Esto implica no solo alcanzar los niveles mínimos requeridos, sino también sobresalir en la ejecución de tareas y responsabilidades, contribuyendo así al avance y prestigio del campo en cuestión. La competencia profesional, por lo tanto, también abarca la adhesión a normas éticas y la capacidad de interactuar de manera efectiva en el entorno laboral.

Martinell Sempere (2009) expone una relación detallada de competencias de la figura profesional de la gestión cultural a modo de síntesis:

- *Competencias clave de la gestión cultural en general*
 - Tener capacidad de interpretar el territorio para detectar sus singularidades y potencialidades
 - Tener conocimiento de los diferentes sectores culturales y artísticos en los que se desarrolla la acción.
 - Disponer de instrumentos de planificación para poder programar y evaluar.

³⁶ Actitudes: Disposición de los sujetos en términos de actuar con responsabilidad y autonomía en la aplicación de criterios éticos, estéticos y de seguridad de las personas, de las instalaciones y equipos y del medio ambiente frente a las diversas alternativas que les presenta el ámbito de trabajo.

- Conocer los principios jurídicos y de economía de la cultura que regulan los diferentes sectores y las industrias culturales y de la comunicación.
- Conocer las particularidades de la comunicación cultural, la difusión o la divulgación.
- *Competencias básicas.* Como competencias básicas, entendemos un conjunto de aptitudes que la especificidad de la gestión de la cultura reclama, de modo fundamental, más allá de las técnicas o habilidades especializadas.
 - *Competencia de situar su acción profesional a escala local y global.* Entendemos esta competencia como el conjunto de saberes, prácticas y actitudes que permiten situar una acción profesional en un contexto determinado y adaptarse a su realidad.
 - *Competencia de diagnóstico y de adaptación de información para su acción profesional.* La práctica de la gestión cultural requiere el tratamiento de diferentes niveles de información que permitan una interpretación del contexto y de los efectos de nuestra intervención.
 - *Competencia de mediación entre diferentes actores de su campo profesional.* La gestión cultural requiere un alto nivel de relaciones e interlocuciones con un amplio abanico de agentes y actores para llevar a cabo el encargo social de nuestra función. En este sentido, la capacidad de mediación, contacto y negociación es imprescindible para asumir responsabilidades en el sector de la cultura. Estas habilidades se tienen que extender a nuevas formas de trabajo en red y a sistemas de cooperación internacional mucho más amplios que los canales tradicionalmente utilizados.
 - *Competencia de transferir información, conocimiento y sistemas.* La práctica profesional exige procesos de tratamiento de información compartida, de trabajo en grupo y acciones de fomento y ayuda a procesos culturales. Es necesario disponer de capacidades de transferencia, ayuda, educación, formación, etc. para crear equipos humanos y promover procesos de circulación de información más amplios. Esta necesidad es más evidente en los sectores culturales más activos y en los procesos de desarrollo.
 - *Competencia de innovación en el propio sector.* Toda acción cultural reclama un equilibrio entre los procesos de recuperación y mantenimiento de la memoria colectiva, así como el hecho de favorecer el cambio, la innovación y la ruptura. En la gestión cultural, resulta imprescindible disponer de capacidades para desarrollar nuevos proyectos y asumir el riesgo de nuevas formas expresivas.
- *Competencias específicas:*
 - Competencia en la comprensión de los procesos culturales y tendencias que se

desarrollan en el mundo de la cultura y el arte y los nuevos enfoques de los estudios culturales a escala internacional.

- Competencia a objetivar su actividad y diferenciarla de otros sectores con los que la cultura está relacionada y de establecer puentes entre sus diferentes lógicas de actuación: turismo, ocupación, medio ambiente, cohesión social, educación, etc.
- Competencia de prospectiva y anticipación en los escenarios cambiantes de nuestra sociedad y, concretamente, de los procesos culturales y de adaptación a los nuevos contextos de mundialización a partir del conocimiento de nuevos lenguajes y nuevas formas expresivas.

Competencia a gestionar y ejercer funciones directivas y de liderazgo a partir de nuevos modelos organizativos mixtos.

- Competencia de negociación entre agentes de diferentes iniciativas y posibilidad de mediación en procesos de confluencia y congestión.
- Competencia de diseñar sistemas propios e identificables de sus tareas profesionales.
- Competencia de aprender a trabajar en sistemas complejos de toma de decisiones y aplicación de nuevos modelos organizativos.
- Capacidad de desarrollar un proyecto emprendedor (o empresarial) desde diferentes niveles de contenido.
- Competencia en el diseño y elaboración de un proyecto de gestión en todos sus elementos, fases y proyecciones.
- Capacidad de trabajar en sistemas mixtos de cooperación entre el sector público, privado y tercer sistema.
- Capacidad de trabajar en equipo, base de gran parte de los proyectos culturales.
- Competencia en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Competencia en la comprensión de los procesos de construcción de la identidad cultural en diferentes contextos.
- Capacidad de ser sensibles hacia nuestro entorno humano por el hecho de que la cultura trata con muchos elementos simbólicos colectivos y personales.

La profesionalización de la gestión cultural también demanda la sistematización de la práctica entendiendo a este como un proceso fundamental que va más allá de la mera

documentación de nuestras actividades cotidianas. Se convierte en una caja de herramienta (Porta, Romero y Pittaluga, 2009; Mariscal Orozco, 2014; Morales Astola, 2018) de crecimiento coordinado, una brújula que orienta no solo nuestro quehacer presente, sino que sienta las bases metodológicas para la formación de nuevas generaciones de gestores culturales.

La creación de materiales y documentos que reflejen la práctica es un compromiso profundo con el desarrollo de la disciplina, se convierte en un testimonio que “plasmen nuestra práctica profesional de tal manera que generemos líneas de futuro para la investigación, la formación, al igual que para las generaciones que empiezan” (Martinell Sempere y López Cruz, 2008, p.113).

Este encargo no es solo una tarea individual, es un llamado a la construcción colectiva de conocimiento y una oportunidad de tejer redes de experiencias, visiones y perspectivas que enriquezcan el campo de la gestión cultural. Al plasmar nuestra práctica de manera reflexiva y estructurada, no solo respondemos a una necesidad de crecimiento personal y profesional, sino que también contribuimos al fortalecimiento de la identidad de nuestra profesión.

La generación de líneas futuras para la investigación y la formación no es solo un ejercicio académico, sino un acto de visión estratégica. Es trazar un horizonte en el cual las nuevas generaciones encuentren orientación y estímulo para abordar los desafíos emergentes en el ámbito cultural. Los documentos se convierten así en faros que iluminan el camino, señalando las lecciones aprendidas, los éxitos y las dificultades superadas. “La posibilidad de construir teorías desde la experiencia es un reto que exige pensar no solamente en lo que se hace, sino en lo que pensamos” (Yañez Canal, 2018, p.38). El compromiso de aportar visiones compartidas implica, por ende, abrir espacios para el diálogo y la colaboración entre todos los actores involucrados en la gestión cultural. No se trata solo de un ejercicio técnico, sino de un proceso de construcción colectiva en el cual cada voz tiene un valor fundamental. La diversidad de perspectivas enriquece la comprensión de nuestra labor y permite abordar los desafíos de manera más integral y creativa.

La gestión cultural ha experimentado una transformación significativa en las últimas décadas, evolucionando de ser considerada una disciplina periférica a una centralidad que plantea la necesidad de profesionalizar el ejercicio de la gestión cultural. Podemos considerar que para alcanzar esta profesionalización es necesario el cumplimiento de competencias específicas que doten a los gestores culturales de las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos actuales y futuros.

De igual manera, la formación continua y la adaptabilidad son cruciales, ya que la gestión cultural sigue siendo un campo dinámico que requiere profesionales capacitados y comprometidos con la transformación social a través de la cultura. En este sentido, la

sistematización de la práctica en la gestión cultural no solo es una tarea retrospectiva, sino un ejercicio prospectivo. Es un compromiso con el (por)venir de la disciplina.

Los nuevos gestores culturales deben trabajar con las culturas como realidades siempre incompletas, en permanente búsqueda de enriquecerse con los logros y conquistas de las demás. El interés en desubalternizar lo propio no puede opacar la búsqueda de los grandes proyectos colectivos más allá de la diferencia cultural (Vich, 2018, p.51).

CAPÍTULO 5. La identidad profesional como proceso constructivo

5.1. Marcas iniciales

El concepto de identidad es altamente polisémico y complejo, y ha dado lugar a diversos enfoques teóricos, principalmente en las áreas disciplinas como la psicología social, la filosofía, la sociología, la etnografía y la antropología. Podemos reconocer su aparición como concepto de la modernidad, en el contexto de los procesos sociales de subjetivación que tuvieron lugar en ese período. Este fenómeno marcó un cambio significativo, ya que se desvinculó del enfoque antropocéntrico que predominaba con anterioridad.

La identidad, desempeña un papel fundamental en esta investigación, y presenta desafíos significativos debido a la complejidad inherente que conlleva y a la diversidad de perspectivas desde las cuales podemos analizarlo (Fernández Cruz, 2010). Las investigaciones en el campo de la gestión cultural sobre la identidad profesional de los gestores culturales son relativamente recientes por lo cual, abordaremos el concepto utilizando también investigaciones de otros campos disciplinares.

Según la Real Academia Española de la Lengua: "La identidad es el conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás", y también "conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás".

Durante el S.XX, la Antropología recuperó el concepto de identidad a partir de cambios culturales producidos por grandes conflictos sociales que pusieron en crisis la identidad individual y colectiva de las sociedades. Estos cambios sociales dieron paso a diferentes estudios sobre el tema y nuevos enfoques. La Antropología ha abordado el concepto de identidad a partir de tres concepciones: 1) objetivista, 2) subjetivista y 3) relacional y

situacional. Las mismas son opuestas en su definición y han desarrollado distintas perspectivas que marcan posiciones sobre la construcción de la identidad.

En este sentido, la concepción objetivista considera que la identidad se define a partir de pautas objetivas que permiten el reconocimiento, transferidos por herencia o por la familia como es la religión, el idioma, la nacionalidad, el territorio, valores comunes, etc. A partir, de esta concepción se abren tres perspectivas de estudio:

- la perspectiva esencialista: que reconoce la identidad del individuo innata y consecuentemente estática y única;
- la perspectiva culturalista: que considera la herencia cultural como fundamental en estrecha vinculación con actores sociales pertenecientes al mismo grupo cultural.
- la perspectiva primordialista: se refiere a la importancia de la pertenencia a un grupo étnico donde los actores sociales son fundamentales y donde se busca tener un denominador común que los agrupe.

La segunda concepción es la subjetivista que considera que cada individuo puede identificarse arbitrariamente y en forma individual. Esta perspectiva piensa que existe un proceso de identificación en el cual un individuo se identifica como diferente a otros.

La última concepción es la relacional y situacional considera que la identidad es una construcción social en el cual se pone en evidencia la relación de oposición con otros grupos sociales con los que se encuentran en contacto. Esta concepción media entre la concepción objetivista y la subjetivista considerando que la identidad se construye individual y colectivamente en oposición a los otros. Por ello, cualquier identidad necesita ser pensada, reconocida, establecida y aceptada en un proceso práctico y de comunicación humana, que se lleva a cabo a través de interacciones discursivas y de la actividad.

Por otro lado, Goffman (1963) en *Estigma: La identidad deteriorada* analiza el fenómeno del estigma social y su impacto en la construcción de la identidad de las personas. El concepto central de "Estigma" es el de la "identidad deteriorada", que se refiere al efecto corrosivo que tienen las etiquetas estigmatizantes en la percepción que un individuo tiene de sí mismo y en su interacción con los demás. Goffman argumenta que el estigma no solo es una característica del individuo, sino que es el resultado de un proceso social de etiquetado y categorización que marginaliza a ciertos grupos y los coloca en una posición de desventaja en la sociedad.

Es evidente que el individuo construye una imagen de sí a partir de los mismos elementos con los que los demás construyen al principio la identificación personal y social de aquél, pero se permite importantes libertades respecto de lo que elabora (p.127).

Giddens (1995) en *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea* refiere a la manera en que nos percibimos a nosotros mismos, cómo construimos una narrativa sobre nuestra propia vida y cómo integramos nuestras experiencias pasadas y presentes en esa narrativa. La Identidad no es fija ni predeterminada, sino que está en constante evolución a medida que vivimos nuevas experiencias y nos enfrentamos a nuevos desafíos. Es importante destacar que nuestra identidad no es algo puramente individual, sino que está influenciada por el contexto social en el que vivimos. Nuestra biografía, nuestras relaciones y las estructuras sociales más amplias moldean la forma en que nos percibimos a nosotros mismos y cómo nos relacionamos con los demás. Según el autor la identidad es:

(..) el resultado de un proceso tanto micro como macrosocial, en el que existe una relación dialéctica entre ambos niveles, y en el que la Identidad del Yo es la manera en que nosotros mismos nos percibimos de una manera refleja en función de nuestra biografía (...) (p.294).

Podría decirse entonces que la identidad es una construcción colectiva que pone en juego la percepción del nosotros y que nos diferencia de los otros. Esta construcción está dada por un contexto histórico que es a fin, por una construcción de relaciones sociales y de reconocimiento en los individuos con iguales rasgos. "La identidad colectiva se forma [...] a partir de un común denominador, de una igualdad de esencia" (Lomnitz, 2002, p.129).

En la identidad se pone en juego el concepto de "quién soy", "como me identifico", "con quién me identifico" y "como me ven los demás". A partir de reconocer en el "otro" rasgos semejantes a los nuestros comenzamos a construir un "nosotros" donde se conforma una identidad colectiva. Las características compartidas nos permiten pertenecer o ser excluido de un determinado grupo, así los rasgos territoriales, culturales, de género, etc. marcan una delimitación de la identidad a la que hacemos referencia.

Para esta investigación hemos considerado estudios sobre las identidades profesionales relacionadas con los docentes en virtud que hemos encontrado vínculos teóricos que ayudan a comprender la construcción de la identidad de los gestores culturales.

5.2. Identidad[es]

La noción de identidad lejos de ser una construcción pasiva se revela como un proceso dinámico de interacción entre el individuo y su entorno social. En este sentido, la identidad no solo implica el reconocimiento de uno mismo, sino también una lucha constante por ser reconocido por los otros.

La identidad, por tanto, se erige como un fenómeno que evoluciona en consonancia con las experiencias vividas, los encuentros significativos y las interacciones sociales. La constante búsqueda de reconocimiento por parte del individuo no solo refleja una necesidad intrínseca de validación, sino también la capacidad de adaptarse y redefinirse en función de las circunstancias cambiantes. En este proceso, cada individuo se convierte en un agente activo en la construcción y reconfiguración de su propia identidad.

Este proceso de construcción identitaria se desenvuelve en el ámbito intersubjetivo, donde la reciprocidad del reconocimiento adquiere un papel fundamental. El individuo busca ser comprendido y validado por sus pares, generando así un tejido social en el que las identidades se entrelazan y se influyen mutuamente. Este entorno dinámico y cambiante hace que la identidad no sea estática, sino más bien una entidad susceptible de transformación a lo largo del tiempo. Esta naturaleza dinámica no solo permite la autenticidad y la expresión individual, sino que también fomenta la diversidad y la riqueza de las identidades dentro de una sociedad.

En este sentido, Taylor (1993) en *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"* destaca que el reconocimiento de la identidad cultural no es solo una cuestión de tolerancia, sino también de afirmación y valoración de la diferencia y argumenta que el reconocimiento de la diversidad no solo implica aceptar la coexistencia de múltiples culturas, sino también comprender y apreciar las particularidades de cada una. El autor distingue entre dos formas de reconocimiento: el reconocimiento de la diferencia y el reconocimiento del estatus. El reconocimiento de la diferencia se refiere a la valoración de las distintas identidades culturales y la aceptación de su legitimidad en el espacio público. Por otro lado, el reconocimiento del estatus implica garantizar la igualdad de estatus y derechos para todas las identidades culturales, evitando así la marginación y la discriminación. Otro aspecto crucial que aborda Taylor es la relación entre identidad cultural y autonomía individual entendiendo que el reconocimiento de la diversidad cultural no solo fortalece la identidad colectiva de las comunidades, sino que también promueve la autonomía individual al permitir que las personas vivan de acuerdo con sus propias creencias y valores culturales. Por lo cual, plantea que la identidad no es construida en el aislamiento, sino que es una construcción realizada a través del diálogo con el "otro" y, que se encuentra en constante negociación.

(...) que yo descubra que mi propia identidad no significa que la haya elaborado en el aislamiento, sino que la he negociado por medio del diálogo, en parte abierto, en parte interno con los demás [...] Mi propia identidad depende, en forma crucial, de mis relaciones dialógicas con los demás (Taylor, 1993, p.55).

En este sentido, la identidad se configura como aquello que nos caracteriza y nos confiere un sentido de pertenencia a un grupo, colectividad o comunidad. Dicha identidad implica, por lo

tanto, que las personas o grupos de personas se reconocen históricamente en su propio entorno físico y social. Es en la interacción social donde los sujetos construyen su identidad, esto es, manifiestan sus hábitos o cultura incorporada a través de prácticas -formas de comportamiento y actuación-concretas. Y es en la interacción social, también, donde los actores construyen y comparten las representaciones sociales acerca de sí mismos, de los otros y del entorno que los rodea. “La imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro (...) nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él” (Bolívar et al., 2005, p.2).

La comunidad sirve de modelo para toda una serie de unidades sociales y culturales. De este modo, un pequeño grupo de individuos vinculados por relaciones de confianza mutua puede multiplicarse por dispersión o extenderse hasta englobar a un gran número de personas ligadas por ciertos rasgos comunes. La base de la construcción de la identidad, entonces, es la conciencia común de tener todo un conjunto de características que los identifican como pertenecientes a un grupo y diferentes del resto.

La construcción de la identidad es un proceso cultural, material y social en el que se pone en juego distintas condiciones que los relacionan; es necesario compartir un sentirse idéntico al otro a través de un proceso de construcción sociohistórico, en el cual se construye y materializa el hacer particular de una sociedad. Del mismo modo, deben existir categorías de similitudes que los agrupen como: nacionalidad, religión, género, clase social, profesión, etnia, etc. lo que daríamos en llamar categorías de identidad colectiva o identidades culturales.

(...) los procesos de construcción de las identidades no siempre son predecibles, es posible que en las comunidades periurbanas surjan nuevos procesos de identificación étnica, que se reinventen tradiciones, como ya se lo está haciendo. La identidad es multiforme y situacional. Toma distintas formas según las circunstancias (Hirsch, 2000, p.168).

La reflexión sobre las distintas formas de identidad colectiva propuestas por Castells (1998) en *La era de la información: economía, sociedad y cultura (Volumen II) EL PODER DE LA IDENTIDAD* nos sumerge en un profundo análisis de las dinámicas sociales y culturales que configuran nuestras comunidades. Según Castells, existen tres tipos fundamentales de identidad colectiva: la *identidad legitimadora*, la *identidad de resistencia* y la *identidad proyecto* (1998, p.17). Cada una de ellas refleja no solo la complejidad de las relaciones sociales, sino también la capacidad de los individuos y grupos para moldear y redefinir su posición en la sociedad.

La *identidad legitimadora* se presenta como una herramienta estratégica utilizada por las instituciones dominantes para consolidar y justificar su poder. Estas instituciones introducen

narrativas y valores que buscan extender y racionalizar su dominación sobre los actores sociales. En este sentido, la identidad legitimadora actúa como un dispositivo que legitima las estructuras de poder existentes, influyendo en la percepción colectiva de lo aceptable y legítimo en una sociedad dada. Es un fenómeno que tiende a consolidar el statu quo, promoviendo la estabilidad a expensas de la diversidad y la pluralidad. Por otro lado, la *identidad de resistencia* surge como una respuesta a la devaluación impuesta por la lógica de la dominación. Aquí, los actores sociales que se encuentran en posiciones marginadas, oprimidas o subalternas construyen trincheras de resistencia y supervivencia. Estas trincheras se erigen sobre principios y valores que desafían la hegemonía establecida, constituyendo un espacio de reafirmación de la dignidad y autonomía de los individuos y comunidades afectadas. La identidad de resistencia se convierte así en una herramienta vital para la preservación de la diversidad cultural y la reivindicación de derechos fundamentales, dando voz a aquellos que han sido históricamente silenciados. Finalmente, la *identidad proyecto*, por su parte, representa una fuerza transformadora. Surge cuando los actores sociales, apoyándose en los materiales culturales a su disposición, construyen una nueva identidad que busca redefinir su posición en la sociedad. Este proceso implica una ruptura con las narrativas y valores impuestos, proponiendo alternativas que buscan transformar la totalidad de la estructura social. La identidad proyecto es un acto creativo que busca no solo resistir sino también construir y proyectar una visión diferente del mundo, abriendo caminos hacia la innovación social y la construcción de una sociedad más justa y equitativa. En este contexto, se revela la dinámica constante entre estas tres formas de identidad colectiva. La lucha entre la legitimación, la resistencia y el proyecto configura el tapiz complejo de las relaciones sociales, mostrando que la identidad no es estática, sino un proceso dinámico en constante evolución.

Dubar (2000) en su obra *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación* aborda una problemática central en el ámbito de las ciencias sociales contemporáneas: la transformación de las identidades en un contexto de cambio social acelerado. Una de las ideas principales que Dubar expone es que las identidades ya no pueden entenderse como entidades fijas y predefinidas, sino más bien como procesos en constante evolución. La noción de crisis no implica necesariamente un colapso o una destrucción, sino más bien un cambio profundo que desafía las formas tradicionales de entender quiénes somos y cómo nos relacionamos con el mundo que nos rodea. La crisis de las identidades sociales y laborales y las identidades personales, que se relaciona con la creciente individualización de la sociedad contemporánea.

Por otro lado, la aparición del concepto de la diferencia, donde se es uno a partir de la oposición con el otro, pone en juego el binomio: Identidad: nosotros - Alteridad: los otros. Esta

visión construccionista incorpora al concepto de identidad: la alteridad (los otros) como un elemento a considerar en la construcción de la misma.

La alteridad permite el descubrimiento del "otro" frente a un "nosotros" como resultado de una interacción social entre ambos, donde se "es" cuando existe un "otro". Esto nos permite, reconocer y reafirmar nuestra cultura a la luz de las diferencias, lo que implica la necesidad de repensar la identidad como fenómeno social.

Larrain (2003) en el artículo "El concepto de identidad" realiza un recorrido sobre la identidad entendiendo a la misma como una construcción que debe ser pensada estrechamente ligada a la cultura. En este sentido, considera que el proceso de construcción es cultural, material y social y está vinculado a la interacción con el otro. Asimismo, habla de tres elementos componentes de toda identidad: "categorías colectivas, posesiones y los "otros" (p.32). Desde esta perspectiva, expone relaciones comparativas que los sujetos en la construcción de su identidad individual y colectiva ponen en juego y en la que establece que "no puede haber identidades personales sin identidades colectivas y viceversa" (p.36). De este posicionamiento, expresa como las identidades se construyen, también, a partir de las diferencias o diferenciaciones con el "otro" entendiendo que en esa construcción existentes versiones públicas y privadas. Además de una concepción teórica que sitúa a la identidad nacional como una construcción que puede ser reflexionada desde el constructivismo, el esencialismo y la histórica-estructural. Estas reflexiones de Larrain (2003) nos permite construir nuestras propias reflexiones sobre la construcción de la identidad de los gestores culturales que construyen individual y colectivamente, desde un campo profesional en construcción.

Arfuch (2005), a través de su obra *Identidades, sujetos y subjetividades*, nos sumerge en un profundo análisis de los cuestionamientos acerca de la identidad en el contexto del debate entre la modernidad y posmodernidad de los años 80. En esta obra, Arfuch no solo aborda la conceptualización de la identidad, sino que también explora las implicancias de dicho debate en la reconsideración de los conceptos teóricos universales y en los relatos que dan legitimidad a la ciencia. La autora destaca la importancia de apreciar las voces diversas, las subalternidades y la otredad como elementos que, en apariencia, democratizan el conocimiento al reconocer y valorar la multiplicidad de perspectivas. Sin embargo, señala que esta apertura hacia la diversidad conlleva un riesgo inherente: la posibilidad de una fragmentación social y la disolución de la noción de comunidad. Es en este punto donde Arfuch presenta un dualismo significativo que pone de manifiesto tensiones cruciales en torno a la identidad e identidades.

La obra invita a reflexionar sobre el equilibrio delicado entre la apertura a las distintas voces y la preservación de una identidad colectiva que sustente la noción de comunidad. La

democratización del conocimiento, al incorporar las subalternidades, podría ser interpretada como un avance hacia una sociedad más inclusiva. Sin embargo, según Arfuch, esta apertura también plantea el desafío de gestionar la diversidad de maneras que no resulten en la desintegración social. En este contexto, la autora nos incita a considerar críticamente cómo los procesos identitarios influyen en la configuración de comunidades y en la construcción de un sentido compartido. La tensión entre la valoración de las voces diversas y la preservación de una identidad colectiva sugiere la necesidad de explorar nuevas formas de entender y vivir la identidad en un mundo cada vez más complejo y plural. En última instancia, Arfuch nos insta a reflexionar sobre la manera en que abordamos la diversidad sin comprometer la cohesión social, planteando preguntas fundamentales sobre la construcción y preservación de identidades en la contemporaneidad.

Por otro lado, los debates feministas en torno a la identidad desarrollados por Judith Butler han sido enriquecedores y complejos, si bien su trabajo ha sido fundamental para desestabilizar las concepciones tradicionales de género, también ha generado preguntas importantes sobre la relación entre identidad, poder y política.

Judith Butler (2007) en *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* ofrece una conceptualización de la identidad que desafía las nociones convencionales y binarias de género. Para Butler, la identidad no es algo inherente o preexistente en los individuos, sino que se construye y se performatiza a través de prácticas sociales y discursivas. Su enfoque en la performatividad de género implica que el género no es una característica esencial de las personas, sino más bien una serie de actos repetidos y estilizados que constituyen la ilusión de una identidad coherente y estable. Por otro lado, argumenta que los géneros no son simplemente categorías que se ajustan a las personas, sino que son construidos y mantenidos a través de actos repetidos y normativos. Por ejemplo, los gestos, las palabras, la vestimenta y otras prácticas cotidianas contribuyen a la producción y reproducción del género. Estas acciones performativas no solo reflejan una identidad de género preexistente, sino que la crean y la reafirman constantemente.

Al desafiar las concepciones esencialistas de género y destacar su carácter construido, Butler nos invita a repensar nuestras ideas sobre la identidad y a considerar las formas en que el poder y la normatividad influyen en la producción y mantenimiento de las identidades de género en la sociedad.

Mientras que la cuestión de qué es lo que establece la «identidad personal» dentro de los estudios filosóficos casi siempre se centra en la pregunta de qué aspecto interno de la persona determina la continuidad o la propia identidad de la persona a través del tiempo, habría que preguntarse: ¿en qué medida las prácticas reguladoras de la formación y la separación de género determinan la identidad, la coherencia interna

del sujeto y, de hecho, la condición de la persona de ser idéntica a sí misma? ¿En qué medida la «identidad» es un ideal normativo más que un aspecto descriptivo de la experiencia? ¿Cómo pueden las prácticas reglamentadoras que determinan el género hacerlo con las nociones culturalmente inteligibles de la identidad? (Butler, 2007, p.71).

Hall (2019) en su artículo "Introducción: ¿Quién necesita "identidad"?" sugiere que la identidad no es algo que se posea de manera absoluta, sino más bien una serie de procesos y negociaciones que tienen lugar en contextos específicos. Además, argumenta que la identidad no es homogénea, sino que está compuesta por múltiples capas, influencias y experiencias. Este enfoque fragmentado de la identidad desafía las narrativas simplistas que a menudo buscan clasificar a las personas en categorías rígidas. Estos planteamientos se realizan a partir de reflexionar sobre las perspectivas de distintos autores que han abordado el tema de las identidades y que le permiten tensionar su propio posicionamiento. En el mundo contemporáneo, caracterizado por la globalización y la interconexión, las reflexiones de Hall sobre la identidad adquieren una relevancia aún mayor. Las identidades individuales están cada vez más influidas por una multiplicidad de factores y se ven moldeadas en diálogo constante con el entorno. "Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella" (Hall, 2019, p.18). El planteamiento de Hall también invita a reflexionar sobre el papel de las identidades colectivas y cómo estas se construyen en el contexto de sociedades diversas. El reconocimiento de la diversidad cultural y la comprensión de las identidades en constante cambio son elementos cruciales para una convivencia armoniosa en comunidades cada vez más heterogéneas.

Por otro lado, Bauman (2019) en el artículo "De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad", nos invita a desentrañar la dicotomía entre el "problema moderno de la identidad" y el "problema posmoderno de la identidad", proponiendo que la esencia misma de cómo nos definimos ha sufrido una metamorfosis radical. En este contexto, emergen dos categorías esenciales: la "identidad sólida", un constructo que encapsula la percepción de la identidad como algo fijo y estable, y la "construcción consciente", refiriéndose al papel activo que desempeñaban las personas y las sociedades en la elaboración de sus identidades.

(...) el "problema moderno de la identidad" era cómo construirla y mantenerla sólida y estable, el "problema posmoderno de la identidad" es en lo fundamental cómo evitar la fijación y mantener vigentes las opciones. En el caso de la identidad, como en otros, la palabra comodín de la modernidad fue creación; la palabra comodín de la posmodernidad es reciclaje (Bauman, 2019, p.40).

Bauman desplaza nuestro enfoque hacia la posmodernidad, donde la palabra clave es "reciclaje", este término implica un cambio fundamental en la percepción de la identidad: de

algo construido de manera deliberada y consciente a un proceso continuo de adaptación y reinención. La identidad deja de ser un edificio sólido para transformarse en un flujo constante de experiencias recicladas. Dos categorías emergen en este nuevo paradigma: la "adaptación continua", que destaca la capacidad de la identidad para moldearse en respuesta a las cambiantes circunstancias, y la "reinención constante", que subraya la naturaleza dinámica y siempre evolutiva de la identidad posmoderna. La reflexión sobre el concepto de identidad propuesto por Bauman nos lleva a cuestionar las concepciones tradicionales arraigadas en la modernidad. La identidad ya no es una estructura inamovible; más bien, es un lienzo en constante cambio donde el reciclaje creativo da forma a narrativas en evolución. En este viaje posmoderno, la identidad se revela como una expresión de la adaptabilidad humana, desafiando las nociones estáticas y proyectándonos hacia un futuro donde la fluidez y la reinención definen nuestra comprensión más profunda de quiénes somos.

La identidad de los gestores culturales es abordada por el trabajo de Yañez Canal (2013) en *La identidad del gestor cultural en América Latina: un camino en construcción* destaca que la identidad del gestor cultural se encuentra en constante proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción. Este dinamismo implica una serie de elementos aleatorios que han evolucionado en un contexto de relaciones prácticas disponibles, así como a través de los símbolos e ideas existentes en la esfera cultural. La definición del gestor cultural se presenta como tenue, difusa y poco clara, lo cual se atribuye a un proceso en constante evolución y apertura. Este proceso está limitado dentro del marco de los movimientos y dinámicas que impulsan los procesos culturales, proporcionando una identidad que carece de referentes absolutos y que se configura en respuesta a las complejas interacciones culturales en América Latina. "la identidad se construye desde determinaciones históricas, sociales, culturales y políticas (...) en su carácter procesual, lejanas de todo esencialismo que podría verlas como algo continuo y permanente en el tiempo" (Yañez Canal, 2013, p.9).

En el ámbito histórico, cada individuo está inmerso en un flujo constante de eventos que contribuyen a la configuración de su identidad. Las épocas de cambio, los conflictos sociales, las revoluciones y las transformaciones culturales dejan una huella indeleble en la manera en que las personas se perciben a sí mismas y en cómo son percibidas por los demás. La identidad, por lo tanto, no puede separarse de la narrativa histórica en la que se inscribe cada individuo.

Desde una perspectiva social, la identidad se entrelaza con las relaciones que establecemos con los demás. La pertenencia a grupos sociales, ya sean familiares, étnicos, religiosos o de cualquier otra índole, contribuye a la construcción de una identidad colectiva que influye en la

individual. Las interacciones con la sociedad moldean nuestras percepciones de nosotros mismos y definen cómo nos situamos en el tejido social.

La dimensión cultural es otro elemento esencial en la formación de la identidad. Las expresiones artísticas, las tradiciones, el lenguaje y los valores culturales transmitidos de generación en generación juegan un papel crucial en la configuración de la identidad de un individuo. La diversidad cultural enriquece el panorama identitario, permitiendo la coexistencia de múltiples identidades dentro de una sociedad.

La identidad política, por su parte, se forja a través de la participación en el sistema político y la adhesión a determinadas ideologías. Las estructuras políticas y las dinámicas de poder influyen en la percepción que tenemos de nosotros mismos como ciudadanos y en la manera en que nos relacionamos con la comunidad política a la que pertenecemos.

En este contexto, la noción de identidad como un proceso en constante evolución desafía cualquier intento de reducirla a categorías fijas o esencialistas. Más bien, se presenta como un fenómeno fluido y dinámico, siempre en diálogo con las circunstancias cambiantes de la vida. Al reconocer la naturaleza procesual de la identidad, abrimos la puerta a la comprensión y la aceptación de la diversidad de experiencias humanas.

5.3. La identidad profesional [en construcción]

La identidad profesional es un concepto complejo y multifacético que va más allá de la simple definición de roles y responsabilidades laborales. Se trata de la construcción de una narrativa (Arfuch, 2005) personal que se entrelaza con la comunidad y el entorno laboral en el que nos desenvolvemos. En este contexto, la identidad profesional no puede ser entendida de manera aislada, sino como un proceso dinámico y colectivo que se nutre de las interacciones, experiencias y valores compartidos en el ámbito laboral (Yañez Canal, 2013).

La identidad profesional ha evolucionado, alejándose de la idea tradicional de un individuo aislado en su carrera; más bien, se reconoce que la identidad profesional también es construida en vínculo con colegas y otros actores relevantes del entorno. Este enfoque colectivo implica una interdependencia que va más allá de las tareas específicas de cada uno, abrazando la idea de que la identidad profesional es moldeada y enriquecida por la red de relaciones profesionales.

La construcción colectiva de la identidad profesional se ve reflejada en la colaboración y la interacción diaria, las experiencias compartidas, los éxitos, los obstáculos y los desafíos, así como las diferentes perspectivas, contribuyen a la formación de una identidad que va más allá de la mera acumulación de habilidades técnicas. La cultura organizacional, los valores

corporativos y las normas éticas también desempeñan un papel crucial en este proceso, ya que influyen en la manera en que los profesionales se perciben a sí mismos y son percibidos por los demás.

El diálogo y la comunicación efectiva son elementos fundamentales en la construcción colectiva de la identidad profesional. A través de la retroalimentación y la reflexión compartida, los profesionales pueden ajustar y adaptar su identidad en respuesta a las cambiantes demandas del entorno laboral. Este intercambio constante no solo fortalece la conexión entre los individuos, sino que también contribuye al desarrollo de una identidad profesional más sólida. Es esencial destacar que la construcción colectiva de la identidad profesional no implica la pérdida de la individualidad, sino que cada profesional aporta su perspectiva única, habilidades y experiencias al tejido colectivo. La diversidad de enfoques y la inclusión de diversas voces enriquecen la identidad profesional compartida, creando un panorama más completo y resiliente.

Bolívar, Fernández-Cruz y Molina Ruiz (2005) en el artículo “Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial” abordan el diseño de una investigación centrada en la crisis de identidad profesional que enfrenta el cuerpo docente de Secundaria en España, como consecuencia de una reforma educativa que modifica significativamente sus entornos laborales. El conjunto de la investigación puede ser considerado como un estudio de caso colectivo, abordado desde dos perspectivas: por un lado, como un estudio de caso múltiple a través de las entrevistas individuales, y por otro, de manera más propiamente colectiva. Este enfoque integral permite una comprensión más profunda de la complejidad de la crisis de identidad profesional en el ámbito de la educación secundaria en España.

La identidad profesional se sitúa entre la identidad "social" y la "personal". La identidad social es un modo de definición social del individuo, que le permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros, en una relación de identificación y de diferenciación. Las identidades profesionales se definen como una construcción compuesta, a la vez de la adhesión a unos modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo, y de unos procesos relacionales (Bolívar *et al.*, 2005, p.3-4).

Lopes (2007) en “La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas” se destaca la intrínseca conexión entre la identidad profesional en su dimensión individual y colectiva. La interrelación entre lo personal y lo colectivo se manifiesta de manera palpable en cada acción individual, evidenciando una simbiosis que moldea la esencia de la identidad. La autora enfatiza que, aunque los individuos conciben la dimensión colectiva de su identidad de manera individual o grupal, esta se erige como un elemento resistente al cambio dentro de la

misma identidad. La construcción de la identidad profesional, según Lopes, se gesta en el individuo a través de las numerosas interacciones derivadas de su ejercicio profesional. Cada interacción, ya sea con colegas, clientes o entorno laboral, contribuye al proceso de construcción identitaria. La experiencia en la institución y el ejercicio profesional son factores clave que influyen en la formación de esta identidad, y el sujeto, a su vez, otorga significado a estas relaciones.

La identidad profesional no es separable, por lo tanto, ni de las identidades individuales como un todo ni de las identidades colectivas que las sustentan e informan. En cada ejercicio colectivo están presentes las identidades individuales, así como en cada ejercicio individual están presentes las identidades colectivas y las restantes dimensiones de la identidad individual (Lopes, 2007, p.4).

Marcelo y Vaillant (2009) en *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* plantea una reflexión profunda sobre el proceso de formación y desarrollo profesional de los docentes. A través de una serie de conceptos clave, los autores exploran las complejidades involucradas en el acto de enseñar y cómo los profesores pueden aprender y mejorar continuamente en su práctica pedagógica.

Uno de los puntos centrales del texto es la noción de que la enseñanza es una habilidad que se desarrolla a lo largo del tiempo a través de la reflexión, la experiencia y el aprendizaje continuo. Los autores sugieren que el proceso de convertirse en un maestro efectivo va más allá de la adquisición de conocimientos teóricos; implica una profunda comprensión de las dinámicas del aula, las necesidades individuales de los estudiantes y las estrategias pedagógicas más efectivas para facilitar el aprendizaje.

Por otro lado, también destacan la importancia de la reflexión crítica en el desarrollo profesional del docente y argumentan que los maestros deben ser capaces de analizar y cuestionar su propia práctica, identificando áreas de fortaleza y debilidad, y buscando constantemente formas de mejorar. Esta reflexión no solo se basa en la autoevaluación, sino que también puede involucrar la retroalimentación de colegas, la observación de clases y la participación en comunidades de aprendizaje profesional.

Además, Marcelo y Vaillant subrayan la necesidad de que los docentes sean aprendices activos a lo largo de sus carreras. Esto implica estar abiertos a nuevas ideas, métodos y enfoques pedagógicos, así como comprometerse con el desarrollo profesional continuo a través de la participación en programas de capacitación, cursos de actualización y actividades de desarrollo profesional.

Otro aspecto importante que abordan los autores es el papel fundamental que desempeña el contexto institucional y social en el desarrollo profesional docente. Reconocen que los maestros operan dentro de sistemas educativos complejos y dinámicos, influenciados por

políticas, recursos, culturas organizativas y expectativas sociales. Por lo tanto, el desarrollo profesional efectivo debe ser sensible a estas realidades contextuales, buscando promover prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades y desafíos específicos de cada entorno educativo.

Nos interesa, particularmente, el capítulo dedicado a “Identidad y profesión” que aborda la compleja noción de la identidad profesional docente, destacando su naturaleza dinámica y multifacética, así como su evolución desde la formación inicial hasta la práctica profesional.

La construcción de la identidad profesional se inicia durante el período de estudiante en las escuelas, pero se consolida después en la formación inicial, y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esta identidad no surge automáticamente como resultado de la titulación, sino más bien al contrario, es preciso construirla y moldearla (Marcelo y Vaillant. 2009, p.35).

Este proceso implica una combinación de factores individuales y colectivos que contribuyen a la configuración de representaciones subjetivas sobre la profesión docente. Es decir, la identidad profesional docente no solo se refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo, sino también a cómo son percibidos por la sociedad y por ellos mismos en el contexto de su labor.

Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación de otros grupos profesionales. Esto implica que existen múltiples identidades docentes, que se adaptan y se transforman en función de los entornos en los que los docentes se desenvuelven y de las interacciones que tienen con otros grupos profesionales.

Además, la identidad profesional docente se presenta como una dimensión común a todos los docentes, pero también como una dimensión específica que está influenciada tanto por las características individuales de cada docente como por los contextos sociales y laborales en los que operan. En este sentido, la identidad profesional docente es tanto una construcción individual, ligada a la historia y las características personales del docente, como una construcción colectiva, determinada por el entorno y las condiciones de trabajo en las que se desarrolla la práctica docente.

Finalmente, expresan que la identidad profesional docente es un concepto complejo que refleja la interacción entre factores individuales y contextuales en la construcción de la identidad de los docentes. Este proceso continuo de construcción y negociación de identidades profesionales es fundamental para comprender la experiencia y la práctica docente, así como para abordar los desafíos y las oportunidades que enfrentan los docentes en su labor educativa.

Branda y Porta (2012) en el artículo “Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables” abordan las relaciones fundamentales en torno a la identidad profesional, la cual se concibe como una entidad individual forjada en conexión con el entorno laboral y un grupo profesional de referencia. Asimismo, se la contempla como un fenómeno social que se apropia de modelos en función de políticas sociales y opciones políticas de alcance amplio. El sentimiento de identidad empieza a tomar forma desde el mismo nacimiento de un individuo, a partir de las interacciones que establece con su propio cuerpo, con el entorno y, de manera crucial, con sus progenitores. Aunque la identidad se percibe como algo constante y estable en el tiempo, para una comprensión más profunda de este concepto es esencial destacar dos elementos centrales: en primer lugar, entender la identidad como un proceso surgido de interacciones permanentes con otros individuos; en segundo lugar, considerar la identidad como un constructo en constante desarrollo o reconstrucción. Desde esta perspectiva, el análisis de la identidad profesional se centra en individuos inmersos en un contexto en el cual se implementan estrategias de cambio que buscan generar nuevos enfoques de operación, tanto en el ámbito de las concepciones y herramientas conceptuales como en el de la práctica laboral. La identidad profesional, por lo tanto, no es estática ni inmutable, sino que se encuentra en constante evolución, modelada por las interacciones continuas con el entorno laboral y las dinámicas sociales. Este enfoque dinámico destaca la importancia de comprender la identidad no como un hecho aislado, sino como un proceso en constante desarrollo que se moldea y redefine a lo largo del tiempo. En el ámbito laboral, donde se implementan cambios y estrategias, esta noción de identidad en construcción cobra especial relevancia, ya que refleja la adaptabilidad y flexibilidad necesarias para enfrentar los desafíos contemporáneos y las transformaciones en la manera de concebir y llevar a cabo la labor profesional. “El proceso de identificación profesional se constituye en un proceso central, donde lo particular y lo colectivo, de manera íntimamente ligada, articulan el eje central de la profesionalización docente” (Branda y Porta, 2012, p.241).

Alcalá, Demuth y Quintana (2014) en “Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria” ahondan en las interconexiones fundamentales que subsisten entre las identidades individuales, sociales y profesionales, centrándose de manera especial en la identidad profesional de los profesores universitarios. Este análisis se enfoca en las diversas influencias y conexiones entre estos niveles identitarios. Desde esta perspectiva, la construcción de la identidad profesional del cuerpo docente universitario se comprende como un entramado de procesos complejos que incorporan múltiples facetas psicológicas, cognitivas, históricas, sociales y culturales. Es importante subrayar que el enfoque de esta reflexión se orienta hacia la comprensión de las relaciones que pueden establecerse entre la configuración de las identidades profesionales de los docentes

universitarios y sus prácticas pedagógicas. A través del examen de las influencias y conexiones entre estos distintos aspectos identitarios, se revela el desarrollo de una identidad profesional docente como un proceso intrincado y dinámico. En este contexto, se destaca la importancia de considerar las múltiples variables que influyen en la formación de la identidad profesional del profesorado universitario. “(...) consideramos que en el proceso de construcción de la identidad profesional del docente universitario intervienen tanto el contexto institucional (resaltado por Gewerc), como las particularidades de la comunidad académica disciplinar (distinguidas por Becher)” (Alcalá et al, 2014, p.163).

Barbieri (2014) en “Narrativa personal, trayectoria de vida y construcción de identidades” explora las identidades desde la narrativa personal, la impronta generacional, la trayectoria personal y familiar, el género, la identidad y las narrativas colectivas. Los relatos de vida, en su análisis, se convierten en herramientas poderosas que revelan las dinámicas sociales a través de las experiencias individuales. En primer lugar, los relatos de vida desentrañan la trama social desde lo particular, nos sumergen en las historias individuales que, entrelazadas, componen el tapiz de la sociedad. A través de ellos, se puede apreciar cómo se manifiestan y se transmiten los cambios intergeneracionales. Es en estas narrativas donde se revela la forma en que los sujetos construyen y negocian sus identidades, en un constante diálogo con su entorno y su historia familiar. Uno de los ejes fundamentales que emergen de estos relatos es la cuestión del género donde se evidencia cómo las identidades de género se entrelazan con las trayectorias personales y familiares, marcando tanto las experiencias individuales como las dinámicas colectivas. Los relatos revelan cómo se negocian y se redefinen las identidades de género en contextos cambiantes, así como las tensiones y desafíos que esto implica. “Mientras la identidad personal se refiere al proyecto o itinerario de vida individual (lo que hace distintivo de los otros), la social incluye el individuo en tanto miembro de un determinado grupo nacional, religioso, étnico, lingüístico” (Barbieri, 2014, p.29).

Los relatos de vida permiten vislumbrar la identidad colectiva y la alteridad y se pueden explorar las relaciones entre individuos y grupos, así como las dinámicas de inclusión y exclusión que atraviesan la sociedad. Ricoeur (1996) expresa que: “La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de “sus” experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada” (p.147).

Ricoeur (2006) en “La vida: un relato en busca de narrador” expresa que la comprensión de la vida solo es posible a través de las historias que contamos sobre ella. Este enfoque implica que nuestras vidas están inherentemente ligadas a las narrativas que creamos y compartimos que una vida examinada es una vida narrada. Esto implica que el proceso de

reflexión y análisis sobre la propia existencia involucra la construcción de narrativas personales. Al reflexionar sobre nuestras experiencias, relaciones y decisiones, creamos un relato coherente que nos permite dar sentido a nuestra vida y comprender nuestra identidad.

La idea de que aprendemos a convertirnos en el narrador de nuestra propia historia sugiere que la capacidad de reflexionar y narrar nuestras experiencias es fundamental para la construcción de la identidad personal. Al narrar nuestra propia historia, ejercemos control sobre la interpretación y el significado de nuestras experiencias, lo que influye en nuestra percepción de nosotros mismos y del mundo que nos rodea. Esta narración de la vida no implica simplemente recordar eventos pasados, sino también interpretarlos y darles sentido en el contexto de nuestra identidad y valores.

La vida sólo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada es una vida narrada. [...] Aprendemos a convertirnos en el narrador de nuestra propia historia sin que nos convirtamos por entero en el actor de nuestra vida (Ricoeur, 2006, pp.20-21).

Por otro lado, Porta y De Laurentis (2020) en el artículo “Docentes Formadores en clave metafórica: relatos en busca de palabras que expresan identidad” exploran las identidades de aquellos dedicados a la formación de futuros profesores se convierte en una labor ardua y compleja. Narrar y comprender este proceso va más allá de la literalidad proporcionada por el lenguaje descriptivo. La experiencia de convertirse en docentes formadores presenta desafíos difíciles de abordar, exigiendo la apropiación de campos semánticos que otorguen la densidad necesaria a estos relatos. El núcleo central de este trabajo se centra en la exploración de las diversas metáforas utilizadas por los docentes formadores de docentes para desvelar diferentes facetas de su identidad profesional. Estas metáforas no solo añaden profundidad y riqueza a la comprensión de la experiencia docente, sino que también ofrecen una perspectiva única sobre la complejidad inherente a la formación de futuros educadores. En última instancia, este análisis busca arrojar luz sobre las múltiples capas de significado que subyacen en la labor de aquellos que no solo enseñan a estudiantes, sino que también asumen el desafío de guiar y formar a quienes serán los educadores del mañana.

En el campo de la gestión cultural, Yáñez Canal (2013) en *Identidad del gestor cultural en América Latina. Un camino en construcción* destaca la complejidad inherente a este campo en constante evolución. Como hemos expresado anteriormente, la identidad de la gestión cultural se encuentra en un proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción. Este dinamismo se manifiesta a través de elementos aleatorios, entrelazados en un desarrollo que se despliega dentro de relaciones prácticas y en el ámbito de los símbolos e ideas existentes. La ambigüedad en la definición de la identidad profesional de la gestión cultural resulta de la naturaleza difusa y poco clara que adquiere en este proceso.

Yáñez Canal sugiere que esta falta de referentes absolutos se debe a la apertura y restricciones impuestas por el movimiento y las dinámicas que caracterizan los procesos culturales. En este sentido, la gestión de la cultura se presenta más como un fenómeno que como una entidad ontológica fija. Un aspecto relevante de la reflexión es la consideración del carácter transdisciplinario de la cultura, que impide la imposición de límites desde una perspectiva disciplinaria. Además, la gestión cultural emerge desde múltiples miradas que surgen de la práctica misma. Este enfoque descentralizado y diverso contribuye a la dificultad de definir la identidad profesional de manera estática, ya que esta se ve influenciada por la intersección de diversas perspectivas y experiencias.

En este contexto, Yáñez Canal propone una lógica que reconoce el cambio y la diferencia, evitando reducir la identidad profesional de la gestión cultural a algo inmutable y homogéneo. Su propuesta de abordar este tema desde una perspectiva fenomenológica, reconociendo la naturaleza transdisciplinaria y cambiante de la cultura, invita a replantear cómo concebimos y comprendemos la gestión cultural en el contexto actual.

Navarro (2019) en su artículo “Reconstruyendo trayectorias profesionales de gestores culturales para pensar la profesión” plantea una mirada profunda y compleja que resulta relevante en el contexto de la educación y formación. Hablar de identidad profesional, según Navarro, implica una revisión de la noción de identidad social. Este concepto no se limita a una simple autoimagen estática, sino que se construye a lo largo del tiempo a través de una reflexividad lógica por parte del sujeto, ya sea individual o colectivo. La identidad no es estática, sino una producción relacional que se configura en interacción con el contexto sociohistórico. Es una producción que surge de la relación entre el individuo y su entorno, influyendo y siendo influido por las dinámicas sociales y culturales. En primer lugar, se destaca la importancia del contexto familiar y la percepción de los padres respecto a la carrera u ocupación elegida. Este aspecto no solo implica una reflexividad lógica individual, como señala Navarro, sino que se amplía al ámbito familiar, donde las expectativas y valoraciones positivas o negativas inciden en la construcción de la identidad del Gestor Cultural. La negociación con estas visiones familiares se convierte en un componente crucial de la conformación identitaria. El segundo momento, referido a la construcción de un proyecto educativo laboral según Guichard (1995), añade otra capa al proceso identitario. Aquí, los recuerdos asociados a los años en la universidad, el profesorado, entre otros, se convierten en elementos esenciales en la construcción de la identidad profesional del Gestor Cultural. La interacción con el entorno educativo y las experiencias formativas influyen directamente en la percepción de sí mismo como profesional en gestión cultural. Finalmente, representado por el ingreso al mercado laboral según Dubar (2000), marca la concreción y toma de real dimensión de la vida como "gestor cultural". En esta etapa, la teoría de Navarro

sobre la identidad como una producción relacional cobra vida, ya que la interacción con el entorno laboral, las responsabilidades y desafíos específicos de la gestión cultural, contribuyen activamente a la construcción y reconfiguración de la identidad profesional.

Es importante destacar que todos estos momentos están impregnados por la presencia de relaciones sociales y se desenvuelven en contextos sociopolítico particular. La identidad del gestor cultural no se gesta en un vacío, sino que se nutre y moldea en respuesta a las dinámicas sociales y políticas de cada momento histórico. Así, la reflexión sobre la identidad profesional se enriquece al considerar estos diversos momentos, proporcionando una comprensión más holística y contextualizada de la experiencia del gestor cultural a lo largo de su trayectoria vital y laboral.

Como la diversidad cultural es, cada vez más, el destino del mundo moderno, y el absolutismo étnico un rasgo regresivo de la última modernidad, ahora el peligro mayor proviene de las formas de identidad cultural y nacional –nuevas y viejas- que intentan afianzar esa su identidad adoptando modalidades cerradas de cultura t de comunidad y negándose a comprometerse... con los eliagudos problemas que provoca intentar vivir en la diferencia (Hall, 1993, p.349).

El marco conceptual se convirtió en una invitación a reflexionar sobre temas relacionados con la construcción de las identidades de los gestores culturales. El orden de los temas responde a una progresión lógica, que parte de los fundamentos del proceso formativo, pasa por la comprensión del campo de acción y las dinámicas culturales, para luego analizar las modalidades de formación, los desafíos profesionales y culminando con la reflexión sobre la identidad profesional en el ámbito de la gestión cultural (Figura 7).

En este sentido, el primer tema abordado en el marco conceptual en el camino de la formación: enseñanza y aprendizaje, establece los fundamentos sobre los cuales se construye el proceso formativo y la reflexión sobre la dinámica de enseñanza y aprendizaje. Esta instancia resulta fundamental para comprender cómo se transmiten y adquieren los conocimientos necesarios para desenvolverse durante la formación de los gestores culturales. Seguido se explora, el campo de la gestión cultural, el concepto de habitus y capital cultural, entendidos como elementos clave en la configuración de las prácticas y relaciones dentro del ámbito cultural. Esta reflexión permite comprender cómo las experiencias previas y el bagaje cultural influyen en la formación y desempeño de los profesionales en gestión cultural. En este contexto, fue necesario abordar el concepto de disciplinas y como se constituyen distintas áreas de conocimiento y prácticas que convergen en la gestión cultural, destacando su diversidad y complejidad.

Posteriormente, en la formación en el campo de la gestión cultural se enfatizó las distintas

modalidades y contextos en los cuales se desarrolla la capacitación de los profesionales en Gran Bretaña, Francia, España, México, Colombia, Brasil y Argentina este abordaje proporciona una visión amplia de las políticas y prácticas educativas en el ámbito internacional.

Por otro lado, la profesión en el campo de la gestión cultural se presenta como un espacio de encuentro entre la práctica y la profesionalización y se aborda la tensión entre la experiencia práctica y la formación académica, así como los desafíos y oportunidades que enfrentan los profesionales en su desarrollo profesional.

Finalmente, se explora la identidad profesional como un proceso constructivo en constante transformación. Esta reflexión invita a considerar cómo los profesionales en gestión cultural construyen y redefinen su identidad a lo largo de su trayectoria, en estrecha relación con su biografía personal, la formación y la experiencia y práctica profesional.

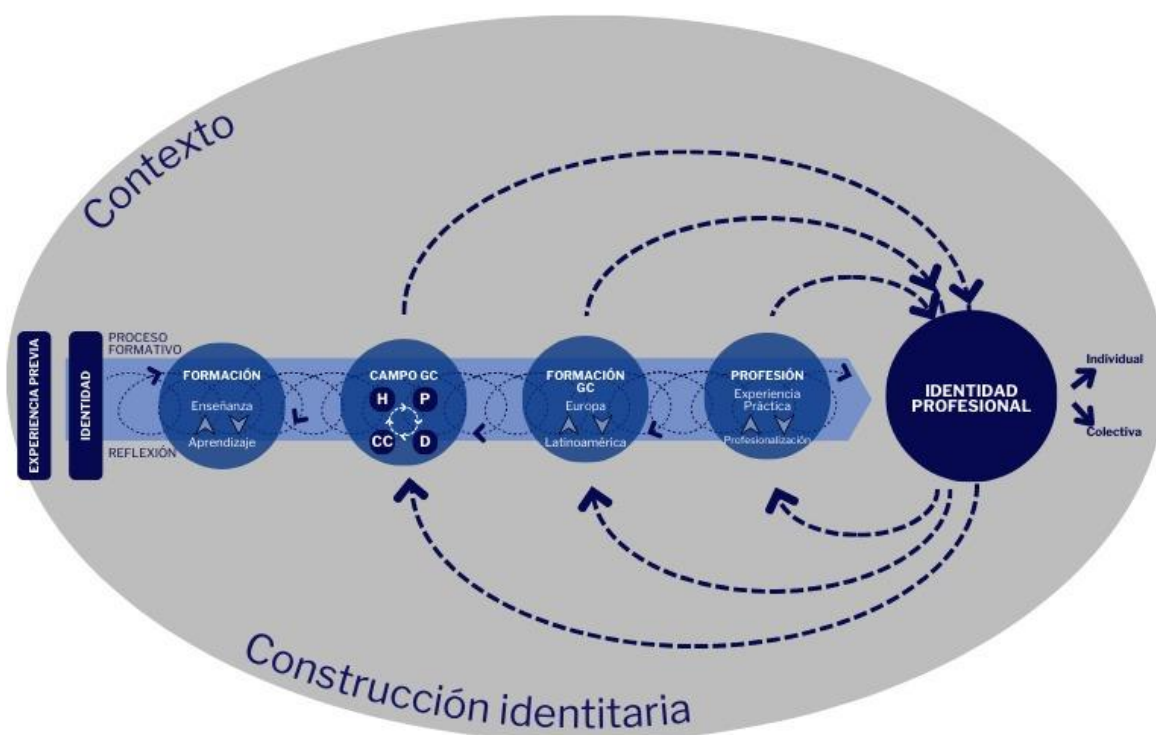


Figura 7. Síntesis del marco conceptual de la tesis.
Fuente: Elaboración propia.

PARTE II: MARCO CONTEXTUAL

CAPÍTULO 6. La formación en gestión cultural en la Universidad Nacional de Mar del Plata

6.1. Marcas iniciales

Como referíamos previamente, en la década del 80 en América Latina y en Argentina, se produce un auge en el campo de la cultura que sitúa a los países en la necesidad de profesionales formados en la gestión de la cultura. En este sentido, se expresó la necesidad de que “La sociedad debe realizar un esfuerzo importante dirigido a planificar, administrar y financiar las actividades culturales” (UNESCO, 1982).

En el ámbito nacional, el regreso a la democracia en 1983 tras el fin de la dictadura militar trajo consigo un fuerte impulso a la cultura como factor clave para el desarrollo humano y social. Se sancionaron leyes que implicaban el fomento y apoyo a instituciones culturales, como por ejemplo la Ley N° 23351 de bibliotecas populares sancionada en 1986. En los inicios de la década del 90, otras instancias políticas dieron paso a la reforma de la Constitución Nacional Argentina (1994) donde se estableció entre algunas modificaciones y ampliaciones propuestas, el derecho a la preservación del patrimonio cultural. En este camino del Estado de ampliar las políticas públicas culturales se sanciona en 1997 la Ley Nacional del Teatro, en 1998 el Instituto Nacional de investigaciones históricas Eva Perón dependiente de la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación y en 1999 se sanciona la Ley N° 25197 que establece el régimen del registro del patrimonio cultural de los bienes de la Nación.

En este marco, la construcción incipiente del campo de la gestión cultural en Argentina ha generado la necesidad de brindar una formación académica específica a los actores que trabajaban en el sector cultural. La problematización de temas existentes en este ámbito,

sumado a las tensiones que surgen a partir del reconocimiento de la diversidad cultural de nuestros territorios, han evidenciado una falta de formación en la gestión cultural.

En este contexto, y después de un período de normalización institucional de las Universidades Nacionales³⁷ que se desarrolló entre los años 1984 y 1986. En la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) se constituyó en el año 1986, la Asamblea Universitaria dando paso a la elección del Rector Arq. Javier Rojo.

Desde la UNMDP, se plantea la necesidad de incorporar nuevos mecanismos de formación que convivan con la enseñanza tradicional (educación presencial) y crea en el año 1985 por Ordenanza de Consejo Superior N° 424/85, el Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD)³⁸ y posteriormente, se desarrolla el Proyecto de Universidad Abierta (PUA) dependiente de la Secretaría Académica de la UNMDP. El espíritu de este proyecto estaba centrado en extender los límites geográficos donde la Educación Superior fortaleciera el avance regional a través de nuevos profesionales que encuentren su desarrollo profesional en su localidad.

En el año 1988, el entonces rector que fue reelecto para un segundo mandato, oportunidad en que se plantea como política educativa la creación de Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente (CREAP) en articulación con algunos municipios³⁹ de la Provincia de Buenos Aires.

Los Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente son:

(...) centros educativos de nivel universitario, que tienen la facultad de operar como unidad de recursos pedagógicos para la promoción cultural y educativa en el ámbito local o regional, donde se generan interacciones de carácter universitario, se prestan servicios a los usuarios, se apoya, guía y complementa y estimula el proceso educativo (Anteproyecto Proyecto Universidad Abierta, 1986).

La política institucional⁴⁰ de la Universidad Nacional de Mar del Plata estaba centrada en repensar y reconfigurar el alcance territorial para atender las desigualdades de acceso a la formación universitaria. En este sentido, la creación del Proyecto de Universidad Abierta (denominado Universidad Abierta) y la creación de los Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente permitió democratizar la Educación Superior a través de la implementación de nuevas carreras.

³⁷ El Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina sanciona la Ley N° 23.068/84 NORMALIZACION DE UNIVERSIDADES NACIONALES promulgada: Junio, 26 de 1984.

³⁸ Dicho Sistema tendría dependencia orgánica en el Rectorado. Actualmente depende de la Secretaría Académica.

³⁹ Municipios de Ayacucho, Carlos Casares, Coronel Pringles, Coronel Suárez, General Madariaga, General Villegas, Pehuajó y Trenque Lauquen.

⁴⁰ El proyecto de CREAP se realiza durante el primer periodo de la gestión del Rector de la UNMDP: Arq. Javier Hernán Rojo.

Universidad Abierta contaba con una Sede Central⁴¹ en la ciudad de Mar del Plata y 23 Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente⁴² (CREAP) asentados en los siguientes municipios de la Provincia de Buenos Aires y Rio Negro: Alsina, Ayacucho, Balcarce, Benito Juárez, Bolívar, Bragado, Carlos Casares, Coronel Pringles, Coronel Suarez, Dolores, El Bolsón, General Alvarado, General Villegas, General Madariaga, Hipólito Irigoyen, Junín, Las Flores, Necochea, Pehuajó, Pergamino, Puán, Trenque Lauquen, Villa Gesell (Figura 8).

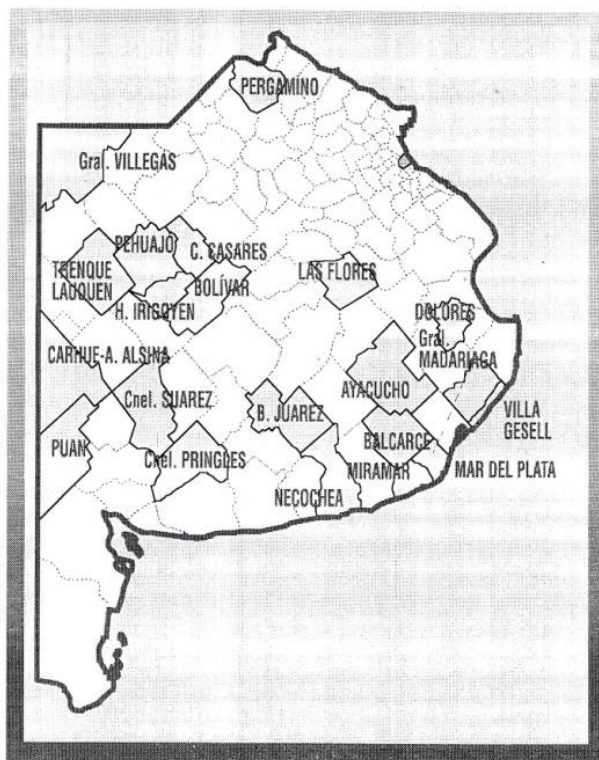


Figura 8. Mapa de localización de los CREAP de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
Fuente: Ordenanza de Consejo Superior N° 2017/00.

La oferta educativa que comenzó a desarrollar Universidad Abierta fue un curso denominado "*Educador Abierto*" y hacia fines de la década 90 se complementa con diversos cursos de extensión⁴³. Luego, se amplía la oferta académica a partir de Tecnicaturas que fueron elaboradas entre algunas Facultades y Universidad Abierta, entre las cuales se encontraban materias pertenecientes al primer ciclo de las carreras de Derecho y Ciencias Agrarias. Como así también, la Tecnicatura en Administración Pública y la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural.

⁴¹ El equipo de la sede central estaba organizado en dos áreas: Área académica: dirección, coordinación técnica, académicos contenidistas, especialistas y evaluadores y Área técnica: diseñador gráfico y departamento administrativo.

⁴² Según la OCS N° 2017/00: "Los CREAP, instituidos por convenios entre la Universidad y los respectivos municipios, constituyen centros de irradiación de las propuestas educativas de nuestro sistema y, simultáneamente se erigen en centros convocantes de actividades culturales, promovidas por los representantes de las distintas comunidades, muchas veces a partir de su participación en nuestros cursos o carreras". El equipo del CREAP está constituido por un Coordinador designado por el Municipio y un Asistente Educativo designado por la UNMdP.

⁴³ Curso de Apicultura, Introducción a la Informática, Bioética y Comercio Exterior.

La modalidad a distancia en el dictado de nuevas ofertas académicas permitió ampliar el territorio educativo dejando de lado el concepto de territorio asociado a lo geográfico. Esto facilitó un crecimiento en la masa de estudiantes que podía acceder a formación universitaria, sin tener que trasladarse de su lugar de residencia durante las cursadas de las carreras.

En el año 1998 se establecieron los lineamientos generales para la creación de la carrera Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (TUGC) en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). El proyecto académico se desarrolló entre la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño⁴⁴ y la Facultad de Humanidades⁴⁵ con la participación de Universidad Abierta⁴⁶ dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Esta carrera sería la primera en nuestra Universidad cogestionada⁴⁷ académicamente entre dos Unidades Académicas, con un diseño curricular que se planteó sobre la base de la modalidad a distancia⁴⁸ entendiendo que la misma permitiría el acceso a mayor cantidad de personas a la formación universitaria⁴⁹.

Desde esta perspectiva, la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y la Facultad de Humanidades desarrollaron una política académica conjunta que dio respuesta a las problemáticas relacionada con cultura -individuales y colectivas- de la provincia de Buenos Aires. En este contexto, se consideró necesario diseñar una oferta académica que tuviera como objetivo principal dar respuestas a diversas organizaciones culturales, poniendo especial atención en el impacto asociado a espacios de gestión pública, privada y asociativa. De esta forma, se buscó crear una carrera especializada en la gestión cultural, centrada en el

⁴⁴ Ordenanza de Consejo Académico N° 3601/99. Creación de la Carrera Tecnicatura en Gestión Cultural.

⁴⁵ Ordenanza de Consejo Académico N° 1739/99. Creación de la Carrera Tecnicatura en Gestión Cultural.

⁴⁶ Según el módulo introductorio de la carrera de Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural: "Los cursos y carreras que van conformando la oferta de Universidad Abierta se generan en el interjuego entre las necesidades y demandas detectadas y posibilidades operativas, ya que el sistema se estructura en función del trabajo cooperativo de las Unidades Académicas. Es decir, el soporte académico es proporcionado por la Unidad que acredita el curso o carrera y Universidad Abierta se responsabiliza de los aspectos pedagógicos, metodológicos y técnicos propio de la gestión a distancia.

⁴⁷ Los docentes afectados al proyecto de creación de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural se distribuyeron de la siguiente manera: 50 % asignado a contenidos que impartiría la Facultad de Humanidades y el otro 50% la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Asimismo, las asignaturas con contenidos afines a ambas unidades académicas se conformarían con profesores de las dos facultades. De igual modo, los profesores y colaboradores por materia se realizaron a propuesta del contenidista convalidado por la coordinación académica.

⁴⁸ La modalidad a distancia se realizaba a través del retiro o envío en soporte papel de los módulos didácticos con el contenido de las actividades académicas de cada asignatura. Sistema que fue cambiando con el paso del tiempo y las adecuaciones tecnológicas de cada momento histórico.

⁴⁹ Según el documento de creación de la TUGC, las características de las nuevas estrategias de la educación a distancia: se presentan en general como propuestas abiertas y buscan generar instancias de auto-socio-construcción del saber. Los involucrados en el proceso de participan individual o grupalmente como agentes de su propia formación, construyendo cooperativamente sus conocimientos. La problemática abordada se relaciona permanentemente con el contexto en el cual la experiencia se desarrolla, produciendo respuestas a los interrogantes que la realidad le plantea. Los materiales ya no son autosuficientes. Los contenidos provienen de distintas fuentes y se propone la refutación, ampliación o corrección fundamentada por parte de los participantes. Proponen vías de comunicación que integren los aportes de los participantes socializándolos para que todos puedan enriquecerse con las producciones de los demás.

diseño, puesta en marcha y evaluación de políticas culturales tanto a nivel local como regional. Estas premisas, guiaron el proyecto académico para crear una carrera que abordará un amplio espectro de los sectores de la cultura y que diera respuesta a la necesidad de profesionales formados que pudieran planificar y gestionar todas las instancias de un proyecto cultural.

La decisión de crear una carrera que formara profesionales de la gestión cultural se convirtió en un proyecto ambicioso que comenzó con la conformación de una comisión, que diseñó y redactó el documento de creación de la carrera como así también, el plan de estudios de la primera carrera de gestión cultural de grado corto de la Argentina.

La Comisión redactora del documento de creación y del plan de Estudios estuvo conformada por el Arq. Manuel Torres Cano y el Arq. Carlos Jerónimo Mazza por la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y el Lic. Luis Porta y la Prof. Elsa Graciela Fiadino por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Figura 9). Reflexionaron sobre la necesidad de rescatar la experiencia previa de los futuros estudiantes en vinculación con conceptos teóricos que permitieran establecer relaciones significativas para la construcción de un “nuevo” conocimiento. “El alumno que ingresa a la modalidad, posee experiencias y conocimientos previos, no es un individuo aislado, pertenece a un grupo y a un contexto sociocultural” (Anexo OCS 2017/00, 2000).

Tal como expresa, el Documento de creación de la TUGC, esta propuesta debía acompañar los cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos de la provincia de Buenos Aires, en primera medida, y del país en general con el objetivo de dotar a la experiencia cotidiana de contenido académico.

En este sentido, la fundamentación⁵⁰ de la carrera plantea:

(...) la creación de una carrera que contemple la formación del gestor cultural, basada en la necesidad de formar una nueva generación de capacitadores en el área de la gestión cultural, que puedan realizar con solvencia académica, operaciones, gestiones, animación y gerenciamiento cultural, se nos presenta como una realidad insoslayable (Ordenanza de Consejo Superior N° 2017, 2000).

⁵⁰ Ordenanza de Consejo Académico N° 3601/99 (Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño), Ordenanza de Consejo Académico N° 1739/99 (Facultad de Humanidades) y Ordenanza de Consejo Superior N° 2017/00 que aprueba la creación de la Carrera Tecnicatura en Gestión Cultural.

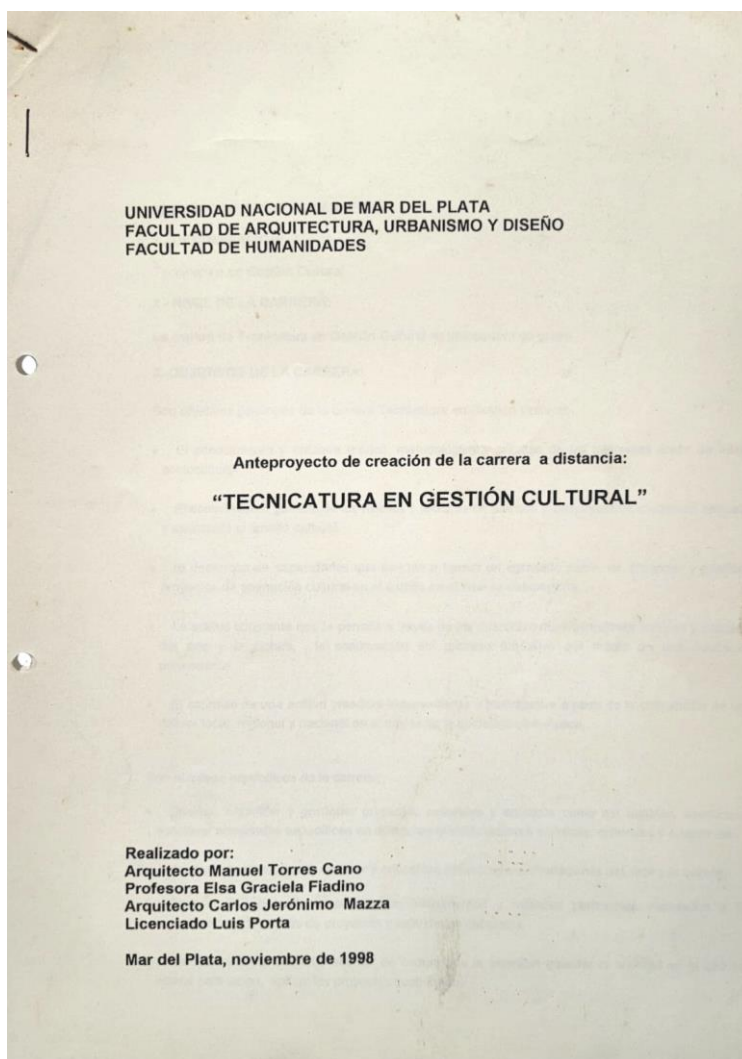


Figura 9. Documento de Anteproyecto de creación de la carrera Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (FAUD-UNMdP) (1998).
Fuente: archivo de la tesista.

6.2. La construcción del plan de estudios de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural

El desafío de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y la Facultad de Humanidades fue diseñar un plan de estudios que atendiera problemáticas concretas como así también, indagara en el entramado cultural dándole visibilidad a actores, prácticas y representaciones de “culturas emergentes” en consonancia con los cambios culturales, sociales, económicos y políticos del país.

Como expresa Terigi (2004), el curriculum es una:

(...) herramienta de la política educativa con un valor estratégico específico: comunica el tipo de experiencias educativas que se espera que se ofrezca a los alumnos (...) es,

además, una herramienta de trabajo para los equipos docentes (p. 26).

La Ordenanza de Consejo Superior N° 2017/00, que crea la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural⁵¹, hace explícito el perfil y alcance del título y propósitos de formación académico-profesional que hacen a la formación del gestor cultural. En este sentido, es destacable citar la misma:

El perfil del título⁵² del Técnico Universitario en Gestión Cultural se centró en:

- I. “analizar críticamente distintas manifestaciones del arte y la cultura en general”;
- II. “diagnosticar y realizar estudios de campo a los efectos de poner en marcha diferentes proyectos en la localidad y en la región”;
- III. “planificar, gestionar y evaluar proyectos culturales en ámbitos públicos y privados”;
- IV. “asesorar y coordinar museos, centros culturales, parques y ámbitos temáticos naturales y/o paisajísticos, acciones de puesta en valor de bienes patrimoniales y comunitarios en general, capaces de brindar distintas actividades de animación socioculturales y educativas” y,
- V. “ofrecer alternativas al uso del tiempo libre en la sociedad en el marco del municipio y la región en la que se desempeña el graduado”.

Mientras que, el alcance del título⁵³ establece que son campos de aplicación:

- I. La organización, gestión y evaluación de proyectos culturales.
- II. El asesoramiento y dirección en centros culturales, museos, parques temáticos naturales y/o paisajísticos, ámbitos de preservación de bienes patrimoniales y centros comunitarios en general.
- III. La caracterización e intervención en campos relacionados a la puesta en marcha de proyectos de animación sociocultural y educativa.

Propósitos de formación académico-profesional:

1. El conocimiento general de los medios y técnicas de difusión y comunicación modernas aplicadas y aplicables al ámbito cultural.
2. El desarrollo de capacidades que tiendan a formar un egresado capaz de organizar y gestionar proyectos de animación sociocultural en el ámbito en el cual se desempeñara.

⁵¹ La carrera obtiene reconocimiento oficial y validez nacional a través de la Resolución N° 1616 con fecha 15 de diciembre de 2004 siendo otorgada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, República Argentina.

⁵² Cuando hablamos de perfil de título se hace referencia: “al conjunto de los conocimientos y capacidades que cada título acredita.” (Ministerio de Cultura y Educación Decreto 256/94).

⁵³ El alcance del título: “a aquellas actividades para las que resulta competente un profesional en función del perfil del título y de los contenidos curriculares de la carrera”. (Ministerio de Cultura y Educación Decreto 256/94).

3. La actitud constante que le permita a través de las diferentes manifestaciones teóricas y prácticas del arte y la cultura, la continuación del proceso formativo por medio de una educación permanente.
4. El estímulo de una actitud creadora independiente y participativa a partir de la concepción de una cultura local, regional y nacional en el marco de la sociedad globalizada.

Se evidencia en los propósitos de formación académico-profesional la necesidad de un profesional que cuente con la habilidad de interpretar el territorio para detectar sus singularidades y sus potencialidades y, a partir de aquí, tener una visión estratégica desde la globalidad con el fin de poder determinar prioridades. En el conocimiento de las particularidades territoriales es posible establecer las estrategias de acción adecuadas, que permitan concertar ideas e iniciativas que intermedien entre los distintos sectores de la cultura.

En cuanto a los objetivos de la Carrera el plan de estudios establece los siguientes:

1. Analizar, conocer, poner en valor y criticar las diferentes manifestaciones del arte y la cultura.
2. Conocer la legislación vigente y los instrumentos y métodos pertinentes vinculados a la organización y desarrollo de proyectos y actividades culturales.
3. Diseñar, organizar y gestionar proyectos culturales y artísticos como así también, asesorar y coordinar actividades específicas en diferentes manifestaciones artísticas, culturales y educativas.
4. Planificar y llevar adelante análisis de campo que le permitan acceder a la realidad en la que se inserta para luego, aplicar los proyectos gestionados.
5. Desarrollar proyectos de animación cultural, de comunicación, de difusión, de eventos en ámbitos físicos artificiales y/o naturales.
6. Releva, poner en valor, utilizar con fines culturales, administrar y gestionar bienes culturales.
7. Coordinar la organización de grupos interdisciplinarios de trabajo, en función de la generación de proyectos y puesta en funcionamiento de actividades de gestión cultural complejas.

Los objetivos planteados para la carrera marcan la necesidad de un trabajo intelectual, reflexivo que, pensado desde la perspectiva de la producción cultural, plantee estímulos relativos a la comunidad y a las identidades territoriales contemporáneas. Para ello, la

propuesta debía ser pensada a partir de un diseño curricular flexible y dinámico, “como caja de herramientas”, como “andamios” que den cuenta de perfiles profesionales para la gestión cultural ligados a miradas multidisciplinares asociadas a buenas prácticas en la formación.

6.2.1. Organización del Plan de estudios

El plan de estudios es la instancia donde se explicitan los objetivos de la carrera, las asignaturas a ser dictadas, los contenidos de estas, su duración, formas de evaluación y correlatividades. “(...) es la síntesis instrumental mediante el cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes” (Glazman e Ibarrola, 1991, p.62).

El diseño curricular de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural se basó en el desarrollo de cuatro áreas del conocimiento que permitieron estructurar las asignaturas y el contenido⁵⁴ de las mismas, dando respuesta al perfil del egresado y los propósitos profesionales establecido por las Facultades. Dicha estructuración curricular se estableció de con las siguientes áreas: 1. Gestión y Administración, 2. Proyecto y Planificación, 3. Comunicación y Lenguaje y 4. Historia, Cultura y Sociedad.



La formulación de un proyecto que en términos generales consiste en redactar unas propuestas que busca solucionar un problema o llenar un vacío invirtiendo unos recursos, tiene, de manera general, que desarrollar una serie de pasos previos antes de plasmarlo en uno de los tantos esqueletos o formularios que las distintas entidades financiadoras han creado. Es importante anotar que para el desarrollo de un proyecto de Gestión Cultural se hace necesario planificar para poder gestionar y llevar a delante ese proyecto en una comunidad determinada. Este proyecto que se planifica se hace necesario gestionarlo y administrarlo.



Ser gestor cultural o ser miembro de una comunidad y participar en la resolución y transformación de necesidades, requiere el mismo tiempo de un elemento que le es fundamental para la acción no se quede en actitudes voluntaristas, o en acciones desordenadas que finalmente perjudican a la comunidad, aunque sean hechas con las mejores

⁵⁴ Los profesores que trabajaron en los contenidos de las distintas asignaturas fueron: Prof. Alejandro Gómez, Prof. Rodolfo Rodríguez, Arq. Carlos Mazza, Arq. Manuel Torres Cano, Lic. Graciela Barbería, Prof. Marta Villarino, Prof. Silvia Bocero, Arq. Alejandro Novacovsky, Arq. Francisco Olivo, Arq. Guillermo Bengoa, Dra. Natividad López Urquizar, Lic. Luis Porta, Lic. Silvia Sleimen, Arq. Rómulo Pianacci. Los Coordinadores académicos por la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño: Arquitecto Carlos Mazza y por la Facultad de Humanidades: Lic. Luis Porta.

intenciones. Este elemento, sin el cual no es posible actuar, es la planificación.



El gestor cultural igual que cualquier otro profesional, es una persona que permanentemente debe actualizarse en las nuevas teorías y tecnologías que van apareciendo. Hoy en día los procesos de conocimientos, así como los de cambio social y cultural son acelerados y para ello, debe volver a la Universidad, para informarse y después seleccionar una de estas posibilidades: Nuevas tecnologías: Cambios en la orientación del saber; Nuevos objetos de estudio; desaparición de un saber por carecer de vigencia.



Es de especial interés el estudio y análisis del contexto. La cultura y la gestión cultural requieren de conocimiento y del reconocimiento del contexto en el cual se da una cultura y en el que se hace una gestión (OCS 2017/00, p.5).

A partir del establecimiento de las áreas de conocimiento se distribuyeron las 15 asignaturas que conformarían el plan de estudios de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural. En el Cuadro 3 se puede observar la distribución de las asignaturas en áreas del conocimiento como así también, la duración de la carrera de dos años y medio (2 ½) distribuido en cinco cuatrimestres.

PLAN DE ESTUDIOS		Gestión y Administración	Proyecto y Planificación	Comunicación y Lenguaje	Historia, cultura y sociedad
PRIMER AÑO	PRIMER CUATRIMESTRE	Políticas culturales		Lenguajes artísticos I	Historia Cultural del siglo XX
	SEGUNDO CUATRIMESTRE			Historia y teoría del arte y la cultura Lenguajes artísticos II	Políticas y economía de los recursos
SEGUNDO AÑO	TERCER CUATRIMESTRE	Gestión cultural Patrimonio cultural		Lenguajes artísticos III	
	CUARTO CUATRIMESTRE	Bienes naturales y paisajísticos		Lenguajes artísticos IV	Educación y gestión cultural
TERCER AÑO	QUINTO CUATRIMESTRE		Intervención en bienes patrimoniales y en el medio físico natural de valor		

			cultural		
			Diseño y de planificación de proyectos culturales		
			Proyecto de Graduación		

Cuadro 3. Plan de estudios de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (UNMdP).
Fuente: Elaboración propia según Ordenanza de Consejo Superior N° 2017/00.

Asimismo, se estableció la necesidad de que las asignaturas contaran con correlatividades de finales (Cuadro 4) para que los estudiantes tuvieran conocimientos adquiridos necesarios para avanzar en su formación académica.

Nº	Asignaturas	Correlativas
1	Políticas culturales	
2	Historia Cultural del SXX	
3	Lenguajes Artísticos I	
4	Historia y Teoría del arte y la Cultura	02
5	Lenguajes Artísticos II	
6	Política y Economía de los recursos	01
7	Gestión Cultural	06
8	Lenguajes Artísticos III	
9	Patrimonio Cultural	01
10	Lenguajes Artísticos IV	
11	Bienes naturales y paisajísticos	09
12	Educación y Gestión Cultural	
13	Intervención en Bienes Patrimoniales y en el medio físico natural de valor cultural	11
14	Diseño y Planificación de Proyectos culturales	
15	Proyecto de Graduación	

Cuadro 4. Diagrama de correlatividades del plan de estudios de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (UNMdP).
Fuente: Elaboración propia según Ordenanza de Consejo Superior N° 2017/00.

De igual modo, se pensó que el diseño curricular debía ser lo suficientemente flexible en su cursada, atendiendo criterios de transversalidad de contenidos necesarios para una formación integral. Por ello, se propuso una carrera dictada bajo la modalidad a distancia de tipo semipresencial, siendo la cursada de la carrera a distancia y los finales de las asignaturas de forma presencial en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, sede administrativa de la carrera. A efectos de cumplimentar con los objetivos de la carrera se diseñaron para las asignaturas distintos tipos de actividades a desarrollar por los estudiantes: Desarrollo Teórico, Trabajos prácticos, Estudios de casos, Elaboración de informes, Horas presenciales, Evaluación presencial, Relevamiento de campo y Diseño y elaboración de proyectos (Figura 10).

La carga horaria de las actividades antes mencionadas varía en función de cada asignatura, lo que permite establecer la carga horaria total de la carrera en 1.570 horas.

"2004 - Año de la Antártida Argentina"

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

RESOLUCIÓN N° 1616

ANEXO II
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE
TÉCNICO UNIVERSITARIO EN GESTIÓN CULTURAL
-Gestionado con Modalidad a Distancia-

Áreas	Asignaturas	1	2	3	4	5	6	7	8	Total	Total % 2
Gestión y Administración	Políticas Culturales	100	24	-	18	16	38	-	-	196	98
	Gestión Cultural	100	20	16	-	16	38	20	-	210	105
	Patrimonio Cultural	100	14	20	-	16	38	14	-	202	101
	Bienes Naturales y Paisajísticos	120	23	20	-	16	38	15	-	232	116
Proyecto y Planificación	Intervención en Bienes Patrimoniales y en el Medio Físico Natural de Valor Cultural	100	17	15	-	16	38	18	-	204	102
	Diseño y Planificación de Proyectos Culturales	120	15	-	-	16	38	18	30	237	118.5
	Proyecto de Graduación	120	-	-	-	16	39	20	40	235	117.5
Comunicación y Lenguaje	Lenguajes Artísticos I	100	26	20	-	16	38	-	-	200	100
	Lenguajes Artísticos II	100	20	30	-	16	38	-	-	204	102
	Lenguajes Artísticos III	100	15	18	-	16	38	15	-	202	101
	Lenguajes Artísticos IV	100	15	20	-	16	38	15	-	204	102
	Historia y Teoría del Arte y la Cultura	100	30	16	-	16	38	-	-	200	100
Historia, Cultura y Sociedad	Historia Cultural del Siglo XX	100	20	26	-	16	38	-	-	200	100
	Política y Economía de los Recursos	100	18	15	-	16	38	15	-	202	101
	Educación y Gestión Cultural	100	15	18	-	16	38	-	25	212	106

1 - Desarrollo Teórico 2 - Trabajos Prácticos 3 - Estudio de Casos 4 - Elaboración de Informes
5 - Presenciales 6 - Evaluación Presencial 7 - Relevamiento de campo 8 - Diseño y elaboración de proyectos

Carga horaria total: 3.140 % 2 = 1.570 horas.

Figura 10. Carga horaria del plan de estudios de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (UNMdP).

Fuente: Resolución ministerial N° 1616/04.

Para cumplir con los procesos formativos en forma espiralada, el último cuatrimestre de cursada, el estudiante debía cursar la totalidad de las asignaturas correspondientes al primer y segundo año y tener 10 asignaturas con exámenes finales aprobados. Las tres últimas asignaturas para cursar correspondían al área de Proyecto y Planificación, siendo ellas: Intervención en bienes patrimoniales y en el medio físico natural de valor cultural, Diseño y planificación de proyectos culturales y Proyecto de Graduación. El área de conocimiento establece la importancia de:

(...) planear las acciones que se van a desarrollar dentro de una comunidad a partir de la presentación de propuestas que claramente conduzcan a solucionar problemas que de manera definida han sido detectados como necesidades sentidas por la comunidad, para de esta manera poder darles una prioridad (OCS 2017/00).

El Proyecto de Graduación es una asignatura donde confluyen todos los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación académica y tiene como objetivo que el alumno detecte, analice, diagnostique, planifique y realice un aporte a la comunidad y que genere un impacto sociocultural en su comunidad y/o región. De esta manera, se estableció que para presentarse al examen final del Proyecto de Graduación se debía tener el ciento por ciento

(100%) de las asignaturas aprobadas con final. De esta manera, habiendo cursado y rendido todas las asignaturas, los estudiantes obtendrían la titulación de *Técnico/a Universitario/a en Gestión Cultural* otorgado por la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

6.2.2. Inicio de la formación académica: nivel grado corto

En el año 1999 se abre una preinscripción a la carrera TUGC con el objetivo de analizar la potencialidad de la demanda de una nueva oferta académica de la UNMDP e innovadora en términos del campo profesional en el que intentaba formar a los futuros graduados. Este ejercicio diagnóstico colmo las expectativas por la cantidad de preinscriptos⁵⁵ en toda la provincia de Buenos Aires. De esta manera, se crea una carrera de gestión cultural centrada en la mirada de las disciplinas proyectuales y las humanísticas.

En agosto del año 2000 comienza el dictado de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural⁵⁶, la instrumentación de la cursada bajo la modalidad a distancia fue gestionada a través de Universidad Abierta. Los CREAP eran los encargados de la gestión a distancia atendiendo los aspectos pedagógicos, metodológicos y técnicos de la nueva oferta académica y la entrega del material de estudio. En los cuadernillos impresos se encontraban todos los contenidos por asignatura⁵⁷ y a partir de las consignas dadas, los estudiantes desarrollaban las actividades didácticas. La comunicación con los docentes se realizaba a partir del correo electrónico o fax dispuesto por la cátedra que era para subsanar dudas sobre las consignas de los trabajos prácticos. Por otro lado, las entregas se realizaban impresas en los CREAP y posteriormente, eran enviadas a la Sede Central quienes distribuían los trabajos de cada asignatura a los docentes para su corrección.

⁵⁵ En la primera preinscripción se anotaron 464 estudiantes que estaban distribuidos en 23 CREAP.

⁵⁶ Romero, L. y Polo Friz, E. (2016). "El comportamiento de la matrícula en la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMDP. Cohorte 2009".

⁵⁷ Según la OCS 2017/00, todas las asignaturas cuentan con materiales impresos que contienen: 1) Guías metodológicas: que tienen el propósito de informar al alumno recientemente inscripto, acerca de las características de la modalidad a distancia. Incluye, asimismo, el plan de estudios de la carrera, el diseño curricular, la metodología de trabajo, los tipos y horarios de las tutorías y toda otra información relevante que favorezca el conocimiento del sistema y la inserción eficaz del ingresante en el mismo; 2) Guías de análisis y tratamiento de la información: el propósito de este material es orientar al alumno en su acceso a la bibliografía, remitiéndolo a distintas fuentes, que lo enfrentan a una pluralidad de perspectivas. Se procura favorecer la indagación rigurosa, la confrontación de diferentes líneas, la reflexión y el análisis crítico tanto como el desarrollo de estrategias cognitivas tendientes a la construcción creciente de la autonomía de pensamiento del estudiante; 3) Documentos de apoyo o Documento de trabajo: son materiales didácticos con propósitos y organización similar a las guías de análisis y tratamiento de la información que compendia las propuestas para desarrollar un recorte del diseño del curso o carrera; 4) Guías de trabajos prácticos y/o evaluaciones: en ellas se plantean situaciones problemáticas cuya resolución supone la lectura previa de las fuentes bibliográficas recomendadas y sus respectivas elaboraciones. Dichas actividades intentan vincular en forma permanente la teoría y la práctica; 5) Guía para la realización del trabajo de campo: aquí se ofrecen las orientaciones generales para las observaciones en campo, el registro, el procesamiento, la interpretación de la información y la elaboración de informes; 6) Guías de resolución de Estudio de Casos: propuesta de una problemática construida con datos ajustados a una realidad particular. El trabajo está relacionado con el análisis de la problemática planteada y se brinda la información y orientaciones necesarias para su resolución; 7) Bibliografía: se procura ofrecer al alumno una selección y actualizada posible dentro del universo conocido. Se indican lecturas con carácter obligatorio y complementario.

Universidad Abierta estableció estrategias de intervención directa como los Encuentros Regionales presenciales (Figura 11) que se desarrollaban una instancia por cuatrimestre. Estos espacios permitían el contacto de los equipos docentes de las asignaturas y los estudiantes y funcionaban como jornadas de formación intensivas. En este espacio los profesores dictaban una clase con los temas centrales de la asignatura y explicaban las consignas de los trabajos prácticos a realizar. En algunos casos, los docentes nos invitaban a reflexionar a través de distintas intervenciones pedagógicas como la música (Figura 12) que en el caso de la asignatura Gestión Cultural dictada por el Lic. Luis Porta nos entregó (2002) la letra de dos canciones que nos ayudó a debatir sobre la gestión cultural.

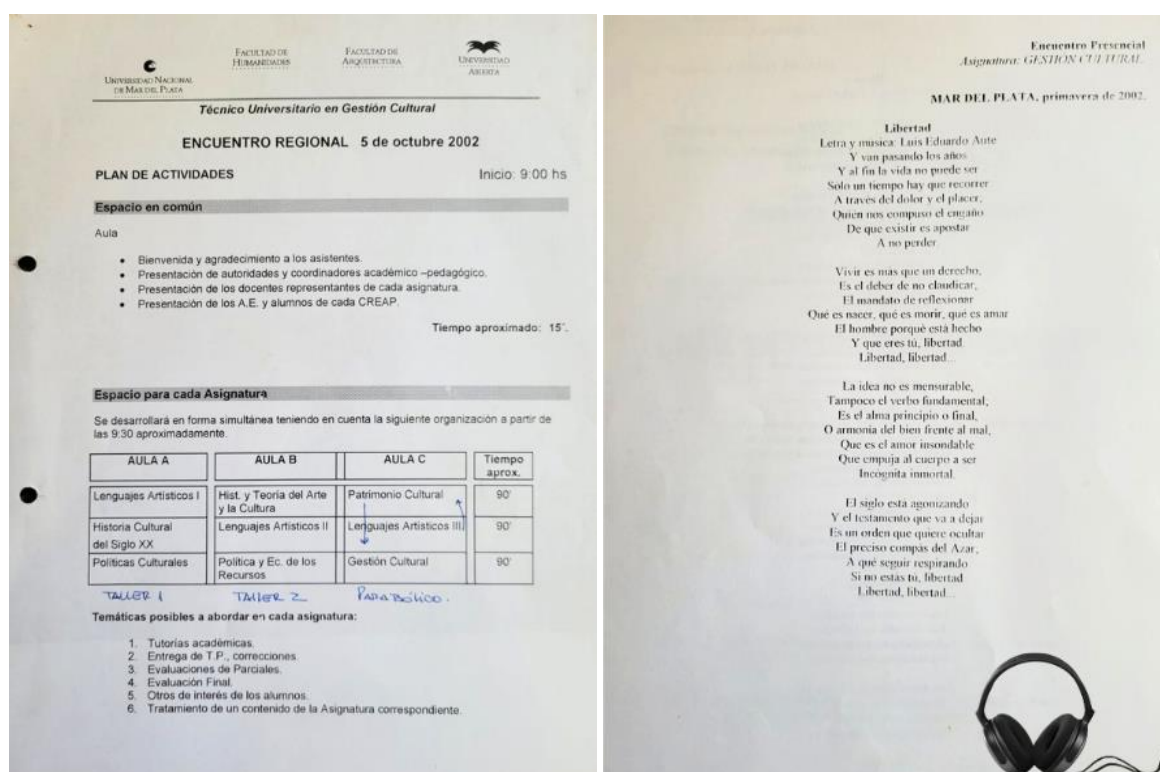


Figura 11. Cronograma de un Encuentro Regional TUGC (2002).
Fuente: archivo de la tesista.

Figura 12. Material Encuentro Regional TUGC asignatura Gestión Cultural (2002).
Fuente: archivo de la tesista.

En cuanto a las intervenciones mediatizadas se encontraban los sistemas de tutorías académicas desarrolladas por las cátedras y las tutorías pedagógicas desarrolladas por el equipo de Universidad Abierta.

En el año 2004, comenzó un proceso de digitalización de los cuadernos de contenidos y se pasó a formato digital en soporte CD (Figura 13), tarea que realizaba Universidad Abierta. A pesar de la incorporación de la tecnología en la cursada, los estudiantes continuaron las entregas de trabajos prácticos bajo la modalidad antes mencionada.



Figura 13. Cuadernillo de contenidos de asignatura y CD contenidos de asignatura.
Fuente: archivo de la tesista.

Finalmente, en el año 2007, se comenzó con la virtualización de todos los contenidos a partir del uso de una plataforma educativa. Con la masificación en el uso de la computadora personal, los sistemas multimedia (hipertexto, hipermedia, otros) y la aparición de internet, la teleconferencia y la videoconferencia, se establece un sistema educativo al que cada alumno puede acceder desde su hogar, permitiendo una interrelación comunicativa sincrónica y/o asincrónica directa, con los otros actores: docentes, alumnos, estructuras administrativas, etc.

Esta situación produce un cambio radical, principalmente en los modos y tiempos de acceso a la información, acceso que se puede realizar en tiempo real; a diferencia de los anteriores Sistemas de Educación a Distancia⁵⁸, donde la forma de comunicación era totalmente asincrónica. En la cual, la interacción entre el docente y el alumno era limitada o nula, reservada principalmente a la corrección de ejercicios y/o pruebas de evaluación; donde la transmisión del conocimiento seguía siendo unidireccional.

En el caso de la Tecnicatura en Gestión Cultural⁵⁹ a partir del traspaso a la “virtualidad” se establece una interacción multidireccional entre todos los componentes de la estructura educativa: docentes-alumnos-administrativos. Esta realidad vuelve a la educación más flexible y permite trabajar con criterios asociados al estudio de casos y abordar a la evaluación como un proceso de construcción de conocimiento.

Existe un feedback (retroalimentación) constante entre el Docente y el Alumno a partir del cual

⁵⁸ En los inicios del sistema de educación a distancia el acceso a la información se producía a partir del material de estudio que llegaba en soporte papel y/o digital por sistema de correos.

⁵⁹ En el comienzo de la carrera en el año 2000 los estudiantes contaban con un cuaderno de estudio impreso donde estaban todos los contenidos por materia, en el año 2004 se digitalizó los mismos y se pasó al formato digital en CD y en el año 2007 se comenzó con la virtualización de los contenidos a partir de una Plataforma educativa. Finalmente, la Cohorte 2009 fue la primera Cohorte que tuvo el dictado de las 15 materias a través de la plataforma educativa.

se pone en juego un proceso de enseñanza-aprendizaje recíproco. El sistema educativo se diversifica y flexibiliza. Con el acceso de los nativos digitales⁶⁰ al sistema, se agiliza el uso de las interfaces digitales. La educación virtualizada, adquiere ciertos matices que la diferencian de la presencial; como lo que expresa Ramón Martínez (1985), la educación a distancia puede considerarse como “(...) una estrategia para operacionalizar los principios y fines de la educación permanente y abierta, de manera que cualquier persona, independiente del tiempo y espacio, pueda convertirse en sujeto protagónico de su aprendizaje” (p.2).

A partir de donde los interlocutores (Docente-Alumno-Institución Educativa), se encuentran separados por una distancia física y/o tecnológica, a diferencia de la educación presencial, donde la interacción entre los mismos se da “cara a cara”, estableciéndose un diálogo directo. En este sentido, en la educación a distancia, los interlocutores poseen *comunicación pluridireccional mediatizada* (Padula Perkins, 2009) que admite ampliar las posibilidades de participación e interacción de alumnos y docentes dispersos en un territorio vasto, permitiendo un alto grado de autonomía en usos de tiempo y elección de medios.

La educación virtual se transforma en un espacio de intercambio multi-pluridimensional de valores comunes y diversos, un lugar de comunicación e innovación en las formas de producir saberes, donde coexisten tensiones y dinámicas particulares, que se potencian entre los diversos actores que constituyen el sistema.

Es así, como la interacción entre Alumno-Docente-Contenido Disciplinar-Institución Educativa, favorecida por el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación, abandona los antiguos esquemas unidireccionales de relación para transformarse en un sistema complejo compuesto de retroalimentaciones multidireccionales.

Otro elemento que favorece la virtualidad -y la modificación de roles de poder profesor-alumno-, es la aceptación de la “diversidad como valor”, donde los alumnos inmersos en realidades territoriales y culturales totalmente diversas, pueden aportar saberes que les son propios, modificando la concepción del sistema educativo de principios del siglo XX; donde se buscaba, a través de proceso de “normalización” o “uniformización” la erradicación de las diferencias individuales y la aplicación de saberes universalmente legitimados por un grupo de “académicos”.

En el caso de la TUGC, la virtualidad permitió también, trabajar sobre un conjunto de problemáticas que propone que los alumnos los aborden desde sus propios saberes y del adquirido a lo largo de la cursada (observar y analizar). La cursada asincrónica permitió mayor independencia del alumno a la hora de estudiar y plantear sus dudas. Desde el año

⁶⁰ Consideramos a los nativos digitales como individuos que, nacidos en la era digital, se interrelacionan y desarrollan sus habilidades rodeadas de medios tecnológicos como su entorno natural.

2009 hasta la actualidad, las distintas asignaturas que conforman el plan de estudio se cursan totalmente virtualizada con la posibilidad de utilizar recursos asociados a las nuevas tecnologías. En el caso de la Plataforma Educativa, funcionó durante el período 2009-2019, y albergaba las 15 aulas virtuales correspondientes a la totalidad de asignaturas de la carrera (Figura 14). Todas las aulas tenían la misma plantilla de información que era cargada por el Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) lo que garantizaba tener una homogeneización de la comunicación y consecuentemente, presentaba mayor facilidad de acceso al contenido por parte de los estudiantes. La gestión de la plataforma educativa dependía ciento por ciento del SEAD para lo cual cualquier cambio sobre la misma debía ser solicitada a su Dirección.

De esta manera, el desarrollo de las actividades didácticas se dio en el marco de contención de las distintas propuestas y la entrega de trabajos se realizaba dentro de la misma aula. Los estudiantes tenían acceso a los contenidos de las materias, la bibliografía obligatoria y contaban con información de la materia, cronogramas de entregas y parciales, la comunicación por correo interno con los alumnos y además, contaban con la posibilidad de realización de foros y chat.

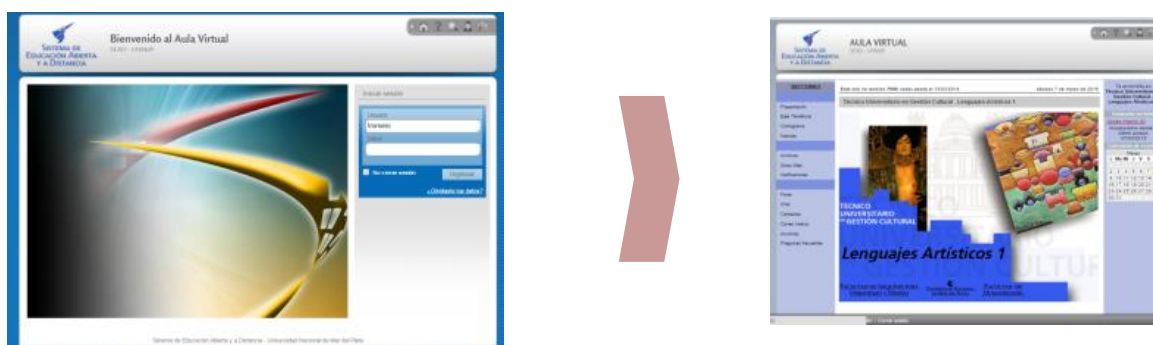


Figura 14. Modelo de aula virtual de la Plataforma Educativa (período 2009-2019).
Fuente: archivo de la tesista.

Desde el inicio de la carrera hasta la actualidad, la gestión académica fue sufriendo modificaciones desde la forma de inscripción de los estudiantes que lo realizaban en principio por correo al SEAD, posteriormente por correo al área de distancia de la FAUD creada en el 2007 y desde hace unos años los estudiantes se inscriben en el sistema de gestión académica SIU Guarani⁶¹. Durante estos años la carrera contó además con una coordinación académica que tenía como responsabilidad organizar el dictado de las asignaturas, el vínculo con la gestión institucional y la relación con los docentes. El primer período de la coordinación académica estuvo a cargo del Arq. Carlos Mazza (FAUD) y el Dr.

⁶¹ El SIU Guarani es un sistema de gestión académica que registra y administra todas las actividades académicas de la Universidad y sus Facultades.

Luis Porta (FH), el segundo período estuvo a cargo, solamente, del Dr. Luis Porta (FAUD) y el tercer período, estuvo a cargo de la Mag. Laura Romero (FAUD). Posteriormente, la gestión académica quedó a cargo de la Secretaría Académica de la FAUD quien debió realizar la organización de los temas académicos y administrativos.

Cabe destacar que la carrera desde su creación hasta el año 2022 fue arancelada y el cobro⁶² por asignatura permitía el pago⁶³ a los docentes responsables quienes al principio cobraban sus funciones docentes por contratos y después por facturación de servicios docentes. En el 2016 comenzó un lento proceso de fortalecimiento de la carrera que tuvo como inicio el llamado a concurso público de antecedentes y oposición de seis cargos de jefe de trabajos prácticos en las asignaturas Políticas culturales, Lenguajes artísticos I, Historia y teoría del arte la cultura, Gestión cultural, Educación y gestión cultural y Bienes naturales y paisajísticos. Esta decisión permitió consolidar espacios académicos hacia el interior de las cátedras y en términos de institucionalidad académica, otorgándoles a los docentes derechos plenos en la comunidad universitaria.

A inicio del ciclo lectivo 2019, se reorganiza las composiciones de las cátedras a partir de asignaciones de funciones docentes para el cumplimiento de actividades en dos asignaturas cuatrimestrales. De igual modo, se llamó a un registro de antecedentes para la cobertura de cargos de ayudantes de primera graduados/as a término en las asignaturas: Políticas culturales, Lenguajes artísticos II, Política y economía de los recursos. Seguidamente, en el año 2020 se designaron a los docentes responsables de las asignaturas en calidad de profesores/as adjunto/a con dedicación simple a término y en el 2021 fueron designados interinos con el compromiso político de llamar a concurso dichos cargos.

Por otro lado, a fines del 2019, la UNMdP decidió como política institucional “discontinuar la contratación del servicio de soporte digital que era utilizado para el desarrollo de carreras a distancia y semipresenciales” (OCA N° 282/20). A partir de esta decisión de la Unidad Central, las Facultades debieron hacerse cargo de la gestión de sus propios espacios virtuales sobre plataformas de uso libre y gratuito. El impacto en el estudiantado acarreo inconvenientes académicos en virtud que el cierre de la plataforma sería antes de la finalización del ciclo lectivo. En este marco, la FAUD decide crear un campus virtual para albergar la TUGC dependiendo las cuestiones técnicas de la gestión la Facultad y las cuestiones de organización de las nuevas aulas a criterio de los docentes. Esta decisión

⁶² El valor por asignatura desde el 2007 al 2010 era de ochenta pesos y a partir del 2011 se incrementó a doscientos cincuenta pesos. Por cada pago de asignatura se distribuía: 40% honorarios docentes, 20% a la Coordinación Académica, 8% para SEAD y el 12% para la FAUD.

⁶³ Los docentes de asignaturas de primer año cobraban más en proporción que los docentes de años superiores por la baja cantidad de estudiantes. El pago se realizaba en relación con la cantidad de estudiantes que efectivizaban el pago que no siempre era la misma cantidad que estudiantes que cursaban.

generó que la totalidad de las actividades de la carrera⁶⁴ quedarán en la órbita de la FAUD sin vínculo con el Sistema de Educación Abierta y a Distancia. En el año 2020, se formalizó la creación de “Campus Virtual FAUD”⁶⁵ (Figura 15 y 16) a través de la OCA N° 282/20 con el objetivo de dar respuesta a la problemática de cursado de los estudiantes de gestión cultural. Sin embargo, el Campus debió alojar a partir del 2020 a todas las carreras y actividades académicas a partir de la suspensión de actividades presenciales derivadas de la pandemia COVID y el decreto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio⁶⁶ (ASPyO) dispuesto por el Gobierno Nacional.

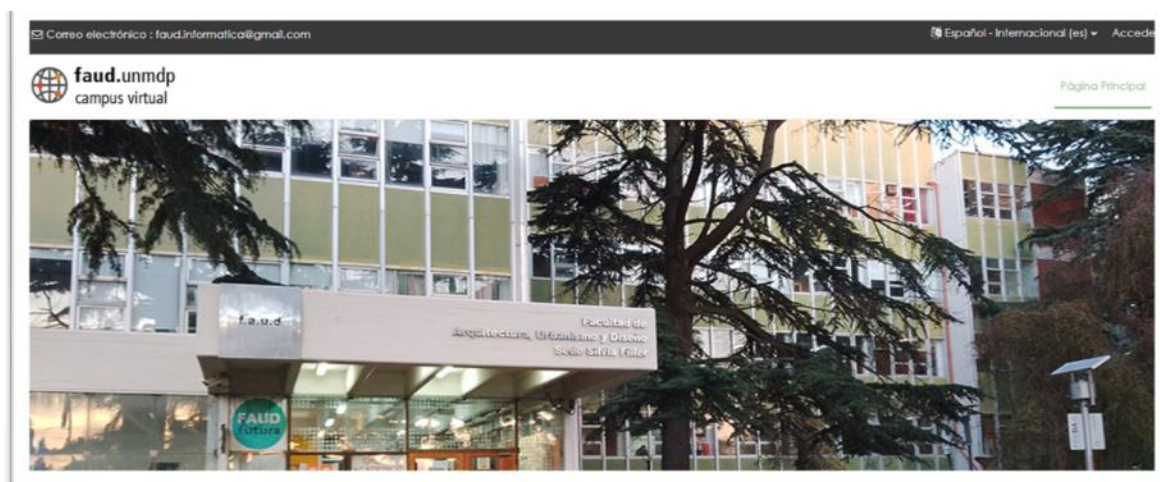


Figura 15. Imagen de página principal del Campus FAUD (plataforma virtual).

Fuente: Campus virtual FAUD. <https://campusfaud.mdp.edu.ar/>

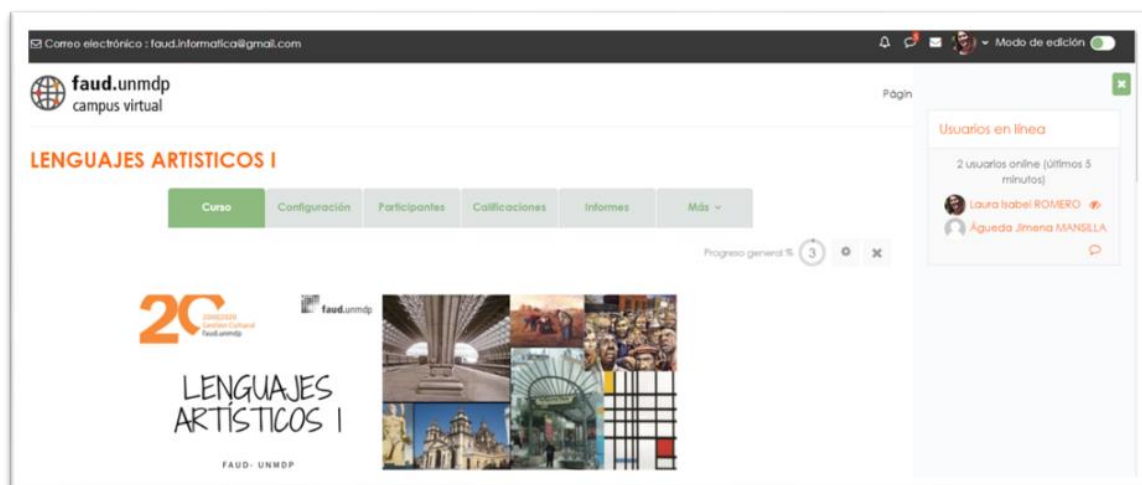


Figura16. Imagen de página principal de una asignatura de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural FAUD (plataforma virtual).

Fuente: Campus virtual FAUD. <https://campusfaud.mdp.edu.ar/>

⁶⁴ Los estudiantes matriculados, las designaciones docentes, el cobro de las materias, el pago y designaciones docentes, la plataforma educativa y las gestiones para el funcionamiento de la carrera dependían de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. La Facultad de Humanidades compartía con la FAUD la firma de los títulos de egresados.

⁶⁵ Las cuestiones técnicas del Campus Virtual FAUD dependerían de la Secretaría de Planificación Institucional de la Facultad.

⁶⁶ En la Argentina se resolvió, a través del Decreto N°297/20, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio producto de la pandemia COVID19.

En el caso de la TUGC, la virtualidad permitió también, trabajar sobre un conjunto de problemáticas, donde se propone que los alumnos las aborden desde sus propios saberes y del conocimiento adquirido a lo largo de la cursada. La cursada asincrónica permitió, asimismo, mayor independencia del alumno a la hora de estudiar y plantear sus dudas. En la actualidad esta propuesta cuenta con 303 egresados de técnicos universitarios en gestión cultural.

La construcción de la profesionalización de la gestión cultural se ha llevado a cabo a través del desarrollo de políticas culturales que ahora se basan en una colaboración sinérgica entre diversos agentes culturales, en lugar de depender únicamente de los organismos públicos. Este enfoque ha sido fundamental en la concepción original de la propuesta de formación en gestión cultural.

6.3. El diseño de una nueva oferta académica en Gestión Cultural: Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Gestión Cultural

El ámbito de la gestión cultural ha experimentado cambios significativos con la participación de Organismos Internacionales, así como la aparición de nuevos actores sociales que introducen otras formas de intervención en el campo cultural, como fundaciones, empresas patrocinadoras, ONG y asociaciones de fomento, entre otros. Estos cambios han destacado la necesidad de reevaluar las prácticas culturales, repensar la transformación de los territorios desde la posición central de los individuos y anticipar el futuro con el desarrollo de mecanismos que fomenten la participación social, la preservación de la memoria, la historia y el lugar de la comunidad.

Diversas perspectivas emergentes sobre el territorio plantean que este es un proceso de construcción multifacética en el que se entrelazan estrategias, visiones y proyectos territoriales diversos. En este sentido, el territorio se concibe como algo heterogéneo y dinámico, donde las identidades nos desafían a (re)conocer e identificar elementos representativos significativos que contribuyan a generar proyectos de desarrollo territorial de mayor complejidad. A partir de estas realidades, se define la creación del “Ciclo de Complementación Curricular para la Licenciatura en Gestión Cultural” dictada por la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata, bajo la modalidad de cursada presencial. Esta nueva carrera fue pensada para complementar la formación académica de los Técnicos Universitarios en Gestión Cultural⁶⁷ y Técnicos en

⁶⁷ Técnicos Universitarios en Gestión Cultural. El estudiante ingresa con un total de 1570 horas de formación, provenientes de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Mar del Plata (gestionada por modalidad a distancia: RM 1616/04).

Gestión Sociocultural⁶⁸, a través de la articulación y consolidación de contenidos y la incorporación de temáticas en discusión en el campo de la gestión cultural.

El diseño curricular del Ciclo de Complementación Curricular (CCC) para la Licenciatura en Gestión Cultural (LGC)⁶⁹ se fundamenta en la necesidad de dar respuesta a la formación continua de los gestores culturales como así también, ampliar las perspectivas de análisis e investigación y la comprensión del papel de la cultura en los procesos fundamentales del desarrollo contemporáneo. En este sentido, el diseño curricular debía acompañar procesos formativos que complejicen aún más la mirada crítica en torno a lo que significa gestionar cultura.

La secuencia formativa⁷⁰ se presenta asociada a profundizar en contenidos formativos ligados a la práctica profesional, la investigación sobre el propio campo y miradas que pongan el acento en aspectos que la Tecnicatura no aborda específicamente. En este sentido, a través de la Ordenanza de Consejo Superior N° 709/10 se estableció el perfil del título y los propósitos de formación académico-profesional que debían tener los Licenciados en Gestión Cultural.

6.3.1. Perfil del título

- I. *“Analizar críticamente distintas manifestaciones del arte y la cultura en general”;*
- II. *“Diagnosticar y realizar estudios de campo a los efectos de poner en marcha diferentes proyectos de gestión cultural en la localidad en la región, la provincia y la nación”;*
- III. *“Investigar en el ámbito que le compete, a través de la puesta en marcha de*

⁶⁸ Graduados provenientes de las Tecnicaturas en Gestión Sociocultural y que se rigen por la Resolución 262/06 del Consejo Federal de Educación de la Nación. Estos graduados deberán aprobar previo ingreso a la Licenciatura el Ciclo de Nivelación. Ciclo de Nivelación con la Tecnicatura en Gestión Sociocultural (Resolución 262/06 del Consejo Federal de Educación de la Nación). El estudiante, para su ingreso a la licenciatura, deberá cursar y aprobar las siguientes asignaturas correspondientes a la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural: Políticas Culturales, Gestión Cultural, Bienes Naturales y Paisajísticos y Diseño y Planificación de Proyectos Culturales. Las asignaturas correspondientes al Ciclo de Nivelación se cursarán con la modalidad correspondiente a la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (modalidad a distancia, RM 1616/04) y con la carga horaria correspondiente a las asignaturas en el mencionado Plan de Estudios. Estas asignaturas no tendrán régimen de correlatividad y las mismas, por ser un Ciclo de Nivelación, serán calificadas con APROBADO o DESAPROBADO. En el analítico del estudiante se explicitará la aprobación del Ciclo de Nivelación completo.

⁶⁹ El diseño curricular fue realizado por el Dr. Luis Porta Vázquez a solicitud de la gestión de la FAUD siendo el Decano el Arq. Roberto Guadagna.

⁷⁰ Según la OCS N° 709/10: “Los estudiantes provienen de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural. A través de esta formación, han avanzado en la especialización asociada al dominio de los lenguajes artísticos (aparecen en las asignaturas todas las disciplinas del arte y la cultura, la plástica, la arquitectura, las letras, las artesanías y las nuevas tecnologías), el diseño, la planificación, la puesta en marcha y evaluación de proyectos culturales (con asignaturas teóricas, teórico practicas), un área de formación general a través de la cual pueden analizar los principales procesos históricos, sociales y económicos regionales para la puesta en marcha de proyectos de gestión que recuperen la noción de pertenencia de una identidad y a una cultura colectiva de actores.”

diseños metodológicos flexibles y críticos”;

- IV. *“Planificar, gestionar y evaluar proyectos culturales en ámbitos públicos y privados”;*
- V. *“Asesorar y coordinar museos, centros culturales, parques y ámbitos temáticos naturales y/o paisajísticos, acciones de puesta en valor de bienes patrimoniales y comunitarios en general y proyectos de cooperación internacional, así como brindar distintas actividades de animación sociocultural y educativa” y,*
- VI. *“Ofrecer alternativas al uso del tiempo libre en la sociedad en el marco del municipio y la región en la que se desempeña el graduado.”*

6.3.2. Propósitos de formación académico-profesional

- 1. *Analizar, conocer, poner en valor y criticar las diferentes manifestaciones del arte y la cultura.*
- 2. *Conocer la legislación vigente y los instrumentos y métodos pertinentes vinculados a la organización y desarrollo de proyectos y actividades culturales.*
- 3. *Diseñar, organizar y gestionar proyectos culturales y artísticos como así también, asesorar y coordinar actividades específicas en diferentes manifestaciones artísticas, culturales y educativas.*
- 4. *Planificar y llevar adelante análisis de campo que le permitan acceder a la realidad en la que se inserta para luego, aplicar los proyectos gestionados.*
- 5. *Desarrollar proyectos de animación sociocultural, de comunicación, de difusión, de eventos en ámbitos físicos artificiales y/o naturales.*
- 6. *Revelar, poner en valor, utilizar con fines culturales, administrar y gestionar bienes culturales.*
- 7. *Coordinar la organización de grupos interdisciplinarios de trabajo, en función de la generación de proyectos y puesta en funcionamiento de actividades de gestión cultural complejas.*
- 8. *Diseñar, poner en marcha y evaluar proyectos de investigación que estén asociados a la Gestión Cultural y a los estudios culturales desde una perspectiva crítica y flexible.*

6.3.3. Organización del Plan de estudios

El diseño curricular del Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Gestión Cultural

tomó en consideración tres áreas del conocimiento de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural: Gestión y Administración; Proyecto y Planificación e Historia, Cultura y Sociedad. Estas áreas fueron consideradas, en primera instancia a efectos de complementar y ampliar contenidos teóricos y en segunda instancia, para situar a los estudiantes en nuevas problemáticas del campo académico y profesional. Asimismo, se creó un área de Metodología para abordar investigaciones concretas que permitieran problematizar y rediscutir las temáticas del campo de Gestión Cultural.

Los propósitos de las áreas curriculares del plan de estudios son los siguientes:

A. Gestión y Administración⁷¹:



Esta área se relaciona con los conocimientos necesarios para la participación del egresado en organismos gubernamentales y no gubernamentales de gestión y administración de proyectos y bienes culturales, así como la gestión del propio egresado, de propuestas de desarrollo de dichos bienes y proyectos.

La formulación de un proyecto que en términos generales consiste en redactar unas propuestas que busca solucionar un problema o llenar un vacío, invirtiendo unos recursos, tiene, de manera general, que desarrollar una serie de pasos previos antes de plasmarlo en uno de los tantos esqueletos o formularios que las distintas entidades financiadoras han creado. Es importante anotar que para el desarrollo de un proyecto de Gestión Cultural se hace necesario planificar para poder gestionar y llevar adelante ese proyecto en una comunidad determinada⁷².

B. Proyecto y Planificación:



El área de Proyecto y Planificación se vincula a la capacitación del egresado en la generación y organización de proyectos culturales de diverso tipo, entendiendo al proyecto como la capacidad de organizar y prever futuros

⁷¹ Según OCS N° 709/10.

⁷² Las asignaturas del área en la Tecnicatura son:

Políticas Culturales: Fundamentos teóricos de los Modelos y experiencias de política cultural en Iberoamérica y Argentina. Legislación nacional, provincial y municipal. Inserción de proyectos en el marco de la legislación vigente.

Patrimonio Cultural: Concepto de patrimonio cultural. La gestión social del patrimonio. Los actores y sectores intervinientes. Los patrocinantes y las formas de apoyo. El rol de los gobiernos. El sector privado. Las ONG, las Universidades, las Instituciones intermedias, la población. Concepto de patrimonio arquitectónico: de monumentos a sitios y ciudades, evolución, tendencias. La cultura como sector productivo. Turismo cultural. El recurso arqueológico en el medio urbano y rural. Conceptos, enfoques y tendencias.

Gestión Cultural: Economía de la cultura. Aspectos económicos y financieros. Conceptos y modelos gerenciales, administrativos y organizacionales. Marketing cultural. Cooperación nacional e internacional.

Bienes naturales y paisajísticos: Se plantean dos ejes: 1. Naturaleza y paisaje: la base ecológica. Apunta a conocer principios generales de ecología, formas y manifestaciones del paisaje y pautas generales de comportamiento de los ecosistemas más típicos de la provincia (por ejemplo, laguna pampásica, zonas anegadizas y cangrejales, dunas costeras). 2. Gestión y administración: el manejo integrado. El segundo: Se refiere, en cambio, a los medios técnicos, administrativos y legales existentes para la gestión de los recursos naturales en la provincia, sobre todo en el ámbito paisajístico y turístico.

desarrollos de eventos culturales y a la planificación como la materialización secuencial temporal de los pasos para la concreción de estos.

Ser gestor cultural o ser miembro de una comunidad y participar en la resolución y transformación de necesidades, requiere al mismo tiempo de un elemento que le es fundamental para que la acción no se quede en actitudes voluntaristas, o en actividades desordenadas que finalmente perjudican a la comunidad, aunque sean hechas con las mejores intenciones. Este elemento, sin el cual no es posible actuar, es la planificación.

Es necesario planear las acciones que se van a desarrollar dentro de una comunidad a partir de la presentación de propuestas que claramente conduzcan a solucionar problemas que de manera definida han sido detectados como necesidades sentidas por la comunidad, para de esta manera poder darles una prioridad, pero también poder dividir los esfuerzos en distintos frentes de acción, así como los recursos de diversa índole con los que se cuenta. Desde ese punto de vista los proyectos deben responder a situaciones concretas, vividas y sentidas en el orden social y cultural que puedan ser resueltos; con esto queremos decir que si bien es cierto que uno de los componentes fundamentales de toda acción es que corresponda a un deseo, a un sueño, a algo lúdico, para que de esta manera el estímulo salga de adentro de cada uno, también es cierto que esos elementos emocionales fundamentales deben corresponderse con realidades identificables por la comunidad⁷³.

C. Comunicación y Lenguaje:



no se le suma ninguna asignatura.

⁷³ Las asignaturas del área en la Tecnicatura son:

Diseño y planificación de proyectos culturales: Planificación estratégica en lo cultural: bases e instrumentos, modelos y diseños de proyectos socioculturales. Producción de eventos culturales. Formas y estrategias de diseño y planificación de la difusión de fenómenos culturales.

Intervención en Bienes Patrimoniales y en el Medio Físico Natural de Valor Cultural: Conceptos y prácticas de términos relevantes. Del patrimonio aislado al patrimonio urbano. Teoría e historia de la restauración, principios generales. El marco conceptual europeo, la realidad latinoamericana y nacional. El inventario de bienes patrimoniales como herramienta en el conocimiento del patrimonio. Proyectos de intervención, cuestiones de método, criterios y actitudes. Aspectos físico- ambientales urbanos en relación con la problemática preservacionista. El patrimonio en el medio rural, territorio y paisaje, su utilización turística.

Proyecto de Graduación: Definición de objetos capaces de generar hechos culturales. Estructura de un proyecto de gestión cultural. Presentación de un hecho cultural, técnica, recursos, difusión. Realización de un proyecto cultural. Recursos humanos y económicos. Organización e inserción comunitaria. Esquemas síntesis del proyecto.

D. *Historia, Cultura y Sociedad:*



El objeto del área persigue el conocimiento específico de procesos históricos de construcción de la relación sociedad-cultura, con una focalización secuencial nacional y regional. La misma facultará al egresado a determinar la captación de diversos hechos culturales para su puesta en valor, a la vez que detectar posibles interrelaciones entre los hechos culturales de diversa naturaleza.

Es de especial interés el estudio y análisis del contexto. La cultura y la gestión cultural requieren del conocimiento y del reconocimiento del contexto en el cual se da una cultura y en el que se hace una gestión.

Es muy distinto hablar de participación social y cultural en una sociedad que se presenta unitaria, es decir, donde el concepto de nacionalidad como un todo unido e idéntico a sí mismo atraviesa la comprensión de la sociedad y de las manifestaciones que ella presenta, y otra muy distinta es si partimos de la existencia de una sociedad multicultural, donde la existencia de una diversidad de culturas que viven en un mismo espacio social, representada por etnias, por géneros, por comunidades, pero también por intereses particulares de carácter diverso que ponen en tela de juicio la universalidad como valor, como representatividad y como símbolo a seguir, cuestionan y al mismo tiempo revelan tensiones y cambios o procesos de cambio profundos dentro de la estructura social, que hacen poner en movimiento conceptos que se consideraban de alguna manera plenamente elaborados y que solamente podían ser cuestionados desde afuera de ellos mismos, pues internamente se encontraban totalmente consolidados.

En la medida en que los diversos grupos logren la participación de sus miembros en los proyectos de transformación y consolidación proyectados por las distintas comunidades, los cuales a su turno van produciendo diversificación de los mismos, la noción de cultura va cobrando cada vez más un sentido de vivencia y pertenencia, y en ese sentido deja de ser vista como una noción la más de las veces difusa en la que se habla de patrimonio y herencia cultural, para convertirse en el proceso de participación creador de nuevos valores y sentidos que son compartidos en la cotidianeidad y son incorporados a la sangre y a los huesos con cada uno de los miembros de la comunidad participativa.

El área de Historia, Cultura y Sociedad intenta recuperar esas vivencias de la memoria colectiva de una sociedad para poder integrarla a la consecución de

planes de desarrollo de gestión cultural⁷⁴.

E. Área Metodológica:



Es imprescindible una conexión intensa entre formación e investigación y, más concretamente establecer sistemas de investigación en el propio campo de la gestión cultural. El debate sobre el tema pretende generar el inicio de una comunidad investigadora a partir de los docentes, los alumnos y los graduados que intervienen en los procesos formativos de la gestión cultural.

La formación en gestión cultural no puede separarse de un proceso de investigación aplicada y profundización acerca de las políticas locales, regionales y sectoriales que han de aportar sus perspectivas de contenidos curriculares. Las investigaciones sobre el sector cultural en todas sus dimensiones: económicas, sociológicas, comunicativas, antropológicas, etc., presentan la realidad de un campo de acción donde se inscriben los profesionales de la gestión cultural. Por esta razón, es preciso que estos contenidos se desarrollen en el proceso de formación de los alumnos. Resulta ser central la gran atención que se debe prestar a lo que podemos denominar los "binomios de la cultura": por ejemplo, la cultura y la educación, la cultura y el deporte, la cultura y la política, cultura y cohesión social, etc. Además, debemos iniciar la reflexión sobre: las ciencias de la cultura y la gestión cultural, los impactos económicos de políticas culturales, etc.

Se hace necesario que los alumnos cuenten con una formación que les permita abordar investigaciones concretas a partir de la utilización de técnicas de investigación que provengan de los estudios cualitativos, cuantitativos o de la investigación acción (OCS N° 709/10).

Las problemáticas planteadas en cada área de conocimiento permitieron definir las asignaturas y sus contenidos mínimos a efectos de cumplir con los propósitos de formación académico-profesional. La necesidad de contar con niveles de especificidad en el campo de la gestión cultural como así también, la incorporación de distintas perspectivas provenientes de

⁷⁴ Asignaturas del área:

Historia Cultural del siglo XX: Política y Sociedad. Política y Cultura. Cultura y Civilización. El siglo XX europeo. Las Guerras mundiales. Socialismo. Comunismo. Fascismo. La Guerra Fría. La caída del muro. América Latina. Los nuevos actores sociales. El estado interventor. El nacionalismo económico. Socialismo. Revoluciones y reformas. Cuba. Argentina. Reforma electoral, Crisis económica. Migraciones externas e internas. La democracia de masas. Inestabilidad política. El estado autoritario.

Política y Economía de los recursos: recursos regionales y locales. Política y Economía. Regionales y áreas culturales. Sustentabilidad y conservación. Formas territoriales de la conservación y sujetos sociales involucrados. Problemáticas del consumo de patrimonio natural y de patrimonio histórico-cultural. Planificación cultural y turismo. El turismo alternativo: características fundamentales e impactos socioambientales en las áreas receptoras.

Educación y Gestión Cultural: Itinerarios didácticos/culturales. Escuela, museos, ámbitos naturales y enseñanza de la historia local. Los centros culturales y parques temáticos y su función educativa. Producción de material didáctico-educativo. Planificación del tiempo libre para distintos grupos sociales: niños, adultos, tercera edad, etc.

otras disciplinas que actúan en el sector de la cultura, fueron algunas de las premisas tenidas en cuenta para dar continuidad a una formación que rupturizara discursos hegemónicos y que permitieran visibilizar “otras” prácticas culturales a partir del reconocimiento de la diversidad de culturas. “Se hace necesario crear una propuesta de formación en gestión cultural que permita el conocimiento, la reflexión y la comprensión del papel de la cultura en los procesos fundamentales del desarrollo contemporáneo” (OCS N° 709, 2010, p.4).

En este sentido, el Plan de estudios de la Licenciatura en Gestión Cultural se diseñó con once asignaturas de las cuales cinco se corresponden a asignaturas electivas y una a la Tesina⁷⁵ de grado lo que permitirá a los estudiantes, licenciarse. El diseño curricular distribuye las asignaturas de manera equilibrada entre las áreas formativas, profundiza los contenidos y aspectos centrales para la formación, aporta una mirada multidisciplinar sobre el campo y pone énfasis en una resignificación de las prácticas profesionales y de las prácticas de investigación sobre el sector (Cuadro 5).

Las asignaturas electivas se dividen en: *1.-Electivas de opción específicas*: son aquellas que se cursan en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y son dictadas por profesores de la carrera; y, *2.- Electivas de opción amplia*⁷⁶: son asignaturas que se dictan en otras unidades académicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata y que oportunamente fueron analizadas para la incorporación al plan de estudios. Los estudiantes optan sobre la oferta académica de electivas que les permita formarse en el sector de la cultura que crean más acorde a las expectativas profesionales y que contribuyan al desarrollo de la Tesina de grado.

ÁREAS	Gestión y Administración	Proyecto y Planificación	Comunicación y Lenguaje	Historia, cultura y sociedad	Metodología
ASIGNATURAS	Políticas culturales comparadas	Seminario obligatorio: Gestión y Evaluación de proyectos socioculturales.		Seminario obligatorio: Problemas contemporáneos de la Gestión	Práctica Profesional

⁷⁵ Entiéndase como Tesina de Licenciatura, el ejercicio de investigación original con el que el estudiante de licenciatura culmina su carrera de grado. La misma podrá limitarse al estado actual de la cuestión o los fundamentos teóricos de un tema que permitan desarrollar una investigación posterior.

⁷⁶ Las asignaturas electivas de opción amplia que pertenecen a distintas Unidades Académicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata que figuran en el anexo de la OCS N° 709/2010 son:

- Recursos Culturales (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales): 64 horas.
- Introducción al Turismo (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales): 64 horas.
- Desarrollo Regional (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales): 64 horas.
- Administración del Estado y Políticas Públicas (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales): 64 horas.
- Desarrollo Económico (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales): 64 horas.
- Creación de Empresas (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales): 64 horas.
- Introducción a la Antropología (Facultad de Humanidades): 64 horas.
- Sociología (Facultad de Humanidades): 64 horas.
- Historia del Pensamiento (Facultad de Humanidades): 64 horas.
- Estadística (Facultad de Humanidades): 64 horas.
- Introducción a las Ciencias de la Información (Facultad de Humanidades): 64 horas.
- Estética (Facultad de Humanidades): 64 horas.

Asimismo, los estudiantes que acrediten asignaturas cursadas y aprobadas en otras Universidades y cuyos contenidos sean afines a la formación en Gestión Cultural pueden solicitar el reconocimiento por equivalencia al Departamento de Gestión Cultural de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.

				Cultural.	
				Electiva de opción específica 1	Metodologías y prácticas de la investigación en cultura.
				Electiva de opción específica 2	
	Electivas de opción amplia: 1, 2 y 3				
	Tesina				

Cuadro 5. Plan de estudios Licenciatura en Gestión Cultural (FAUD-UNMdP).

Fuente: elaboración propia.

La cursada de la Licenciatura en Gestión Cultural fue diseñada bajo la modalidad presencial dictada en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Por otro lado, la carga horaria prevista para el Plan de Estudios de Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Gestión Cultural es de 1191 horas que se desprenden de la carga horaria de cada asignatura (Cuadro 6). El dictado de las asignaturas fue de cursada cuatrimestral a excepción de la asignatura Metodologías y Prácticas de Investigación en Cultura y la Práctica Profesional que su cursada duran un año. Esta decisión de cuatrimestralizar las cursadas estuvo asociadas a la carga horaria del Plan de Estudios. En el caso, de estas dos últimas asignaturas se planificó la cursada desfazada del año lectivo, cursándose en el segundo cuatrimestre del año y el primer cuatrimestre del otro año. Este formato de cursada de asignatura era novedoso en la Facultad y trajo aparejado algunos inconvenientes sobre todo de índole administrativos.

Nº	Asignatura	Carga horaria
1	Políticas Culturales Comparadas.	96 horas
2	Electiva 1 de opción amplia.	64 horas
3	Seminario Obligatorio: Problemas Contemporáneos de la Gestión Cultural.	125 horas
4	Electiva 2 de opción amplia.	64 horas
5	Seminario Obligatorio: Gestión y Evaluación de Proyectos Socioculturales.	125 horas
6	Electiva 3 de opción amplia.	64 horas
7	Práctica Profesional.	200 horas
8	Electiva 1 de opción específica.	64 horas
9	Electiva 2 de opción específica.	64 horas
10	Metodologías y Prácticas de Investigación en Cultura.	125 horas
11	Tesina de Licenciatura.	200 horas
Total de horas del Ciclo de Complementación Curricular		1191 horas

Cuadro 6. Carga horaria de asignaturas en Licenciatura en Gestión Cultural. (FAUD-UNMdP).

Fuente: Fuente: OCS N° 709/10.

De igual modo, que en la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural se consideró necesario contar con correlativas de finales (Cuadro 7) que permitieran transversalizar conocimientos adquiridos a lo largo de las cursadas. Asimismo, se estableció que: *“Para aprobar la asignatura Metodologías y Prácticas de Investigación en Cultura el alumno deberá tener el 100% de las materias aprobadas”* (OCS N° 709, 2010, p.4).

Nº	Asignaturas	Correlativas
1	Políticas Culturales Comparadas.	
2	Electiva 1 de opción amplia.	
3	Seminario Obligatorio: Problemas Contemporáneos de la Gestión Cultural.	01
4	Electiva 2 de opción amplia.	
5	Seminario Obligatorio: Gestión y Evaluación de Proyectos Socioculturales.	03
6	Electiva 3 de opción amplia.	
7	Práctica Profesional.	05
8	Electiva 1 de opción específica.	
9	Electiva 2 de opción específica.	
10	Metodologías y Prácticas de Investigación en Cultura.	07
11	Tesina de Licenciatura.	10

Cuadro 7. Diagrama de correlatividades de la Licenciatura en Gestión Cultural (FAUD-UNMdP).
Fuente: OCS N° 709/10.

El plan de estudios de la Licenciatura ha evolucionado en una innovadora propuesta académica que permite a los estudiantes cursar materias en distintas facultades, integrando conocimientos de diversas disciplinas y enriqueciendo así su comprensión de los temas actuales en el campo cultural. Esta dinámica proporciona nuevas miradas y perspectivas, fomentando una formación integral y multidisciplinaria.

6.3.4. Inicio de la formación académica: nivel grado

Durante el año 2013, se realizaron los concursos docentes de antecedentes y oposición de las cinco asignaturas con contenidos mínimos expresados en el plan de estudios: Políticas Culturales Comparadas, Seminario Obligatorio: Problemas Contemporáneos de la Gestión Cultural, Seminario Obligatorio: Gestión y Evaluación de Proyectos Socioculturales, Práctica Profesional y Metodologías y Prácticas de Investigación en Cultura.

Ese mismo año se realizaron acciones tendientes a promocionar la carrera entre los graduados/as de la TUGC de la FAUD y en los Institutos terciarios que se encuentran

contemplados en el plan de estudios del CCC Licenciatura en Gestión Cultural.

En abril de 2014 comenzaron las primeras cursadas a partir del dictado con las asignaturas Políticas Culturales Comparadas⁷⁷, Seminario Obligatorio: Problemas Contemporáneos de la Gestión Cultural⁷⁸ y la electiva de opción específica: Gestión de la comunicación de organizaciones culturales⁷⁹. Atendiendo a la realidad poblacional que se había inscripto a la carrera y se planificó la cursada de las asignaturas durante los viernes de noche y el sábado desde la mañana hasta las 18 hs. Las personas inscriptas en el primer año de cursada fueron alrededor de 40 estudiantes que correspondían a distintas cohortes de la Tecnicatura y que tenían varios años de egresados.

La modalidad de cursada de la Licenciatura difería bastante de la TUGC, en principio la cursada era presencial como así también, algunas propuestas de intervenciones pedagógicas propias del trabajo en taller. Esta instancia formativa se encuentra actualizada en cuando a los contenidos mínimos del plan de estudios y los contenidos propuestos por los profesores.

Hay que destacar la importancia de un enfoque interdisciplinario en la formación en gestión cultural, que permite integrar conocimientos y perspectivas de diversas disciplinas como sociología, antropología, economía, comunicación, entre otras. Esto ayuda a comprender la complejidad de la gestión cultural y abordar los desafíos desde diferentes perspectivas.

De igual modo, las propuestas pedagógicas han fomentado la conexión y participación con la comunidad local y otros actores relevantes en el campo cultural, como artistas, organizaciones culturales, instituciones educativas y públicas. Esto promueve un enfoque centrado en las necesidades y aspiraciones de la comunidad, y permite una gestión cultural más inclusiva y participativa.

Cabe destacar la importancia de una formación en gestión cultural basada en principios éticos y una responsabilidad hacia la preservación, promoción y respeto de la diversidad cultural. Esto implica considerar aspectos como la apropiación cultural, la protección del patrimonio, el diálogo intercultural y la equidad en el acceso y la distribución de recursos culturales. Por otro lado, reconocer el papel de la innovación y la tecnología en la gestión cultural contemporánea. Finalmente, promover la importancia de la investigación y la evaluación en la gestión cultural, fomentando habilidades de investigación y análisis en los estudiantes. Esto permite el desarrollo de un enfoque basado en la evidencia y la capacidad de evaluar el impacto de las políticas y acciones culturales, así como la generación de conocimiento nuevo y relevante para el campo.

En los últimos años, las Universidades Nacionales han incorporado nuevas carreras de grado de

⁷⁷ Lic. Juan José Escujuri concursado en 2013 en el cargo de Profesor Adjunto dedicación simple.

⁷⁸ Mag. Laura Romero concursada en 2013 en el cargo de Profesora Adjunta dedicación simple.

⁷⁹ Arq. Guillermo Eciolaza concursado en 2013 en el cargo de Profesor Adjunto dedicación simple.

gestión cultural o han ampliado los trayectos formativos existentes. Esta realidad construyó una sinergia entre las instituciones educativas desarrollando bases sólidas a través de redes académicas⁸⁰ con el objetivo de trabajar sobre temas comunes en la formación que necesitan miradas colectivas y colaborativas.

Por otro lado, el surgimiento de nuevos actores sociales cuya presencia señala, por una parte, nuevas modalidades de intervención en el campo cultural como así también, la construcción de redes donde convergen trabajadores⁸¹ de la cultura permiten tomar conocimiento de problemas recurrentes y espacios de vacancia donde desempeñarse profesionalmente. De igual modo, la investigación en cultura por parte de los gestores culturales comenzó a abrir nuevos escenarios sociales que revisan temas y problemas presentes en el campo de la cultura y que necesitan ser desarrollados desde una perspectiva profesionalista.

En este sentido, los desafíos actuales en el ámbito de la gestión cultural requieren una reflexión profunda y rigurosa tanto desde una perspectiva teórica como práctica, en estrecha relación con el contexto. De esta manera, podemos reevaluar las conexiones y establecer un vínculo significativo entre el contenido teórico y el ámbito práctico, considerándolos como un todo integrado. En tiempos recientes, han surgido experiencias concretas y enfoques conceptuales que han enriquecido la perspectiva regional al apostar por evitar la mera reproducción de modelos de gestión cultural y, en su lugar, dar significado a las experiencias propias de las personas⁸².

⁸⁰ Red Argentina de Carreras de Gestión Cultural de Universidades Nacionales (Red GeCUN). Participan de esta red: Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño – Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de Avellaneda y Facultad De Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura – Universidad Nacional de Nordeste (quien actualmente preside la red).

⁸¹ Los trabajadores en el campo de la cultura pueden poseer formación académica específica o conocimiento empírico.

⁸² Propuesta pedagógica, Seminario Obligatorio: Problemas Contemporáneos en Gestión Cultural. Mag. Laura Romero.

PARTE III: MARCO METODOLÓGICO

CAPITULO 7. Metodología

7.1. Marcas iniciales

La investigación tuvo como objetivo indagar en los procesos de construcción identitaria de los gestores culturales desde una perspectiva cualitativa e interpretativa. La metodología de la investigación cualitativa presenta un enfoque basado en la interpretación desde una perspectiva holística, intenta comprender al objeto de estudio y no cuantificar los datos, si bien existe momentos en los cuales los datos serán de utilidad para explicar e interpretar distintas instancias de la investigación. En este sentido, Taylor y Bogdan (1992) describen como metodología cualitativa “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20). El objeto de estudio es entendido dentro de un contexto, para ello es necesario la utilización y recolección de materiales diversos, que describan los significados que las personas atribuyen a las cosas. Según Vasilachis de Gialdino (2006) en las investigaciones cualitativas “se privilegia más la validez o credibilidad del conocimiento obtenido, que la posibilidad de generalizar características medibles de una muestra probabilística a todo el universo” (p.87).

Debido a las características planteadas de los enfoques metodológicos de las Ciencias Sociales esta investigación se encuadró dentro del enfoque interpretativo (Erickson 1997:195-199; 222-223; Sanjurjo, 1992), entendido como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios actores. Implica también la construcción de una lectura de esos significados (Denzin y Lincoln, 2011), jugando entre lo general y lo particular los detalles inmediatos y la teoría relevada. En este sentido, el enfoque interpretativo nos permitió a través del enfoque biográfico-narrativo, prestar especial atención al decir de los sujetos que formaron parte de la investigación. Como señalan Bolívar, Domingo

y Fernández (2001), “es un modo narrativo, constructivista, contextual, interaccionista y dinámico de recuperar significado, de cualificar la comprensión de la realidad, más allá de ilusiones fácticas” (citado en Aguirre y Porta, 2019).

El fundamento ontológico subyacente al enfoque cualitativo de esta investigación se basa en la concepción de un actor activo y participante en la creación de su propia realidad y narrativas vivas (Guba & Lincoln, 1994; Denzin & Lincoln, 2005). Según Guba y Lincoln (1994), en el paradigma cualitativo, se reconoce que los individuos no son meros observadores pasivos, sino agentes activos que participan en la construcción de significados y la creación de sus propias experiencias.

El método biográfico distingue entre lo que se ha dado en llamar relato de vida, entendida como narración autobiográfica del protagonista y, por otra parte, *historia de vida*, que incluye las elaboraciones de los investigadores en base a los registros y fuentes utilizadas. A partir de las características planteadas sobre la historia de vida y los objetivos perseguidos, es fundamental el instrumento de recolección de la información que se utiliza para la obtención de testimonios, experiencias y desarrollo de la vida de una persona. Las vidas relatadas son múltiples tramas que se encuentran configuradas por experiencias personales, así como por narrativas sociales, culturales, políticas e institucionales. De esta manera, los relatos (Bolívar et al., 2001) nos acercan a nosotros en una retrospectiva de nuestra propia historia como así también, los [relatos] que construyen los otros acerca de nosotros. “Es el individuo, desde su subjetividad, el que selecciona unas vivencias, silencia otras, y quien, en definitiva, organiza el discurso” (Pujadas, 2000, p.149).

Según Proasi y Escujuri (2014) es *narrativo*, por cuanto la práctica y el conocimiento experiencial son representados por vía narrativa; es *constructivista*, en tanto el pasado se explica, construye e interpreta con referencia al presente; es *contextual*, ya que las historias sólo tienen sentido en sus contextos sociales, culturales e institucionales; es *interaccionista*, por cuanto los significados se construyen e interpretan (individuo y contexto), y las fuentes no tienen existencia “real”, sino que son contruidos en/con los relatos; y, por último, es *dinámico*, en tanto proceso con dimensiones temporales.

Las narrativas de vida permiten a los investigadores capturar momentos cruciales y significativos en la trayectoria de una persona, que influyen en su desarrollo y comprensión de sí mismos y de las experiencias. De esta manera, la narrativa nos permite reconstruir la vida del sujeto como un “texto” que debe ser interpretado a la luz de las categorías de análisis propuestas. “En tanto narrativas, los relatos autobiográficos están marcados por la temporalidad” (Arfuch, 2007, p.87).

El enfoque biográfico-narrativo permite analizar, comprender y dar sentido a distintas

situaciones a partir de la indagación de las personas donde se pone en juego la memoria. Como expresan Bolívar et al. (2001) “es una particular reconstrucción de la experiencia, por al que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido” (p.54). Estos testimonios orales como escritos permiten explorar las dimensiones contextuales y psicológicas de los mismos en busca de conocer los porqués de nuestros interrogantes. De acuerdo con Connelly y Clandinin (1995), “la narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (p.16).

Este enfoque revaloriza de este modo al individuo como actor social, no solo en términos individuales sino colectivos, donde el contexto forma parte importante en el desarrollo de este. Aquí es donde se pone en valor aquello que no puede ser obtenido, sino a partir de los detalles expresados por los sujetos que determinan el significado de los temas, la dimensión emocional, psicológica, etc. donde comienza a tomar importancia la representación simbólica. Compartimos con Álvarez, Porta y Sarasa (2010) que:

La perspectiva biográfico-narrativa permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de los relatos, atribuyendo significados al pasado como referencia al presente y a las concepciones personales. Los sucesos se enmarcan en contextos sociales, culturales e institucionales que les dan sentido y se interpretan en función de la interacción del individuo con el medio (p.164).

La narrativa ofrece un medio para capturar y analizar la riqueza de las experiencias, permitiendo una comprensión más profunda de los desafíos, dilemas y logros que enfrentan las personas en su vida. Rosenwald y Ochberg (1992) expresan que:

Cómo cuentan sus historias los individuos -lo que enfatizan, lo que omiten, su postura como protagonistas o víctimas, la relación que la historia establece entre el que la cuenta y el auditorio- todo ello moldea lo que un individuo puede afirmar sobre su propia vida. Las historias personales no son solamente una forma de decirle a alguien (o a sí mismo) sobre la propia vida; son el medio a través del cual se crean las identidades (p.1).

La narrativa en la investigación es un elemento crucial que trasciende más allá de la mera transmisión de datos y hechos. Se convierte en el medio a través del cual se tejen significados, se exploran conexiones y se construyen interpretaciones. Cuando nos sumergimos en una investigación, estamos inmersos en un proceso de descubrimiento que no solo se trata de recopilar información objetiva, sino también de darle forma y sentido a esa información. Al igual que un autor crea personajes dentro de una historia, el investigador construye un relato que da vida a los datos y los conceptos, otorgándoles una identidad narrativa propia. “El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su

identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje” (Ricoeur, 1996, p.147).

En este sentido, la investigación no solo trata sobre los resultados que se obtienen, sino también sobre cómo se presentan y se interpretan esos resultados. Al igual que en una historia, donde la identidad de un personaje se moldea a través de sus acciones, relaciones y circunstancias, la identidad de un hallazgo en la investigación se moldea a través de su contexto, su relevancia y su significado dentro del marco conceptual y teórico.

En resumen, la narrativa en la investigación es esencial para la construcción de significado y comprensión en el proceso científico. Al igual que en la literatura, donde la identidad del personaje está intrínsecamente relacionada con la identidad de la historia narrada, en la investigación, la identidad de un hallazgo o de un concepto se construye a través de la narrativa que lo rodea y lo contextualiza dentro del panorama más amplio del conocimiento científico. “La narrativa, en sí, se ha transformado en una cuestión interesante, y con ella los modos en que devenimos, construimos y somos contruidos en la trama de la vida social” (Porta, 2020, p.1754).

El trabajo del investigador implica la habilidad de comprender y contextualizar la información presente en una variedad de fuentes, como documentos personales, fotografías, cartas y diarios, además de integrarla con las narrativas proporcionadas por los sujetos involucrados. Sin embargo, en este proceso es esencial que el investigador mantenga un enfoque ético en el manejo de dichos documentos y la información que recopila. Esto implica no solo respetar la privacidad y la confidencialidad de los individuos, sino también reconocer la importancia de preservar la integridad de los datos y evitar interpretaciones sesgadas o manipulaciones que puedan distorsionar la verdad. El respeto por la autonomía y la dignidad de las personas es fundamental en todo momento, así como el compromiso con la honestidad y la transparencia en la investigación.

Para la presente investigación, tuvimos en consideración ciertos principios éticos en los que se sustenta la investigación biográfico-narrativa como expresa Fernández Cruz (2012):

-Principio de respeto a la autonomía personal: se refiere a la necesidad de otorgar consentimiento explícito para ser objeto de investigación, facilitar toda la información disponible sobre la investigación de modo que el entrevistado no se sienta engañado respecto a los objetivos previstos, al proceso diseñado o al uso de los datos. Puesto que la información que se produce es propiedad del investigado, éste debe validarla en dos momentos: previo y posterior al análisis.

-Principio de confidencialidad: exige garantizar el anonimato para resguardar la confidencialidad de los datos.

-Principio de justicia: se debe lograr que los participantes no se sientan valorados o juzgados, que no queden en evidencia, que no puedan ser sancionados por sus opiniones o actitudes. Es decir, nunca provocarle perjuicios por su participación (p.23)

La exploración de las narrativas de los entrevistados reveló la presencia de eventos vitales significativos que arrojaron luz sobre sus perspectivas en relación con la identidad profesional como gestores culturales. Coincidimos con Sarasa (2021) que “Toda indagación narrativa demanda responsabilidad teórica, conceptual y metodológica para realizar exploraciones conmovedoras y pertinentes. Los “pequeños grandes” relatos entramados descubren la riqueza de esas identidades coconstruidas durante la indagación” (p.257).

7.2. Consideraciones iniciales: pregunta de investigación y objetivos

El problema de investigación sobre el cual se centra la presente investigación está ligado a la construcción de la identidad profesional de los gestores culturales, atendiendo a aspectos ligados a la formación, la biografía y las prácticas de gestión de los gestores culturales universitarios graduados en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Por lo cual, nos propusimos indagar en ¿Cómo se configura la identidad profesional de los gestores culturales graduados en la Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata?

A fin de dar respuestas a los interrogantes que nos planteamos para la presente investigación, el objetivo general es interpretar los procesos de construcción identitaria de los gestores culturales graduados en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Por otro lado, los objetivos específicos que perseguimos y que nos ayudaran a cumplir con el objetivo general son:

- Identificar en las narrativas de los graduados de la carrera de Gestión Cultural de la UNMDP las representaciones que poseen sobre la profesión.
- Reconocer a partir de entrevistas en profundidad a graduados de la carrera de Gestión Cultural el aporte de su biografía personal a la consolidación de la identidad profesional.
- Reconocer en las narrativas de los graduados la incidencia de la formación académica en la construcción de su identidad profesional.
- Analizar en las narrativas y documentación sobre prácticas de gestión el valor de la experiencia práctica en la consolidación de la identidad profesional del gestor

cultural.

- Analizar la relación entre la biografía personal, la formación académica, la experiencia práctica en la configuración de la identidad profesional de los gestores culturales universitarios.

7.3. Contexto de la investigación

Para la presente investigación trabajamos con los gestores culturales de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Al momento de presentar el plan de tesis para su aprobación consideramos oportuno trabajar con los graduados desde el primer año de graduación (año 2005) hasta la décima graduación (año 2015). Sin embargo, cuando comenzamos a transitar la investigación creímos necesario ampliar el período de graduación con el objetivo de enriquecer la tesis. Esta decisión se centró en el conocimiento de población comprendiendo que tenían diferentes trayectorias de vida y que esto ayudaría a dar respuesta a nuestros interrogantes. De esta manera, en el marco de la revisión metodológica extendimos el arco temporal desde octubre de 2005 a marzo de 2023 –inclusive–.

En este sentido, el conocimiento de la población era cercana lo que permitió asumir una investigación cualitativa a partir de la elección de diseños iniciales y emergentes (Morgan, 1988) y que fue ajustándose durante la investigación (Valles, 2003).

La población se determinó a través de criterios que la investigadora consideró indispensables para acercarse a los procesos de construcción identitaria de los gestores culturales. La decisión fue influenciada por varias situaciones, anteriores, que colaboraron a reflexionar sobre temas relacionados con la formación de la gestión cultural. Se tomaron en consideración algunas discusiones institucionales en la FAUD como así también, espacios de investigación y extensión, que invitaron a la tesista a repensar desde una mirada disciplinar y transdisciplinar la formación en gestión cultural.

El 3er Foro Académico de la FAUD⁸³ (2019) propició la reflexión y el debate de la comunidad universitaria de nuestra Facultad invitando a los docentes, estudiantes y graduados a revisar temáticas inherentes a los planes de estudios y su vínculo con el desarrollo profesional.

La Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural en sus 20 años (2020) de existencia nos invitó a reflexionar en qué contexto social, político, económico y cultural fue pensado el plan de estudios de la carrera y ejercitar una prospectiva de los escenarios futuros. Además, que

⁸³ Documento escrito en el año 2019 por la Mag. Laura Romero en su función como directora del Departamento de Gestión Cultural.

niveles de complejidad abordaba entonces la Facultad y cuáles son los problemas actuales. En este contexto y, habiendo tomado vínculos con los graduados para que reflexionen sobre la TUGC y envíen salutations en el vigésimo aniversario de creación comenzamos a establecer lazos más fluidos y de vínculos sostenidos (Figura 17). Estos momentos, de alguna manera sembraron las simientes vinculares que permitió recuperar las conversaciones sostenidas necesarias al momento de realizar el trabajo de campo de la tesis.



Figura 17. Afiche de las salutations de los graduados de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural por el vigésimo aniversario de la carrera.

Fuente: FAUD-UNMDP (videos de Youtube).

Por otro lado, la tesista es profesora adjunta de la asignatura “Proyecto de graduación” de la carrera TUGC, esto permitió acceder a información de la población de una manera más cercana en virtud que los estudiantes deben rendir esta última materia para graduarse (Figura 18).

Hasta marzo de 2023, la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño contaba con 303 personas egresados de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural y 12 personas graduadas de la Licenciatura en Gestión Cultural (LGC). En virtud que la Licenciatura es un Ciclo de Complementación Curricular, estas últimas personas también forman parte del universo de graduados de la TUGC. Solamente, una graduada de la LGC accedió a la formación a través del artículo 5 de la Ordenanza de Consejo Superior N° 709/10 (Plan de estudios) siendo graduada de un Instituto terciario con título de Técnica Superior en Gestión Sociocultural. Por lo cual, tomamos en consideración la existencia de 304 personas

graduadas, de las cuales algunas de ellas se encuentran lamentablemente fallecidas.



PROYECTO DE GRADUACIÓN



Figura18. Momentos de cursada y examen final de proyecto de graduación Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural [FAUD-UNMDP].

Fuente: elaboración propia.

7.4. Técnicas e instrumentos

Durante la investigación se utilizaron distintas técnicas que constaban de cinco etapas: 1- Primera Etapa: etapa se procedió a la revisión bibliográfica sobre la formación de los gestores culturales y la profesionalización del campo de la gestión cultural y el análisis de documentos oficiales de la UNMDP y el Ministerio de Educación; 2- Segunda Etapa: se diseñó una encuesta que permitió acercarse a las miradas de los graduados y se realizó un relevamiento de los graduados de la UNMDP; 3- Tercera Etapa: se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas con el objetivo de indagar en la biografía personal, en la formación, la experiencia y representaciones de la profesión y la construcción de la identidad de los gestores culturales; 4- Cuarta Etapa: se realizó el análisis documental de registros visuales aportado por los entrevistados y finalmente, la 5- Quinta Etapa: se desarrolló el procesamiento, análisis e interpretación de los datos obtenidos en las etapas anteriores (Figura 19).



Figura19. Síntesis de instrumentos y técnicas utilizadas en la tesis.
Fuente: elaboración propia.

7.4.1. Primera etapa

En la primera etapa se procedió a la revisión bibliográfica sobre la formación de los gestores culturales y la profesionalización del campo de la gestión cultural desde la década del 80 (S.XX) hasta los debates actuales centrados en Iberoamérica y particularmente, en Argentina. De igual modo, se realizó una revisión sobre la construcción de la identidad que permitió acercarse desde distintas perspectivas a dicha construcción.

Asimismo, se procedió al análisis de documentos oficiales relacionadas con la formación de los gestores culturales graduados en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para ello, se analizaron documentos oficiales como la Ordenanza de Consejo Académico N° 1739/99 de la Facultad de Humanidades y la Ordenanza de Consejo Académico N° 3601/99 de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (ambas ratifican la creación de la carrera TUGC). Por otro lado, la Ordenanza de Consejo Superior N° 2017/00 (aprueba la creación de la Carrera Tecnicatura en Gestión Cultural) y la Resolución Ministerial N° 1616/04 (Reconocimiento oficial y validez nacional del título Técnico Universitario en Gestión Cultural expedido por la Universidad Nacional de Mar del Plata). De igual modo, se analizó la Ordenanza de Consejo Académico N° 1001/09 y su rectificatoria N° 1023/09, la Ordenanza de Consejo Superior N° 709/10 (aprueba la creación del "Ciclo de Complementación Curricular para la carrera de Licenciatura en Gestión Cultural), y la Resolución Ministerial N° 1199/11 (Reconocimiento oficial y validez nacional del título Licenciado en Gestión Cultural expedido por la Universidad

Nacional de Mar del Plata).

Algunos documentos, estaban en posesión de la tesista en vista que este tema ha sido abordado en distintos momentos investigativos (Romero, 2012; Romero y Escujuri, 2014), otros fueron ubicados en el digesto de la Universidad Nacional de Mar del Plata o solicitados a los encargados de las direcciones de despacho de las unidades académicas de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y de la Facultad de Humanidades. Asimismo, se utilizó el digesto de la plataforma Argentina.gob.ar entendiendo que la documentación que se buscaba es de orden público.

La lectura y análisis de los documentos oficiales permitieron un primer acercamiento a la carrera y a los propósitos formativos perseguidos por las Instituciones educativas en relación con una formación compartida y bajo modalidad a distancia, en el caso de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural. En segunda instancia, los propósitos perseguidos por la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño para la oferta académica del Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Gestión Cultural. En dichos documentos de desprender los fundamentos sobre los cuales se constituyen la construcción de las propuestas educativas.

Según Yuni y Urbano (2014):

La investigación documental posibilita una mirada retrospectiva (hacia atrás), una mirada actual, y otra prospectiva (hacia delante) de la realidad que es objeto de indagación. De este modo, el análisis documental le permite al investigador ampliar el campo de observación y enmarcar la realidad objeto de investigación dentro del acontecer histórico; lo cual amplía la captación de los significados que nos permiten mirar esa realidad desde una perspectiva más global y holística (p.100).

La validez documental se circunscribe a la utilización de documentos firmados por las autoridades competente de cada Institución y forman parte del acceso público de la información a nivel nacional y local (Figura 20). Ello, nos permitió utilizar con confiabilidad los textos que forman parte de esta investigación.



Figura20. Documentos oficiales utilizados en la tesis.

Fuente: elaboración propia.

7.4.2. Segunda etapa

En la segunda etapa se trabajó con el diseño de una encuesta que permitió acercarnos a las miradas de los graduados en gestión cultural cuyo objetivo fue establecer un acercamiento a la realidad de la formación, experiencia profesional y laboral y expectativas a futuro a efectos de proceder posteriormente a la selección de los entrevistados. “La finalidad del cuestionario es obtener información de manera sistemática y ordenada, respecto de lo que las personas son, hacen, opinan, piensan, sienten, esperan, desean, aprueban o desaprueban respecto del tema objeto de investigación” (Yuni y Urbano, 2014, p.65). De esta manera, también, validábamos la información con la que contábamos antes del inicio de la tesis.

Para la presente investigación se realizó un relevamiento de las personas egresadas de la carrera y se construyó un listado, a partir de información oficial de la FAUD correspondiente al año 2021. Esta información, conjuntamente con listados docentes propios⁸⁴ permitieron completar la nómina de egresados hasta el año 2023. Esto contribuyó al agrupamiento según cohorte de egreso de la Facultad con el objetivo de seleccionar diferentes momentos formativos. Sin embargo, no contábamos con más datos que los enunciados anteriormente. Por mi condición de graduada, docente y excoordinadora académica⁸⁵ de la TUGC conocía a casi todos los egresados; en algunos casos fueron compañeros de cursada y en otros han

⁸⁴ La tesista es profesora adjunta a cargo de la asignatura “Proyecto de graduación” de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural de la FAUD.

⁸⁵ Coordinadora Académica de la carrera Tecnicatura Universitaria en Gestión. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. UNMdP. Periodo: Año 2010 hasta 2017.

sido estudiantes en distintas asignaturas que dicto desde el año 2007. A partir de esta realidad, realizamos un relevamiento de datos sobre la totalidad de los egresados consignándoles localidad de residencia y contactos personales de teléfono, correos electrónicos y distintas redes sociales, que se fueron construyendo a partir de la agenda de la investigadora.

Creímos necesario trabajar con un grupo de graduados que atendiera la diversidad poblacional de los gestores culturales, para ello tomamos en cuenta el criterio de territorialidad, edad, género y etapa de graduación. De igual modo, para la selección de la población consideramos significativo prestar especial atención a criterios como sectores, ámbitos y campos de actuación de los gestores culturales (Figura 21). Por ello, tomamos como referencia la investigación de Martinell Sempere (2001) *“La Gestión Cultural: singularidad profesional y perspectivas de futuro”* como así también, los documentos de creación de ambas carreras OCS N°2017/00 y OCS N°709/10 aprobadas por la UNMdP.



Figura21. Sectores, ámbitos y campos de actuación de los gestores culturales.
Fuente: elaboración propia según artículo de Martinell Sempere (2001).

Habiendo obtenido datos sobre la totalidad de los egresados de gestión cultural y sabiendo que las posibilidades de realizar una encuesta de gran magnitud no eran viable se consideró trabajar con aquellos graduados que cumplieran con los criterios antes enunciados y

tomando en consideración que la encuesta debía abarcar a los egresados que viven en otros países, esto nos arrojó 138 posibles encuestados (casi un tercio de los egresados). Entendiendo que el acercamiento a los mismos nos permitiría tensionar la relación formación–ejercicio profesional.

A partir de los criterios enunciados y tomando en consideración el análisis de los documentos oficiales se diseñó una encuesta a graduados de gestión cultural (Figura 22) considerando que la misma es una herramienta de recopilación de datos utilizada para obtener información directa de los participantes.

La encuesta es una herramienta valiosa para obtener datos directos de los participantes y comprender mejor diversos aspectos de interés en la investigación. Su diseño cuidadoso y su implementación adecuada permitieron obtener información relevante para responder algunas preguntas de investigación y contribuir a un nuevo conocimiento. Según Groves et al. (2004) “La encuesta es un método sistemático para la recopilación de información de [una muestra de] los entes, con el fin de construir descriptores cuantitativos de los atributos de la población general de la cual los entes son miembros” (p.4).

En este sentido, la encuesta se basó en un conjunto de preguntas estructuradas que se presentaron a los participantes de manera sistemática y estandarizada. Algunas preguntas fueron cerradas, donde los participantes seleccionaron una respuesta predefinida de una lista de opciones, y otras abiertas, donde los participantes pudieron proporcionar respuestas reflexionadas.

Al diseñar la encuesta, se consideraron los siguientes aspectos:

- **Objetivos de la encuesta:** se definieron los objetivos y las preguntas de investigación que se buscaban responder con la encuesta. Esto ayudó a determinar qué información se debía recopilar y cómo se utilizaría posteriormente.
- **Muestra representativa:** se seleccionó una muestra de participantes que represente adecuadamente a la población. Esto implicó tener en cuenta características demográficas relevantes y utilizar métodos de muestreo apropiados para garantizar la representatividad.
- **Diseño de preguntas:** se elaboraron preguntas claras, precisas y no sesgadas que se ajustaban a los objetivos de la encuesta, evitando la ambigüedad y la doble negación, y utilizar un lenguaje comprensible para los participantes.
- **Estructura de la encuesta:** se organizaron las preguntas de manera lógica y coherente, siguiendo un flujo que facilite la comprensión y la respuesta de los participantes. También fue importante considerar la longitud de la encuesta para evitar la fatiga de los participantes.

- Validación y prueba: validamos la encuesta mediante revisiones y pruebas previas con un grupo reducido de participantes. Esto ayudó a identificar posibles problemas en la redacción de preguntas o en el diseño general antes de su implementación completa.
- Análisis de datos: planificamos el análisis de los datos recopilados, considerando las técnicas estadísticas apropiadas para responder a las preguntas de investigación planteadas.



Figura22. Diseño de encuesta en formulario de Google Forms.
Fuente: elaboración propia.

La encuesta se organizó a partir de ocho preguntas correspondientes a datos personales entre los cuales se encontraba el género y el lugar de residencia, nueve preguntas relacionadas con sus antecedentes de formación, 10 preguntas sobre su experiencia profesional y laboral y cinco preguntas relacionadas a las expectativas de futuro en relación con la gestión cultural (Anexo 1).

La selección de la población fueron los gestores culturales graduados en la FAUD de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sobre esa población se realizó una selección teniendo en cuenta las variables antes enunciadas y a partir de las posibilidades de acercamiento a los sujetos por parte de la investigadora. Se envió la encuesta a 138 gestores culturales de la FAUD de los cuales contestaron 92 personas, lo que corresponde al 66,7% de los encuestados (Figura 23). El tiempo asignado a la realización de la encuesta fue durante el mes de mayo de 2023, considerando que un mes de desarrollo sería suficiente para dar respuesta a la solicitud enviada a los graduados. Finalmente, las respuestas obtenidas fueron desarrolladas entre el 1 al 26 de mayo según el registro del formulario de Google, herramienta utilizada para la realizar la encuesta.

Las personas encuestadas se encuentran segmentada según género⁸⁶ de la siguiente manera: 69 personas son del género femenino, 22 personas de género masculino y 1

⁸⁶ Dicha información procede de lo informado por cada uno de los encuestados.

persona transgénero (Figura 24).

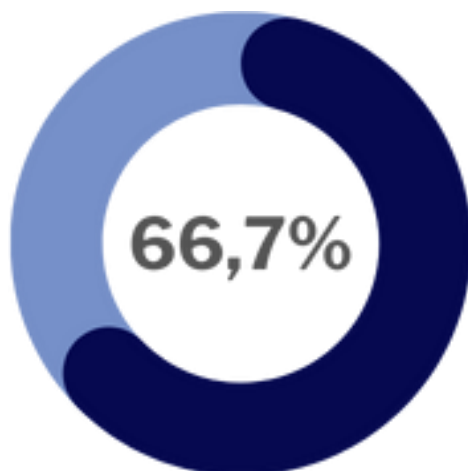


Figura23. Porcentaje de respuestas a los graduados seleccionados para ser encuestados.
Fuente: elaboración propia.

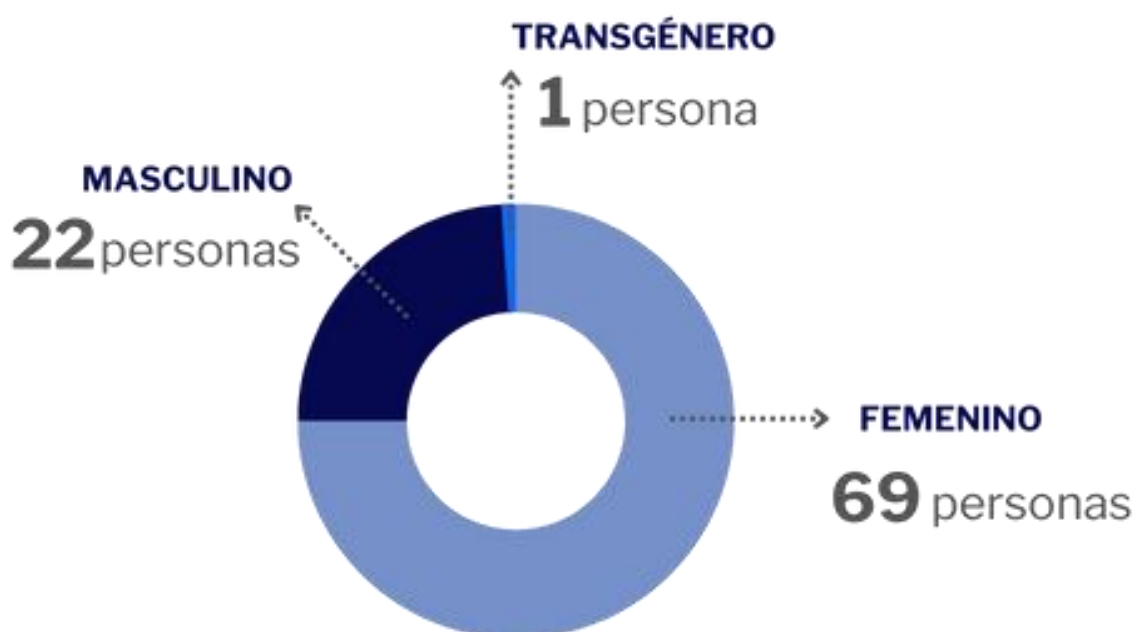


Figura24. Segmento de graduados encuestados según género.
Fuente: elaboración propia.

En cuanto al lugar de residencia de los encuestados podemos informar que 76 personas residen en la Provincia de Buenos Aires, 1 persona en la provincia de Chubut, 1 en la provincia de La Pampa, 2 personas en la provincia de Neuquén, 5 en la provincia de Río Negro y 2 personas en la provincia de Santa Fe. Además, de 2 personas que residen en España, 1 persona en Francia 1 y 1 persona en Suiza (Figura 25).



Figura25. Ubicación geográfica de residencia de los graduados encuestados.
Fuente: elaboración propia.

La mayor cantidad de gestores culturales residen en la provincia de Buenos Aires siendo los mismos 76 personas. La distribución de las personas es: una persona en la localidad de Ayacucho, una persona en la localidad de Balcarce, una persona en la localidad de Benito Juárez, una persona en la localidad de Burzaco, tres personas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, una persona en Chapadmalal, una persona en Dolores, una persona en Henderson, una persona en Huangelén, una persona en Junín, tres persona en La Plata, cuarenta y nueve personas en Mar del Plata, una persona en Miramar, tres personas en la localidad de Necochea, una persona en la localidad de Olavarría, dos personas en la localidad de Pergamino, una persona en la localidad de Santa Clara del Mar, una persona en la localidad de Tandil y tres personas en la localidad de Villa Gesell.

Mientras que, la franja etaria fue agrupada de la siguiente manera: 3 personas entre 25 a 29 años, 13 personas entre 30 y 39 años, 26 personas de 40 a 49 años, 25 personas de 50 a 59 años, 19 personas de 60 a 69 años y 3 personas mayores de 70 (Figura 26).

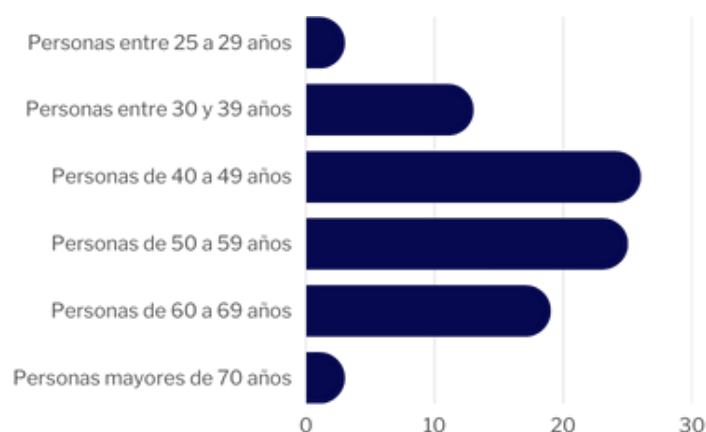


Figura26. Cantidad de personas encuestadas según franja etaria.
Fuente: elaboración propia.

Los encuestados culminaron su etapa de graduación de la Tecnicatura universitaria en gestión cultural de la siguiente manera: 5 personas egresadas en el año 2005, 4 personas egresadas en el año 2006, 2 personas egresadas en el año 2007, 3 personas egresadas en el año 2008, 5 personas egresadas en el año 2009, 2 personas egresadas en el año 2010, 1 persona egresada en el año 2011, 3 personas egresadas en el año 2012, 2 personas egresadas en el año 2013, 3 personas egresadas en el año 2014, 5 personas egresadas en el año 2015, 2 personas egresadas en el año 2016, 3 personas egresadas en el año 2017, 14 personas egresadas en el año 2018, 7 personas egresadas en el año 2019, 2 personas egresadas en el año 2020, 10 personas egresadas en el año 2021, 17 personas egresadas en el año 2022 y 1 persona egresada en el año 2023.

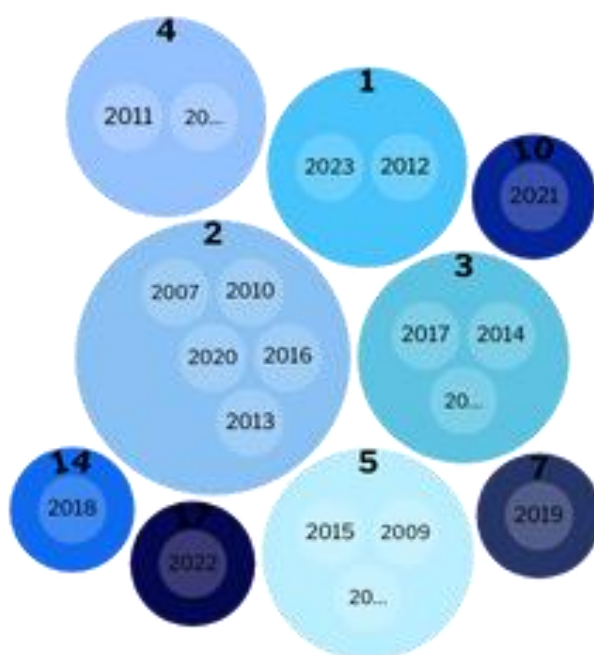


Figura27. Cantidad de graduados según año de graduación de la TUGC (FAUD-UNMdP).
Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, se analizó el ámbito laboral en el cual desempeñan sus actividades, tomando en consideración los criterios antes enunciados sobre sectores de la cultura. A partir del desarrollo del trabajo de campo, se ampliaron los sectores utilizados por Martinell Sempere entendiendo que el mismo no reflejaba el posible universo de actuación de los graduados de gestión cultural, que fueron extendiendo su campo de actuación desde el año 2001 a la fecha de la presente investigación. En este sentido, incorporamos el sector de la gestión pública para dar cuenta de aquellos profesionales que se desempeñan en un cargo público con amplias facultades en la toma de decisiones. Por otro lado, a partir de las encuestas emergieron otras categorías de posibles agrupamientos por sectores de la cultura por lo cual se incorporó el turismo cultural y el sector de la educación.

Finalmente, las categorías utilizadas en el desarrollo de tesis quedaron agrupadas para el desempeño laboral de la siguiente manera: 1. Sector del Patrimonio, 2. Sector de las Artes Escénicas, 3. Sector de las Artes Visuales, 4. Sector de la Música y Fonográfica, 5. Sector de la Literatura y la edición, 6. Sector de las Artes Audiovisuales, 7. Sector de la Gestión pública, 8. Sector de Turismo Cultural y 9. Sector de la Educación (Figura 28).



Figura 28. Sectores, ámbitos y campos de actuación de los gestores culturales, incorporando nuevas variables.

Fuente: elaboración propia según artículo de Martinell Sempere (2001).

El diseño de indicadores nos permitió la construcción de una matriz de datos (Figura 29) sobre los temas centrales de la investigación: formación, experiencia profesional, biografía personal que fue procesada en principio para obtener las variables necesarias para la selección de los futuros entrevistados.

El procesamiento de datos se hizo en dos etapas: 1. Se realizó el procesamiento de datos cuantitativos que permitió obtener los datos necesarios para cumplir con los criterios de selección de los entrevistados. 2. Se realizó el procesamiento de datos cualitativos que

El entrecruzamiento de información nos permitió profundizar en el análisis de la investigación en virtud de la riqueza de información suministrada por los graduados. La participación de los graduados fue amplia y generosa en los datos suministrados que nutrieron los capítulos 8, 9, 10 y 11 de la presente tesis.

Unidad de Pro	Unidad	Capítulo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336	337	338	339	340	341	342	343	344	345	346	347	348	349	350	351	352	353	354	355	356	357	358	359	360	361	362	363	364	365	366	367	368	369	370	371	372	373	374	375	376	377	378	379	380	381	382	383	384	385	386	387	388	389	390	391	392	393	394	395	396	397	398	399	400	401	402	403	404	405	406	407	408	409	410	411	412	413	414	415	416	417	418	419	420	421	422	423	424	425	426	427	428	429	430	431	432	433	434	435	436	437	438	439	440	441	442	443	444	445	446	447	448	449	450	451	452	453	454	455	456	457	458	459	460	461	462	463	464	465	466	467	468	469	470	471	472	473	474	475	476	477	478	479	480	481	482	483	484	485	486	487	488	489	490	491	492	493	494	495	496	497	498	499	500	501	502	503	504	505	506	507	508	509	510	511	512	513	514	515	516	517	518	519	520	521	522	523	524	525	526	527	528	529	530	531	532	533	534	535	536	537	538	539	540	541	542	543	544	545	546	547	548	549	550	551	552	553	554	555	556	557	558	559	560	561	562	563	564	565	566	567	568	569	570	571	572	573	574	575	576	577	578	579	580	581	582	583	584	585	586	587	588	589	590	591	592	593	594	595	596	597	598	599	600	601	602	603	604	605	606	607	608	609	610	611	612	613	614	615	616	617	618	619	620	621	622	623	624	625	626	627	628	629	630	631	632	633	634	635	636	637	638	639	640	641	642	643	644	645	646	647	648	649	650	651	652	653	654	655	656	657	658	659	660	661	662	663	664	665	666	667	668	669	670	671	672	673	674	675	676	677	678	679	680	681	682	683	684	685	686	687	688	689	690	691	692	693	694	695	696	697	698	699	700	701	702	703	704	705	706	707	708	709	710	711	712	713	714	715	716	717	718	719	720	721	722	723	724	725	726	727	728	729	730	731	732	733	734	735	736	737	738	739	740	741	742	743	744	745	746	747	748	749	750	751	752	753	754	755	756	757	758	759	760	761	762	763	764	765	766	767	768	769	770	771	772	773	774	775	776	777	778	779	780	781	782	783	784	785	786	787	788	789	790	791	792	793	794	795	796	797	798	799	800	801	802	803	804	805	806	807	808	809	810	811	812	813	814	815	816	817	818	819	820	821	822	823	824	825	826	827	828	829	830	831	832	833	834	835	836	837	838	839	840	841	842	843	844	845	846	847	848	849	850	851	852	853	854	855	856	857	858	859	860	861	862	863	864	865	866	867	868	869	870	871	872	873	874	875	876	877	878	879	880	881	882	883	884	885	886	887	888	889	890	891	892	893	894	895	896	897	898	899	900	901	902	903	904	905	906	907	908	909	910	911	912	913	914	915	916	917	918	919	920	921	922	923	924	925	926	927	928	929	930	931	932	933	934	935	936	937	938	939	940	941	942	943	944	945	946	947	948	949	950	951	952	953	954	955	956	957	958	959	960	961	962	963	964	965	966	967	968	969	970	971	972	973	974	975	976	977	978	979	980	981	982	983	984	985	986	987	988	989	990	991	992	993	994	995	996	997	998	999	1000

7.4.3. Tercera etapa

La entrevista es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. Es

una situación en la que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones (Benadiba y Plotinsky, 2001, p.23, como se citó en Sautu, Boniolo, Dalle & Elbert, 2005, p.48).

Tomando en consideración a Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruíz (2013), podemos señalar que en esta clasificación se contemplan los siguientes tipos de entrevista:

Entrevistas estructuradas o enfocadas: las preguntas se fijan de antemano, con un determinado orden y contiene un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija. Se aplica de forma rígida a todos los sujetos del estudio. Tiene la ventaja de la sistematización, la cual facilita la clasificación y análisis, asimismo, presenta una alta objetividad y confiabilidad. Su desventaja es la falta de flexibilidad que conlleva la falta de adaptación al sujeto que se entrevista y una menor profundidad en el análisis.

Entrevistas semiestructuradas: presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de ajustarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

Entrevistas no estructuradas: son más informales, más flexibles, y se planean de manera tal, que pueden adaptarse a los sujetos y a las condiciones. Los sujetos tienen la libertad de ir más allá de las preguntas y pueden desviarse del plan original. Su desventaja es que puede presentar lagunas de la información necesaria en la investigación (p.163).

Como hemos informado con anterioridad realizamos entrevistas semiestructuradas y a los efectos de realizar las mismas se diseñó una planificación con distintas fases. Esto nos permitió sistematizar y ordenar los relatos para analizar desde la narrativa los datos obtenidos de nuestros entrevistados. En este sentido, compartimos con Más García (2007) el diseño realizado en cuanto a las fases que deben ser consideradas en la recolección de datos: 1) planificar la entrevista, 2) realizar la entrevista y 3) interpretar la entrevista (Figura 30).

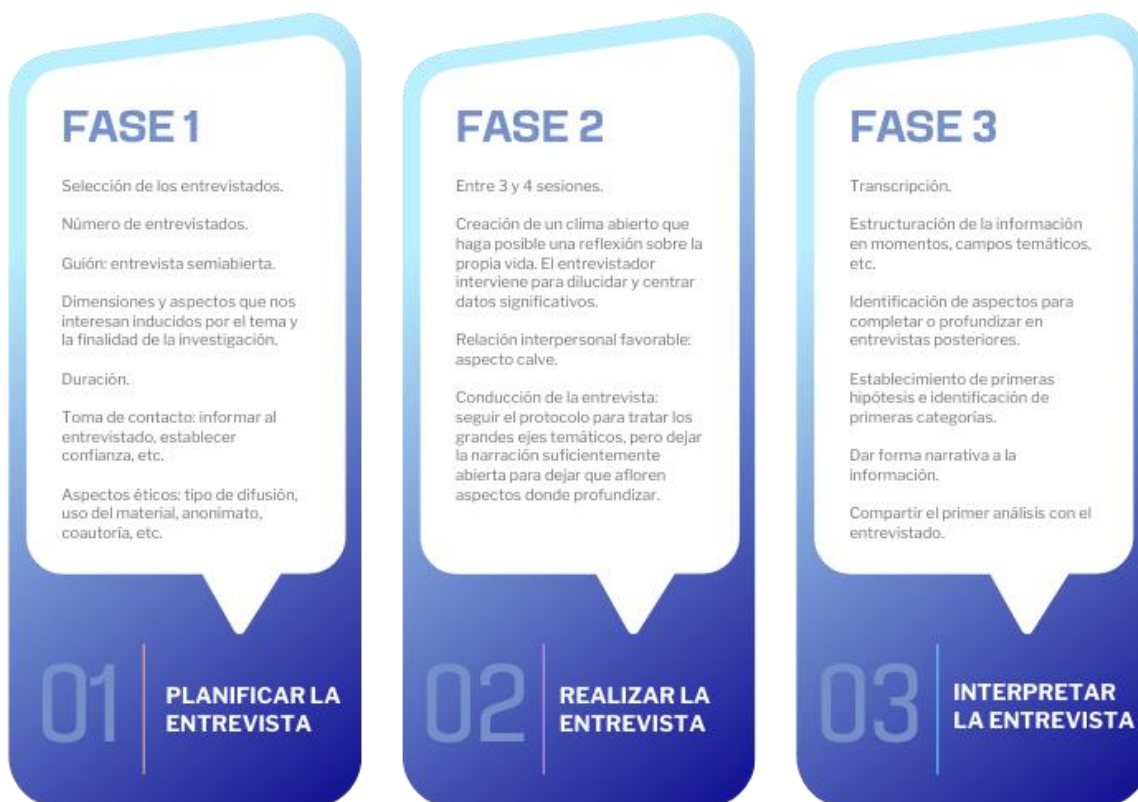


Figura30. Fases de planificación de entrevistas.
Fuente: elaboración propia según Más García, 2007.

Las entrevistas en profundidad nos permitieron el análisis de los procesos formativos y su incidencia en la construcción de la identidad profesional como así también, el análisis de las prácticas y experiencias de gestión y “explorar la forma en que los sujetos experimentan su mundo” (Kvale, 2008, p.30).

En este tipo de entrevista se formularon preguntas que profundizaron algunos temas que el entrevistador ha establecido como principal. Según Alonso (1998) “cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento acerca del tema, y sobre todo, según sea el contexto espacio-temporal en el que se desarrolla la misma” (p.79).

Los sujetos a partir de las entrevistas reconstruyeron su vida a través de sus recuerdos, experiencias, vivencias y acciones en distintos ámbitos: profesional, social y/o personal. De este modo, pusieron en juego aquellas situaciones que marcaron su vida, “temporalidades, socialidades y territorialidades ancladas en recuerdos que ponen en juego sensibilidad y creación (Porta, 2021, p.36).

Por ello, las entrevistas funcionan como un dispositivo narrativo que permite a las personas reconstruir, seleccionar y reordenar aquellos hechos que consideran más trascendentes para su vida. Según Porta (2021):

En esa narración, en esa vida contada, se pone en juego no sólo una pequeña vida,

una vida individual, sino una concepción del mundo, una forma de ser, de sentir y de pensar. No solamente el mundo vivido, sino también los mundos sentidos y los mundos futuros juegan un lugar preponderante (pp.14-15).

Se apeló a la memoria del entrevistado dejando que cuente abiertamente su vida. Las entrevistas, como señalaron Yuni y Urbano (2014), representan una herramienta de gran utilidad en la investigación cualitativa. Estas constituyen valiosos recursos conversacionales a disposición del investigador, brindándole una rica fuente para la recopilación de información y la comprensión de las perspectivas subjetivas de los individuos entrevistados. “carácter dialectico, flexible y adaptable a las particularidades del objeto de estudio y del contexto en el que se lo aborda (p.85).

A partir de las 92 encuestas respondidas por los graduados se realizó una selección de personas para ser entrevistadas, tomando en consideración las respuestas de las encuestas y los criterios de selección utilizados con anterioridad. Dichas respuestas nos permitieron acercarnos aún más a los graduados, a sus desarrollos profesionales, a la continuidad formativa, y a obtener datos personales que nos permitieron circunscribir su ubicación territorial.

Tomamos en consideración lo expresado por Kvale (2008): “La respuesta para la pregunta habitual acerca de las investigaciones con entrevistas, “¿cuántos sujetos de entrevista necesito?”, es simple: “entrevista a cuantos sea preciso para averiguar lo que necesitas saber” (p.64).

De esta manera, seleccionamos 28 personas para entrevistar de las cuales dos personas no participaron de las entrevistas; una por estar de viaje por temas familiares y la otra por estar con entregas de estudios universitarios. Sin embargo, ambas personas estuvieron agradecidas por la invitación a formar parte de esta investigación.

A los efectos de cumplir con la planificación propuesta se tomó contacto con los potenciales entrevistados, se les informó cual era el objetivo de la entrevista y sobre que temáticas versaría la misma. Para ello, se procedió a escribirles un correo electrónico y comunicarnos a través de WhatsApp para acordar fechas y horarios según la conveniencia de cada entrevistados. Estas instancias previas permitieron un acercamiento más profundo con algunos graduados con los cuales habíamos discontinuado el vínculo y a partir de esta investigación comenzamos a relacionarnos desde lo personal y vinculándonos, posteriormente, en el desarrollo de proyectos conjuntos.

En virtud que algunos entrevistados se encontraban residiendo fuera del país, o en distintas provincias de la República Argentina y localidades de la provincia de Buenos Aires, además de Mar del Plata, se decidió realizar las entrevistas a través de la plataforma de video Zoom

con el objetivo de tener un criterio unificado y un registro de imagen y sonido que permitieran volver sobre las respuestas al momento de comenzar con el análisis de los hallazgos. Las entrevistas (Anexo 4) se desarrollaron durante el 2 de junio al 13 de julio de 2023, inclusive acordando con cada entrevistado el horario de la entrevista y utilizando los días de lunes a sábado e inclusive los feriados para acordar el día de la entrevista. En algunos casos se tuvo que reprogramar la entrevista por situaciones de agenda de los graduados. Sin embargo, eso no alteró el desarrollo del trabajo de campo que se fue ajustando en función de los imprevistos que iban surgiendo durante la tesis.

Para Denzin y Lincoln (2005) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p.643). De esta manera, se construyó un escenario de confianza con el entrevistado quien elegía el lugar o escena donde realizar la entrevista. Por lo cual, el entrevistado se sentía familiarizado y a gusto con su entorno y en algunos casos, hasta interactuando con los objetos allí presentes. “El entrevistador cualitativo debe hallar modos de conseguir que la gente comience a hablar sobre sus perspectivas y experiencias sin estructurar la conversación ni definir lo que aquélla, debe decir” (Taylor y Bodgan, 1994, p.115).

Al inicio de la grabación se les informaban que comenzaríamos a grabar y al finalizar, dábamos cuenta que se apagaba la grabación para que los entrevistados tuvieran presente cada momento de la entrevista. Las grabaciones fueron de gran utilidad para trabajar las gestualidades, emociones y silencios que aparecieron durante la entrevista. “Este es el don de la oralidad: la presencia, el timbre de las voces e incluso el sonido del silencio” (Ferrarotti, 1991, pp. 19-20 como se citó en Alonso, 1998).

Las grabaciones nos permitieron volver sobre los relatos, las gestualidades, las emociones, las risas y los silencios. Álvarez, Yedaide y Porta (2013) expresan que “Estudiar las emociones implica reconocer cómo su sentido es producto de una construcción cultural e histórica siempre sostenida, más desde las conjeturas que desde la prueba empírica del método científico” (p.31).

Todos los participantes de esta investigación fueron informados que la entrevista formaría parte de una investigación doctoral y por ello, se solicitó el consentimiento informado y escrito (Anexo 5) sobre la utilización de los relatos e historias. Por otro lado, se les solicitó a los entrevistados el envío de material de trabajos profesionales que hayan realizado y que consideraran podía ilustrar el recorrido por sus vidas recuperando saberes de sus experiencias. Según Porta, Foutel y Aguirre (2019):

(...) cuando se habla de saberes de experiencia se está dando cuenta de una relación con la biografía, de acuerdo con la cual no cesamos de biografiar lo que vivimos, inscribiendo, escribiendo, todas las experiencias que nos acontecen en ese intrincado

juego de relaciones con los otros, incorporado en un relato que se va construyendo simultáneamente con las experiencias vividas (s.p.).

Por otro lado, compartimos con Navarro (2019) que:

Los testimonios que recuperamos en las entrevistas son “piezas” que van dando vida a una película aún en elaboración. Y en esta tarea artesanal de dar forma a sus trayectorias profesionales, la recuperación de sus experiencias vitales vinculadas a lo laboral resultó en una mirada sumamente útil y propicia para comprender sus recorridos en el ámbito de la cultura y la gestión cultural (p.94).

Las 26 entrevistas realizadas solamente se pudieron utilizar 25 en virtud que una de las personas entrevistadas no envió el consentimiento firmado dentro de los plazos informados. La decisión de no ampliar el plazo de espera para el envío del consentimiento estuvo sujeta al cronograma establecido para el desarrollo de la tesis, además de comprender que la cantidad de entrevistas desarrolladas serían suficiente para dar respuesta a los objetivos (Figura 31).



Figura31. Síntesis de agrupamiento de entrevistas según ubicación geográfica de residencia.
Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas estuvieron cargadas de emotividad y “en el espacio comunicativo de la entrevista, a través de la revisión retrospectiva de la propia vida, los que narran reconstruyen sus itinerarios y expresan sus aspiraciones, deseos, proyectos, evalúan logros y fracasos” (Barbieri, 2014, p.27) (Figura 32).

La desgrabación se fue realizando en paralelo con las entrevistas lo que permitió estar atentos sobre los temas o preguntas que tensionaban a los entrevistados. Además, fueron revisadas en dos oportunidades para ajustar los temas de forma y posteriormente, recuperar de las grabaciones la señalización de situaciones emotivas, de gestualidades y los propios silencios que emergían en la entrevista.

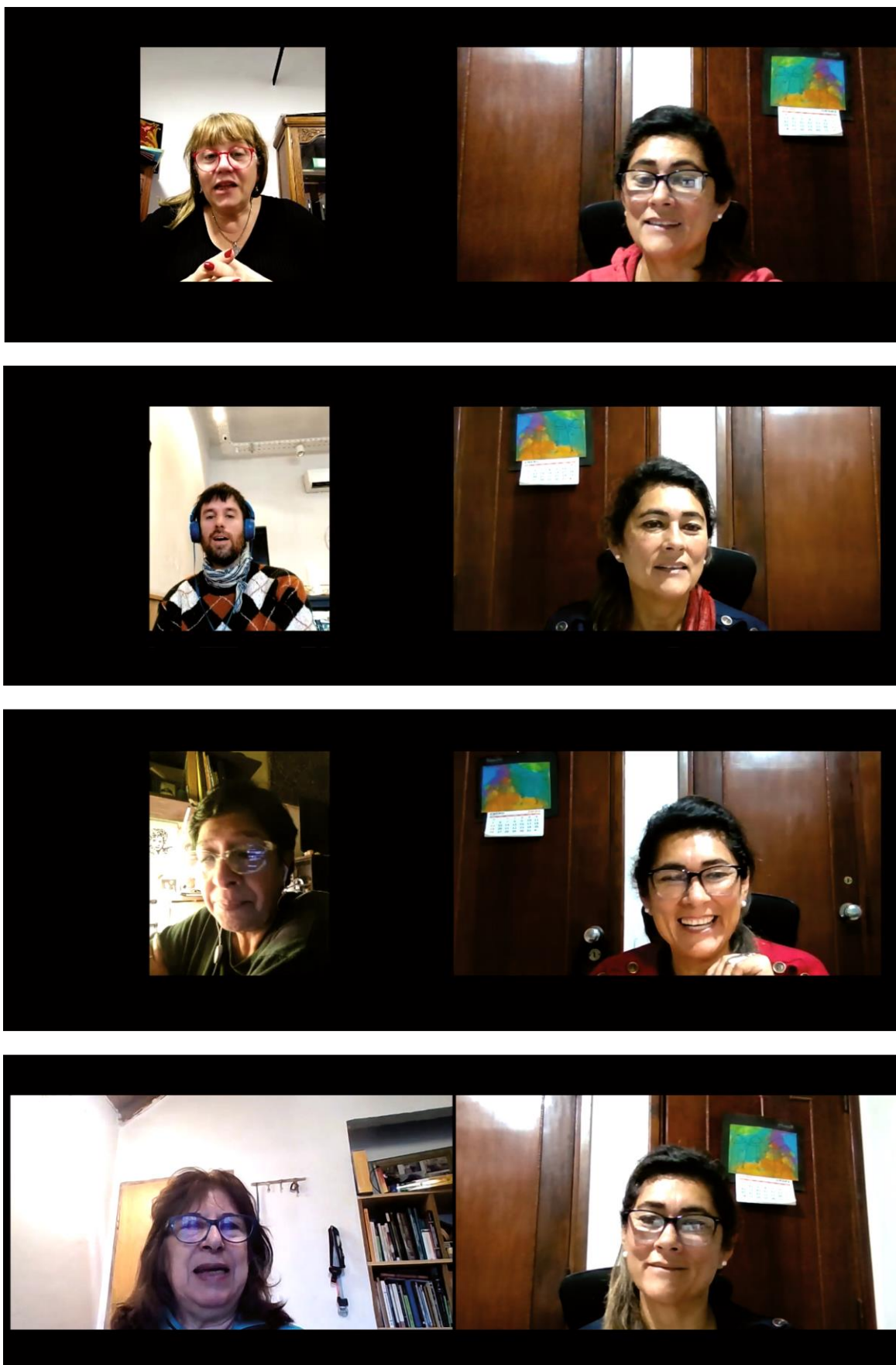


Figura32. Imágenes de los momentos de desarrollo de las entrevistas realizadas por ZOOM.
Fuente: fotografía propia.

7.4.4. Cuarta etapa

En la cuarta etapa se trabajó, en el análisis documental aportado por los entrevistados, indagando sobre los trabajos profesionales desarrollados en forma individual y/o colectiva. Consideramos importante el análisis de documentos de la producción de los gestores culturales en el desarrollo profesional, ello constituye, acercarse al sujeto desde su propia acción (Schön, 1998).

En este sentido, consideramos importante utilizar documentos de distintas características: - documentos impresos (periódicos, revistas, afiches, memorias, artículos, etc.); - documentos audiovisuales (televisión, videos); - documentos sonoros (entrevistas radiales); - documentos icónicos (fotografías). La variedad de documentos nos permitió realizar un análisis más profundo de las actividades profesionales desarrolladas por los gestores culturales.

Este recorrido visual que hemos realizado nos permitió materializar cruces con sus propios relatos de vida que dan luz a una nutrida experiencia académica y laboral.

Establecer un diálogo entre las fuentes escritas acabadas y limitadas y las fuentes orales abiertas y vivas, porque unas y otras dan versiones diferentes y, por lo mismo, se potencian y dinamizan entre sí. La palabra hablada ilumina la escrita, relativizándola y dándole la perspectiva y el contorno humano adecuado (Vilanova, 1988, p.10).

En la investigación cualitativa, la imagen se convierte en una herramienta poderosa para capturar y transmitir la complejidad de las experiencias humanas y las interacciones sociales. A través de la observación y el análisis de imágenes, podemos acceder a capas de significado y comprensión que a menudo escapan a las palabras. Las imágenes pueden evocar emociones, contextos culturales y sociales, y revelar detalles subyacentes que enriquecen nuestra investigación. En este contexto, la imagen se convierte en una fuente de datos valiosa, que complementa y enriquece los datos verbales recopilados en la investigación cualitativa. Al analizar fotografías o imágenes visuales, exploramos las perspectivas de los participantes, permitiéndonos comprender mejor cómo la identidad social (Dubar, 2002; Bolívar *et al.*, 2005, pp.3-4) se construye, se representa y se experimenta en diversos contextos. “De esta manera, hacemos con la fotografía (...) exactamente lo que hacemos con la “verdadera realidad”, es decir, seleccionar aspectos de la misma en función de la particular identidad narrativizada que queremos construir” (Vila, 1997, pp.133-134).

Las imágenes visuales, en particular las fotografías, se convierten en herramientas poderosas para comprender y analizar aspectos culturales y sociales en contextos diversos. En este sentido, consideramos que las mismas se convierten en:

- Registro Auténtico. La fotografía captura momentos y escenarios tal como son en un momento dado. Esto proporciona un registro auténtico y objetivo de las prácticas culturales y sociales, lo que es esencial para la investigación cualitativa que busca comprender y representar la cultura de manera precisa.
- Validación Cultural. Las imágenes fotográficas validan las prácticas culturales al mostrarlas en acción. Los gestores culturales a menudo trabajan para preservar y promover prácticas culturales específicas. La fotografía documenta estas prácticas de manera que pueden ser compartidas y apreciadas por otros, lo que contribuye a su reconocimiento y continuidad.
- Testimonio Vivencial. Las imágenes pueden proporcionar un testimonio vivencial de personas involucradas en las prácticas culturales. Los retratos y las imágenes de eventos culturales capturan las expresiones, emociones y experiencias de los participantes, lo que agrega un elemento humano y emocional al estudio de la cultura.
- Recopilación de Historias Orales. La fotografía puede complementar las historias orales y las entrevistas en la investigación cualitativa. Al mostrar imágenes junto con narraciones personales, se enriquece la comprensión de las prácticas culturales al dar vida a las historias contadas.
- Creación de Archivos Culturales. La fotografía contribuye a la creación de archivos culturales. Los gestores culturales pueden utilizar estas imágenes como parte de sus esfuerzos para preservar y archivar el patrimonio cultural. Estos archivos son valiosos recursos para futuras investigaciones y para la promoción de la cultura.
- Promoción y Difusión. En el ámbito de la gestión cultural, las imágenes fotográficas son herramientas poderosas para promocionar y difundir prácticas culturales a través de exposiciones, publicaciones, sitios web y redes sociales.

La fotografía desempeña un papel esencial como un medio para validar, documentar y comunicar prácticas socioculturales; estas imágenes no solo sirven como evidencia visual de la cultura, sino que también contribuyen a su reconocimiento, preservación y promoción, lo que es fundamental para el trabajo de los gestores culturales y la investigación cualitativa en este campo. Compartimos lo señalado por Richard (2006) al explicitar que “la cultura posmoderna de la globalización capitalista es una cultura de la imagen” (p.103).

7.4.5. Quinta etapa

La última etapa de la investigación se desarrolló el procesamiento, análisis e interpretación de los datos obtenidos en las etapas anteriores. Esta etapa denominada hallazgos nos permitió enlazar el marco conceptual y metodológico, con los documentos analizados y las

narrativas de los sujetos. Esta etapa permitió reafirmar supuestos propios de la investigadora y ampliar miradas no contempladas, frutos del diálogo y la escucha reflexiva que se hizo durante las entrevistas con los gestores culturales. En este sentido, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) expresan que “una buena investigación narrativa, [...] no es solo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una buena historia narrada, que es en el fondo, el informe de investigación” (p.207).

Como criterio de análisis, para las encuestas se utilizaron las iniciales de los nombres de los encuestados y el número de orden en el cual fueron contestando la encuesta en el formulario de Google, por ejemplo: (Enc-M.Y.29). En el caso de las entrevistas, se utilizaron los nombres de pila de cada entrevistado a excepción de una entrevistada que solicitó mantener el anonimato y sugirió la utilización de un seudónimo. En todos los casos, las entrevistas cuentan con el consentimiento de uso para la presente investigación. Por otro lado, durante la investigación, hemos utilizado el registro escrito para registrar las vivencias, silencios y emociones que fueron emergiendo durante las entrevistas, entrevistados y entrevistador. “Se recurre al cuaderno de campo o cuaderno de ruta en el que se registran los distintos tipos de notas: observacionales, metodológicas y teóricas” (Taylor & Bogdan, 1994; Valles, 2000, como se citó en Schettini y Cortazzo 2016, p.99).

Destacamos la importancia del papel del entrevistador como observador activo y sensible, encargado de captar no solo las palabras expresadas por el entrevistado, sino también los matices subyacentes y las comunicaciones no verbales que enriquecen la comprensión del significado de lo que se comunica (Figura 33). Por lo cual, no solo se limita a registrar superficialmente lo que se dice, sino que también debe estar atento a los temas emergentes, las interpretaciones que surgen durante la interacción y las intuiciones que puedan guiar la comprensión más allá de las respuestas directas. Esto implica una actitud de apertura y receptividad por parte del entrevistador, que va más allá de simplemente seguir un guion predefinido.

Los gestos notables y las expresiones faciales pueden proporcionar pistas importantes sobre el estado emocional del entrevistado, sus actitudes hacia el tema en discusión o incluso revelar aspectos no conscientes de su experiencia. Por lo tanto, el entrevistador debe ser sensible a estos signos no verbales y considerarlos como parte integral de la información que se está recopilando. “Lo mismo que el observador, el entrevistador debe tomar nota de los temas, interpretaciones, intuiciones y conjeturas emergentes, gestos notables y expresiones no verbales esenciales para comprender el significado de lo se dice” (Taylor y Bogdan, 1994, pp.131-132).

complejidad de la teoría lumínica. Además, como un caleidoscopio, nuestras narrativas giran produciendo cambios de direcciones y reflejos que nos permiten construir nuevas figuras “iluminadas” de recuerdos. Desde este lugar, transitamos el camino de la coconstrucción de narrativas de nuestra tesis que nos invita en el próximo apartado a: “habitar historias individuales y colectivas”.

“debemos aprender a ver más, oír más, a sentir más”
(Sontag, 1984, p.30, como se citó en Porta, 2020, p.1752).



Figura 34. La Reina del Plata, Miguel Rothschild. BienalSur, MUNTREF (Sede Caseros). 2017.
Fuente: fotografía propia.

PARTE IV: HABITAR HISTORIAS INDIVIDUALES Y COLECTIVAS

CAPÍTULO 8. [PROFESIÓN] En acción: un recorrido inspirador laboral y profesional

8.1. Marcas iniciales

En el dinámico y complejo entramado de la vida profesional, la experiencia laboral emerge como un catalizador esencial en la consolidación de la profesión. La profesión, como entidad viva y en constante evolución, se encuentra inmersa en un continuo diálogo con desafíos y obstáculos que esculpen las identidades profesionales. Desde el enfrentamiento a retos laborales hasta la superación de barreras personales, cada desafío se convierte en un elemento clave en la construcción de la identidad.

Este proceso no solo implica la acumulación de conocimientos y habilidades técnicas, sino también la asimilación de valores éticos y el desarrollo de competencias interpersonales. La amalgama de experiencias en el entorno laboral se convierte en un crisol donde se funden las diversas dimensiones que configuran la identidad profesional.

No obstante, este viaje no está exento de obstáculos, y es precisamente en la superación de estos desafíos donde se gesta la verdadera esencia de la profesión. La confrontación con adversidades no solo fortalece las capacidades individuales, sino que también moldea la percepción que el profesional tiene de sí mismo, delineando así su identidad en el tejido del mundo laboral. La adaptabilidad, la resiliencia y la capacidad de innovación surgen como elementos fundamentales que permiten a los profesionales no solo enfrentar desafíos, sino también prosperar en un entorno laboral dinámico y cambiante.

En este proceso, la experiencia laboral de los gestores culturales, al enfrentarse a retos y desafíos propios del ámbito cultural, desarrollan habilidades y conocimientos específicos que contribuyen a su identidad profesional y se erige como un cimiento sólido.

En este viaje de reflexión, se vislumbra un horizonte enriquecido por la diversidad y la dedicación de aquellos que, a través de su quehacer diario, contribuyen a la construcción de identidades individuales y colectivas.

8.2. Los gestores culturales y la mirada sobre la profesión

Los graduados en gestión cultural describen la profesión de gestión cultural desde conceptualizaciones amplias, pero sobre todo enriquecedoras en las miradas que tienen sobre la profesión. Como explicamos en el marco metodológico la decisión de utilizar preguntas abiertas en la encuesta nos permitió tener la voz de todos los encuestados e indagar en sus pensamientos para nutrir esta investigación que se fortalecen en las entrevistas. En este sentido, algunas de las expresiones vertidas nos invitan a reflexionar sobre lo multifacético de la profesión, las fortalezas y también las debilidades.

En primer lugar, se destaca la visión positiva que enfatiza la gestión cultural como una profesión dinámica y multifacética. Se presenta como un campo que promueve la innovación, la investigación, el trabajo interdisciplinario y la actualización constante. La conexión con la comunidad y la capacidad de responder a las necesidades emergentes en el contexto son señaladas como aspectos fundamentales de la labor del gestor cultural. Este enfoque resalta el papel activo del profesional cultural como agente de cambio y facilitador de experiencias culturales significativas para la sociedad.

La gestión cultural es una profesión que propone innovación, investigación, trabajo interdisciplinario y actualización permanente, además nos permite vincularnos con la comunidad y las personas que la integran para dar respuestas a las necesidades que emergen de su contexto como para el desarrollo de las actividades. Pero, por otro lado, todavía debe trabajar en su reconocimiento profesional específico en el ámbito público como privado (Enc-M.Z.12)

La profesión de gestión cultural permite utilizar herramientas para crear, desarrollar, emprender, gestionar y evaluar proyectos en el ámbito de las organizaciones, empresas e instituciones en el ámbito de las industrias culturales y también en las creativas. La práctica de la gestión cultural tiene como objetivo el comprender, describir, interpretar y analizar de forma crítica los problemas culturales locales, regionales, nacionales e internacionales accionando los conocimientos teórico-metodológicos que les permitan diseñar e instrumentar políticas culturales, por medio de herramientas alternativas viables para la resolución con una actitud de respeto a la diversidad cultural (Enc-M.Y.29).

Sin embargo, la dualidad se manifiesta cuando se aborda el reconocimiento profesional de la gestión cultural, que aún enfrenta desafíos tanto en el ámbito público como privado. Esta percepción sugiere que, a pesar de sus contribuciones e importancia, la profesión no ha alcanzado plenamente su legitimidad en ciertos sectores. Este reconocimiento puede ser esencial para obtener recursos, apoyo institucional y visibilidad adecuada, elementos cruciales para el desarrollo y la consolidación de la gestión cultural como una disciplina respetada y valorada. Explicar que es la gestión cultural y que hacen los gestores culturales es una situación recurrente que cada uno de los profesionales atraviesa a lo largo de su desempeño profesional.

Muy interesante y nada remunerada ni reconocida por la sociedad ni por quienes deciden las políticas culturales de cada municipio (Enc-S.G.40).

Una moledora de huesos, donde nos encontramos con múltiples dificultades para ejercer en el ámbito público nuestra profesión y poca valoración de nuestra tareas o funciones por los distintos funcionarios/as (Enc-M.C.80).

Una profesión de difícil inserción laboral, poco reconocida su formación profesional, pero a la hora, en mi caso, de participar en proyectos culturales, la formación académica me dio herramientas para optimizar el trabajo (Enc-V.R.91).

Actualmente, como una profesión que no se termina de "entender" por el común de la gente, ni de tomar seriamente por otras carreras sociales, quizás debido a una recurrencia a material teórico de estas carreras de las cuáles somos una suerte de hermana menor en formación (Enc-A.M.55).

En cuanto a la definición de la profesión, se resalta su capacidad para utilizar herramientas variadas en la creación, desarrollo, emprendimiento, gestión y evaluación de proyectos culturales. La gestión cultural se presenta como un medio para comprender y abordar críticamente problemas culturales en diferentes niveles, desde lo local hasta lo internacional. La idea de utilizar conocimientos teórico-metodológicos para diseñar e implementar políticas culturales sugiere un enfoque reflexivo y fundamentado en la investigación.

La profesión de la gestión cultural se compone de un abanico de realidades y oportunidades profesionales para el desarrollo y bienestar sociocultural de la comunidad. Este pensamiento está presente en las miradas y pareceres de los gestores culturales y es recurrente a pesar de las adversidades manifestadas que transitan en la profesión. La palabra como denominador común expresado por los graduados sobre *la profesión es apasionante*. De igual modo, la gestión cultural forma parte de una elección de vida que trasciende lo laboral y se constituye en una elección de vida.

Cómo la profesión de mi vida (Enc-K.E.83).

La gestión cultural es una profesión emocionante y dinámica que permite a los profesionales tener un impacto significativo en la promoción y preservación de la cultura en nuestras comunidades (Enc-E.S.66).

Me gusta parafrasear a Gabriel García Márquez, diciendo que la Gestión Cultural es el mejor oficio del mundo (Enc-Y.S.74).

La profesión es muy versátil. Hay que establecer muchas redes de contactos para poder generar proyectos. Ser creativo, tener mucha iniciativa e interesarse por las necesidades de la comunidad. Es una profesión diversa y multidisciplinaria (Enc-M.V.89).

La gestión cultural es parte de mi vida, ya que siento que no sólo nació cuando empecé a trabajar concretamente en ese campo, sino cuando inicié mi formación como actriz, hace tiempo a mis 18 años en la escuela municipal de teatro (Enc-P.S.84).

En cuanto, a la modalidad del ejercicio profesión de los gestores culturales hemos podido indagar que su desempeño se ha dado el 42,39% en forma independiente, el 16,30% en relación de dependencia y el 41,30% en forma mixta.

A partir de las indagaciones realizadas evidenciamos que en iguales porcentajes hay personas que realizan labores relacionadas con instituciones educativas en los distintos niveles: primaria, secundaria y universitaria y actividades en el ámbito público en distintas áreas de cultura a nivel municipal, provincial y nacional.

En el área educativa, la docencia ocupa el primer lugar de actividades realizadas por los gestores culturales seguidos por tareas de auxiliares docentes y equipos directivos. En el caso, de las áreas de cultura existen gestores culturales que desarrollan actividades en cargos políticos (subsecretarías, asesorías, responsables y coordinadores de programas) y otros de empleados en planta permanente como gestores en: centros culturales, salas de mercado editorial, museos nacionales, provinciales y municipales y empleados administrativos.

En cargos políticos, los gestores culturales tienen la responsabilidad de contribuir a la formulación y ejecución de políticas culturales. Esto implica tomar decisiones estratégicas que afectan directamente a la promoción y protección de la cultura, asegurando que las inversiones y recursos estén alineados con los objetivos culturales y sociales de un plan de gobierno.

Subsecretaria de Cultura de la ciudad de Pergamino (Enc-C.T.85).

Soy Asesora Personal de Gabinete de Subsecretaría Industrias Creativas, Instituto

Cultural de la Provincia Buenos Aires (Enc-P.S.84).

Responsable del programa Aprende más, en la dirección de educación permanente de jóvenes y adultos (Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa) y Talleristas en el Ministerio de Desarrollo Social de La Provincia de La Pampa (Enc-M.R.44).

En el ámbito público, los gestores culturales diseñan y coordinan programas que involucran a la comunidad, promoviendo la inclusión y el sentido de pertenencia a través de eventos, exposiciones, y otras iniciativas que generan un espacio para la expresión y el diálogo cultural.

Empleado Municipal, en el Área de Museos dependiente de la Dirección Gral. de Cultural del Municipio de Necochea (Enc-M.C.80).

Mi puesto es el de Gestor de Colecciones con orientación en Bienes Culturales en el Museo Nacional de Bellas Artes (Enc-M.E.57) (Figura 35).

Gestora Cultural en el Museo de La Plata y restauradora (Enc-R.L.31) (Figura 36).

Trabajo como gestora cultural en el ámbito público en el Ministerio de Cultura de Ciudad de Buenos Aires; Subsecretaría de Gestión Cultural; Dirección General de Patrimonio, Museos y Casco Histórico; Gerencia Operativa de Museos. Realizo coordinación y seguimiento del proyecto de relocalización, puesta en valor y adecuación tecnológica del Museo del Humor (Enc-A.R.60).

Directora en la Secretaría de Obras y Planeamiento Urbano del Municipio, Vocal de la Comisión Nacional de Monumentos y directora a cargo de Casa sobre el Arroyo (Enc-M.M.9) (Figura 37).



Figura 35. Museo Nacional de Bellas Artes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Fuente: fotografía propia.

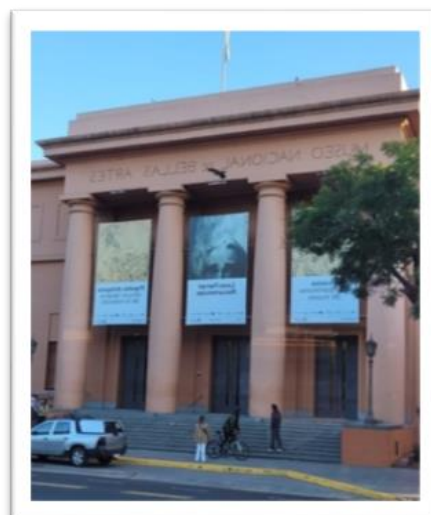


Figura 36. Museo de Ciencias Naturales de La Plata.
Fuente: fotografía propia.



Figura 37. Museo Casa sobre el Arroyo. Mar del Plata.
Fuente: fotografía propia.

Por otro lado, hay gestores culturales independientes que actualmente desarrollan actividades en diversos lugares y en el amplio sector de la cultura. Es estos casos, observamos personas que se desempeñan como gestores relacionados con las infancias, el turismo, las bibliotecas, los museos como voluntarios, Fuerza de seguridad nacional, programadores de software, cantantes, bailarines, acrobacias circenses, como formadores a través de cursos públicos y privados, redes sociales, teatro, cooperativas socioculturales, cantantes, teatristas y artistas visuales (Figura 38). Además, hay personas que en la actualidad no desempeñan ninguna actividad por estar jubilados o no estar insertos en el mercado laboral.

Me dedico principalmente a realizar espectáculos en teatro de títeres, y también me estoy adentrando en la gestión cultural, con otros proyectos, referidos a las infancias (Enc-F.V.2).

Gestora Cultural de un Colegio. Niveles: Primario y Superior (Enc-G.DC.26).

Gestor Cultural, bailarín y coreógrafo (Enc-E.V.B.53).

Soy Gerenta de administración en TELAM S.E. También me desarrollo como Gestora en CAVA Centro de las Artes y la Viticultura Argentina (Enc-C.G.35).

La amplitud y diversidad de roles desempeñados por los gestores culturales, tanto en el ámbito educativo como en el sector público, resaltan la naturaleza de su labor como una *profesión apasionante*. La dedicación de estos profesionales a la promoción y protección de la cultura, a través de su involucramiento en la docencia, la coordinación de programas comunitarios y la toma de decisiones estratégicas en cargos políticos, refleja un compromiso

apasionado con su campo. La multiplicidad de áreas en las que estos gestores culturales independientes se desenvuelven, desde la infancia hasta las artes visuales, demuestra una conexión emocional y una búsqueda constante de oportunidades para expresar su creatividad. La pasión no solo se manifiesta en la ejecución de tareas específicas, sino también en la capacidad de adaptarse a diferentes contextos y desafíos, como lo evidencian aquellos que, aun después de jubilarse, continúan contribuyendo al ámbito cultural. En este sentido, la *profesión apasionante* se manifiesta en la versatilidad, compromiso y entusiasmo de los gestores culturales.



Figura 38. Imágenes ilustrativas de lenguajes artísticos.
Fuente: internet de uso libre.

8.2. La experiencia laboral como consolidación de la profesión

La experiencia laboral se da en cada persona en distintos momentos, independientemente de la fecha de la graduación. En este sentido, encontramos varios graduados que desarrollan su experiencia antes de recibirse y otras tardan tiempo en desempeñarse en el campo laboral. Al indagar sobre la experiencia laboral en el campo de la gestión cultural de los graduados nos encontramos que el 22,83% no tiene experiencia profesional, el 5,43% menos de 1 año de experiencia, el 16,30% tiene al menos de 1 a 3 años de experiencia, el 7,61% tiene entre 3 a 5 años de experiencia y finalmente, el 47,83% tiene más de 5 años de experiencia. Esto implica que el 77,17% de los graduados tiene algún tipo de experiencia profesional (Figura 39).

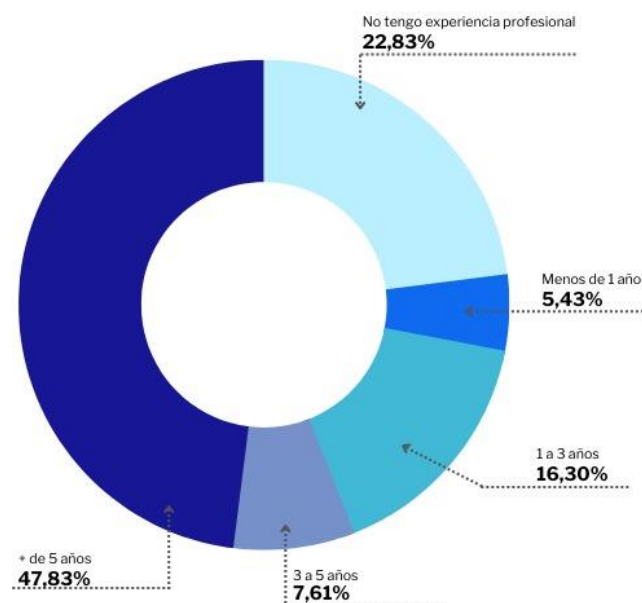


Figura 39. Experiencia en el ejercicio profesional de los gestores culturales de la UNMDP.
Fuente: elaboración propia.

Hemos considerado para avanzar con la investigación a aquellos gestores que manifestaron durante la encuesta realizada algún tipo de experiencia laboral como consolidación del ejercicio profesional. Por otro lado, cabe destacar que los gestores culturales han desempeñado actividades en el ámbito de la gestión cultural en formas diversas y con variadas actividades. Si bien han expresado en general que desarrollan asesorías sobre convocatorias para financiamiento de proyectos culturales también, han desarrollado actividades como coordinación de proyectos en barriales, organización de eventos, talleres de bailes populares, gestión de espacios culturales. De igual modo, hay gestores culturales que poseen experiencia en distintas esferas del ámbito público en donde desarrollaron y desarrollan actividades de diseño, planificación y gestión de proyectos culturales. En los testimonios se puede observar como el desempeño laboral abarca un amplio abanico de sectores de la cultura a partir de vínculos institucionales dentro del territorio nacional y el extranjero. Estas experiencias demuestran la aplicación práctica de conocimientos adquiridos, fusionando teoría y acción para promover la cultura en diversos formatos y contextos con participación, por ejemplo, en distintos niveles del Estado, “Trabaje en la Dirección General del Complejo Teatral de Buenos Aires, que incluye a los 5 teatros dependientes del GCBA” (Enc-C.G.35).

Los gestores culturales emergen como arquitectos de experiencias, tejedores de identidad y guardianes de la diversidad cultural. A lo largo de los años, han desempeñado roles multifacéticos, desde “La gestión de bienes culturales en préstamo temporal o itinerancias” (Enc-M.E.57) hasta la organización de eventos que resuenan con los acordes del rock

argentino como así también, la ejecución de políticas culturales publicas relacionadas con el diseño de normativas y marcos legales en la gestión cultural. Este conocimiento académico se traduce en acciones concretas para preservar del patrimonio y fomentar la participación en manifestaciones culturales.

Ocho años como Secretario de Cultura de la Municipalidad de Villa la Angostura (2011-2019). Producción y conducción radial FM Andina 97.3 (Música y Cultura) (2019-2022). Eventos culturales, videos y shows con músicos del Rock Argentino (Nito Mestre, Pedro Aznar, Miguel Cantilo). Plataforma de Política Cultural Municipal del Movimiento Popular Neuquino para el período 2023-2027 (Enc-J.A.13).

Marcos legales para el patrimonio arquitectónico de la ciudad de Bariloche. Recuperación del bien Cultural Casa Bachman. Marcos legales para la música en vivo en SC Bariloche-Concursos de arte joven. Premio a las artes visuales. Fiestas populares del chocolate y el curanto. Festivales multidisciplinarios-científicos van a las escuelas. Semana de la ciencia-red de clubes de ciencia-de la ciencia a la mesa. Museo de ciencia y tecnología, entre otras (Enc-P.P.36).

Por otro lado, la conexión entre el ámbito legislativo y la gestión cultural, esta interrelación entre el conocimiento académico y la experiencia profesional que se manifiesta en su capacidad para brindar asesoramiento cultural y contribuir a la construcción de políticas culturales locales. “Asistente de dirección Museo de Arte Contemporáneo MAR. Coordinadora de proyectos en articulación con el Ministerio de Cultura de la Nación. Asesora en materia cultural en el Honorable Concejo Deliberante MGP” (Enc-Y.S.74).

El gestor cultural no solo abraza la diversidad cultural, sino que también trabaja activamente para *fortalecer las voces de las minorías*. La organización de muestras y talleres sobre el derecho de las personas con discapacidad a participar en la vida cultural ilustra un compromiso tangible con la inclusión, revelando así una faceta esencial de su identidad profesional.

Participé en el proyecto expositivo Bellas Durmientes, incluido dentro del proyecto de codesarrollo de la ONGD Paz y Desarrollo en Valencia, entre otros proyectos de fortalecimiento de la Asociación de mujeres artistas inmigrantes AWAYO. Organicé muestras de diversos artistas plásticos en España, Italia y Argentina. Impartí talleres acerca del derecho de las personas con discapacidad a participar de la vida cultural por medio de una beca otorgada por el Fondo Nacional de las Artes, etc. (Enc-C.R.23).

El análisis de los datos revela un panorama diversificado en el ejercicio profesional de los gestores culturales, donde el 22,83% se desenvuelve en el ámbito público, el 14,13% en el privado, y el 9,78% en la sociedad civil. Destaca el 3,26% que opta por el emprendedurismo, mientras que el 6,52% elige otras modalidades sin especificar. Sin embargo, el dato más

significativo es el 43,48% que selecciona más de una opción, evidenciando una tendencia hacia la multifuncionalidad en este campo.

Del análisis se desprende que, los gestores culturales realizan tareas en diversos ámbitos como lo público, privado, tercer sector, mixtos, educativos, y empresariales. La diversificación de modalidades implica que los gestores culturales deben adquirir habilidades interdisciplinarias y comprender las dinámicas de cada ámbito en el que se desenvuelven. La interconexión entre lo público, privado, y la sociedad civil exige una comprensión profunda de las políticas culturales, la gestión empresarial y la participación ciudadana.

En este sentido, la presencia significativa en más de una opción señala la necesidad de una formación integral que permita a los gestores culturales adaptarse a entornos cambiantes y complejos. La capacidad de transitar entre diferentes campos profesionales sugiere que la formación académica debe ser complementada con experiencias prácticas y un enfoque multidisciplinario que prepare a los profesionales para afrontar los desafíos contemporáneos (Martinell Sempere, 2009).

Por otro lado, se observa una realidad dual en la participación laboral de los gestores culturales en proyectos extranjeros, con un marcado contraste: el 75% de las personas no ha tenido oportunidades mientras que, el 25% restante sí ha experimentado trabajos en el ámbito cultural internacional. Esta brecha podría atribuirse a diversas razones, barreras lingüísticas o falta de redes de contactos en el extranjero.

En cuanto a la participación actual en proyectos culturales, el 52,17% de los gestores están involucrados, destacando la diversidad de acciones de gestión cultural. La conexión con la educación, actividades socioculturales y colaboración con organizaciones civiles revela la versatilidad de su labor. Los proyectos en los cuales trabajan los gestores culturales nos permiten indagar en la diversidad de espacios como así también, en los intereses personales. En este sentido, algunos proyectos giran en torno al sector de la literatura buscando incentivar el interés del sector y promover la participación en la comunidad educativa. Estas actividades no solo fomentan la apreciación por la lectura, sino que también fortalecen los lazos sociales y culturales entre los participantes. Proyectos gestionados como “El proyecto poético de la OEI y el Club de Lectura UNNOBA, Masterclass de Escritura y Maratón Epistolar” (Enc-S.V.17) evidencian una conexión directa entre los gestores culturales y la formación de habilidades específicas. En este caso, se trata del desarrollo de competencias escritas, lo cual va más allá de la mera apreciación cultural y se adentra en la esfera de la formación práctica y creativa.

De igual manera, experiencias como “Microgastronomía Patagónica y el Centro de Etnosalud” (Enc-V.F.20) muestran cómo los gestores culturales pueden fusionar aspectos de la labor que

va más allá de la simple divulgación cultural, incorporando dimensiones de salud y alimentación que enriquecen la experiencia del público.

Por otro lado, la participación de gestores culturales en el “Consejo de Preservación Patrimonial Cultural Geselino” (Enc-S.G.V.78) pone de manifiesto la importancia de la preservación del patrimonio cultural como parte integral de la formación. La conexión entre la preservación cultural y la educación es crucial para transmitir a las generaciones futuras la importancia de su legado cultural (Figura 40).

La puesta en marcha del Museo por parte de una Asociación Vecinal de Fomento El Martillo destaca la colaboración entre gestores culturales y organizaciones del tercer sector. Este tipo de proyectos no solo enriquecen el entorno cultural, sino que también brindan oportunidades de aprendizaje práctico a través del trabajo de archivo, registro de objetos y diseño de exposiciones. “Puesta en marcha del Museo de una Asociación Vecinal de Fomento desde el acondicionamiento de su infraestructura y vitrinas, trabajo de archivo y registro de objetos, diseños de muestra permanente, etc.” (Enc-N.O.33) (Figura 41).



Figura 40. Flyer sobre consejo de preservación del patrimonio cultural Geselino.
Fuente: Página Web de Municipalidad de Villa Gesell.



Figura 41. Presentación Museo de la Asociación Vecinal de Fomento El Martillo.
Fuente: Facebook de la Institución.

Los gestores culturales, en su diversidad de roles, contribuyen al enriquecimiento de la educación y la formación, convirtiéndose así en *agentes clave para el desarrollo cultural y educativo de la sociedad*.

En términos de vinculación entre profesión y campo, se observa una tendencia a enfocarse

en iniciativas que no solo preservan la cultura, sino que también impactan positivamente en la sociedad. La colaboración con organizaciones civiles sugiere un compromiso con el desarrollo comunitario, convirtiendo a los gestores culturales en agentes claves para la promoción de la cultura y la educación en contextos locales y globales.

En este sentido, se observan proyectos relacionados con espacios culturales autogestivos y organizaciones civiles que se vinculan con el sector de la música, las artes escénicas, artes circenses como así también, que trabajan en temas sobre derechos de las minorías sociales. Desde la gestión del Centro Cultural "DESDE EL PIE" hasta la coordinación de eventos como "VIVI TEATRO CHAJARI" (Enc-M.R.50) (Figura 42). En proyectos circenses, se evidencia una pasión por la promoción de la cultura en sus diversas manifestaciones, “Realizando actualmente un proyecto de Circo con grandes artistas, para las pequeñas localidades cercanas a Viedma a donde no llegan las actividades culturales” (Enc-M.O.G.32) (Figura 43) y Este compromiso no se limita únicamente a la producción de espectáculos, sino que también abarca la formación de cooperativas como “Cooperativa MIL DIAS” (Enc-P.S.59), indicando un enfoque sostenible y colaborativo en la gestión cultural.



Figura 43. Logo Centro Cultural desde el pie.
Fuente: fotografía propia.

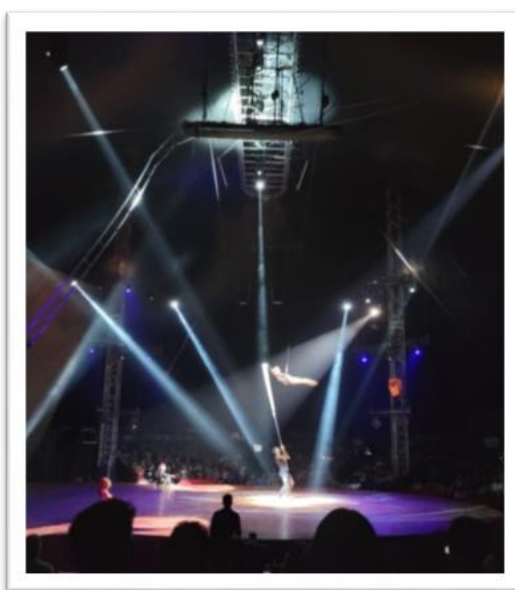


Figura 42. Actividad Circense.
Fuente: fotografía propia.

La creación y desarrollo de proyectos propios como el Espacio Cultural Zarite demuestra un compromiso profundo con la diversidad de expresiones artísticas y la importancia de proporcionar plataformas para el talento local y regional. “Proyectos propios del Espacio Cultural Zarite (locales y regionales) Organización y gestión de Talleres anuales y eventuales (percusión/danza/ otros). Escuela de Percusión. Eventos: Mujer Tambor. Encuentro Regional de Percusión para Mujeres y Disidencias. Ciclos y charlas” (Enc-L.F.82). La inclusión de

eventos como "Mujer Tambor" y el "Encuentro Regional de Percusión para Mujeres y Disidencias" refuerza la idea de que el arte no solo es un medio de entretenimiento, sino también una herramienta poderosa para abordar cuestiones sociales y de género (Figura 44).

El compromiso con la comunidad gitana en Mar del Plata, a través de la coordinación de la asociación civil "Marea - Comunidad Gitana," muestra una sensibilidad hacia la diversidad cultural y un esfuerzo por preservar y celebrar las tradiciones de esta comunidad específica. "Marea - Comunidad Gitana. Coordino una asociación civil que trabaja con la comunidad gitana de Mar del Plata" (Enc-Y.S.74) (Figura 45).



Figura 44. Espacio Cultural Zarite Percusión.
Fuente: Instagram @zaritepercusion.



Figura 45. Flyer Festival Marea.
Fuente: Facebook @yesicasantivecchi.

En conjunto, estos relatos revelan una narrativa rica y multifacética de personas que no solo están comprometidos con la producción cultural, sino que también entienden el impacto social y comunitario que la cultura puede tener. Estos esfuerzos no solo fomentan la creatividad y la expresión individual, sino que también *contribuyen al tejido social al crear espacios inclusivos y accesibles* para el disfrute y participación cultural.

Los gestores culturales, a través de su amplia gama de actividades, no solo demuestran habilidades administrativas, sino también un compromiso con la diversidad cultural, la inclusión, la preservación del patrimonio y la colaboración entre la academia y la práctica profesional.

La experiencia laboral en el ámbito cultural, como se reflejan en las expresiones de los gestores culturales, se presenta como *un viaje dinámico de consolidación profesional*. Va más allá de la mera acumulación de habilidades y tareas, convirtiéndose en un compromiso constante con la creación, promoción y preservación de la cultura en todas sus formas. En

este proceso, el individuo se construye profesionalmente, enfrentándose a desafíos reales, tomando decisiones críticas y contribuyendo al crecimiento personal y al progreso de su campo laboral.

8.3. La profesión entre obstáculos y desafíos que construyen identidad

Los gestores culturales se erigen como protagonistas incansables, inmersos en la intersección entre obstáculos y desafíos que moldean su identidad profesional. Esta compleja travesía se revela como un escenario en constante evolución, donde cada escollo y desafío se convierten en hilos que tejen la trama única de sus experiencias. La profesión de gestor cultural no solo implica la administración eficiente de recursos y la planificación de actividades culturales, sino que también representa un constante viaje de autodescubrimiento y crecimiento personal.

En el testimonio de Mabel, Ana y Gabriela, se vislumbra la complejidad y los desafíos inherentes a la gestión cultural. Las tres narrativas convergen en la necesidad de adoptar un enfoque innovador y diferente en el ejercicio de esta labor. Mabel destaca la importancia de pensar de manera distinta para gestionar eficazmente, utilizando herramientas de diagnóstico y fomentando la colaboración y el intercambio de ideas. Ana, por su parte, resalta las dificultades asociadas con la falta de comprensión sobre el rol del gestor cultural, especialmente en contextos más estructurados como el ámbito legal. Destaca la formación interdisciplinaria como un elemento distintivo del gestor cultural, subrayando la resistencia a reconocer esta perspectiva en ciertos campos. Finalmente, Gabriela evidencia la falta de reconocimiento y visibilidad del título y la labor del gestor cultural en su entorno laboral. En conjunto, estas experiencias revelan obstáculos comunes enfrentados por los gestores culturales, desde la falta de comprensión externa hasta la invisibilidad de la profesión. La interdisciplinariedad, la apertura a nuevas perspectivas y la necesidad de reconocimiento emergen como elementos fundamentales para construir una identidad sólida en esta profesión. Estos desafíos, lejos de ser meros obstáculos, son oportunidades para *redefinir y fortalecer la identidad de los gestores culturales*, contribuyendo así a la evolución y consolidación de esta profesión para abordar los desafíos inherentes a este campo.

(...) desde el inicio nosotros ya arrancamos con obstáculos y desafíos, entonces creo que siempre me planteé que había que pensar de otra manera. Para gestionar hay que pensar de otra manera, porque si no, administramos nada más y el gestor tiene esa capacidad de sentarse, por eso uso mucho las herramientas de diagnóstico. Trabajo con otras personas, planteo, escucho, espero la devolución. Digo, porque

generalmente si alguien me cuestiona algo, es el punto de revisión. Trato de no tomar los cuestionamientos como críticas (Mabel, E1, pp.10-11).

Al principio, y que todavía sigue pasando, el del no saber que es un gestor cultural y qué es lo que puede hacer. (...). No, un gestor cultural no puede hacer esto y eso a veces te frustra bastante. He tenido algunas discusiones con gente que por ahí viene con la cabeza de ciertas carreras, sobre todo las de derecho, que tienen que ver con que son muy estructuraditos y que no tienen una formación o una visión o una perspectiva interdisciplinaria. Que es lo que tiene un gestor cultural. Un gestor cultural ya se forma desde la interdisciplinariedad, desde el principio, desde la primera materia. Y creo que eso todavía cuesta un montón en determinados campos, el reconocer esa formación interdisciplinaria y ese trabajo que se puede hacer desde la interdisciplinariedad. Entonces, a veces te frustra eso (Ana, E20, p.290).

Hay un punto interesante porque en el trabajo yo no soy considerada gestora cultural. Hay una cierta invisibilización del hacer, digamos que no existe un reconocimiento del título, del estudio, del gestor, no es conocido (Gabriela, E25, p.346).

En la confluencia de las experiencias narradas por Jorge, Soledad y Cristina en el ámbito de la gestión cultural, emerge un denominador común marcado por la complejidad y desafíos inherentes a esta labor. La falta de idoneidad en ciertos cargos políticos, la necesidad de persuadir a las autoridades sobre la importancia de las políticas culturales y las tensiones éticas y políticas evidencian un escenario en el que los gestores culturales deben desenvolverse con astucia y profesionalismo. La lucha por asignar un correlato económico al valor de la cultura, la importancia de contar con una formación especializada que otorgue credibilidad y respeto, así como la delicadeza de enfrentar situaciones políticas complejas, *tejen un tapiz que delinear la identidad del gestor cultural*.

Soledad, en sus reflexiones, resalta la complejidad de la gestión cultural al enfrentarse a dirigentes que no comprenden la importancia de su labor. La falta de idoneidad en algunos cargos políticos puede resultar en una escasez de presupuesto, generando un conflicto entre el valor asignado a la cultura y la disponibilidad económica. Aquí, la gestión cultural se torna una batalla constante por demostrar que el respaldo económico refleja la relevancia intrínseca de la cultura y la identidad.

Jorge, por su parte, subraya el desafío de persuadir a las autoridades sobre la importancia de una política cultural. Su experiencia revela que contar con una formación específica y un título profesional en gestión cultural se convierte en una herramienta fundamental. La profesionalización y jerarquización del gestor cultural se erigen como elementos que generan respeto y abren puertas en la toma de decisiones. La formación no solo se vuelve un respaldo, sino un medio para evitar obstáculos y avanzar en la implementación de políticas

culturales.

Cristina, desde su perspectiva, ilustra cómo las dificultades a veces emergen desde el ámbito político. La promesa de acciones específicas choca con la realidad normativa o ética, exigiendo al gestor cultural enfrentar situaciones delicadas.

La gestión en lo público se muestra como un terreno complejo, donde las decisiones no solo deben responder a demandas políticas, sino también a consideraciones éticas y legales. En este contexto, la *profesionalización y jerarquización de la gestión cultural* se revelan como una necesidad evidente, además como la llave que puede abrir puertas y superar los obstáculos que caracterizan esta profesión.

A veces las personas que están a cargo de las direcciones de cultura no son idóneas, [mueve la cabeza de lado a lado, afirmando lo dicho] son puestos políticos o qué se yo qué, pero no saben de lo que uno les habla, no comprenden la importancia de la gestión cultural, entonces te dicen que tienen poco presupuesto, (...) Me parece que hay [poco aporte] esa es la parte más complicada para mí, con lo que más peleo, con que tenga un correlato económico el valor que se supone que le dan a la cultura y a la identidad. Porque es muy valiosa la cultura y la identidad hasta que es necesario pagar por ello (Soledad, E3, pp.36-37).

Yo creo que el desafío más importante fue convencer a mi gabinete entero, digo, el intendente, fundamentalmente, como cabeza del gobierno, puede ser el ministro de Cultura o puede ser el ministro de Cultura de la Nación, digamos, quien sea, cómo convencerlos de la importancia de llevar adelante una política cultural. Creo que tener un título, tener la formación me ayudaba. Era alguien que hablaba con criterio, con conocimiento y genera un respeto. Digamos, ¿por qué digo profesionalicemos, jerarquicemos al gestor cultural? Porque le va a permitir no patear tantos escritorios y sí abrir puertas (Jorge, E8, p.118).

A veces las situaciones difíciles desde donde vienen a veces vienen desde el lado como más político. No sé cómo explicarlo, esta cosa de decir bueno, pero yo le prometí a fulano que iba a hacer tal cosa, pero no podía hacer eso porque o está mal o no corresponde o no está bien. Entonces tenés que enfrentar esa situación, viste, y es con pinzas a veces, porque, bueno, por eso te digo que lo público es distinto que lo privado (Cristina, E22, p.311).

Las voces de Marcela, María Rosa y Rosana convergen en la lucha contra obstáculos económicos, la responsabilidad infinita sobre el patrimonio y la necesidad constante de buscar recursos alternativos.

Marcela destaca el desafío inherente a la gestión cultural, donde lo económico se convierte

en una fuerza apremiante. La lucha por obtener recursos para proyectos o mini proyectos culturales se ve afectada por una sociedad que, en ocasiones, está más enfocada en sobrevivir el día a día. Este contexto desafiante obliga a los gestores a buscar alternativas creativas y viables para llevar a cabo sus iniciativas, demostrando una tenacidad que caracteriza a quienes trabajan en este campo.

Por otro lado, María Rosa aporta una perspectiva singular al resaltar la responsabilidad infinita que conlleva gestionar las colecciones de un museo. La tasación elevada de las obras y la necesidad de asegurarlas añaden un nivel adicional de complejidad a su labor. La ansiedad que surge al contemplar la posibilidad de que una obra no sea devuelta revela la importancia y la conexión emocional que los gestores establecen con el patrimonio cultural que administran.

Finalmente, Rosana arroja luz sobre la necesidad de mantener y ampliar espacios culturales, como el taller de 100 años en el que trabaja. La dependencia parcial del Estado y la búsqueda constante de recursos alternativos demuestran la versatilidad y la resiliencia de los gestores culturales. Su capacidad para sortear obstáculos y no depender exclusivamente de las instituciones gubernamentales, como ONG independientes, refleja la determinación de construir y mantener espacios culturales relevantes.

Estos relatos evidencian la *tenacidad de los gestores culturales ante la adversidad*, construyendo identidades moldeadas por la resiliencia, la creatividad y la determinación para la profesión.

El desafío es también bueno, la cuestión económica, que a veces es lo apremiante los recursos que se necesitan y que la gente está como muy en otra en otra sintonía y no está para proyectos culturales está como para vivir el día a día muchas veces eso es lo que nos juega en contra, pero bueno tratamos de buscar las mejores alternativas posibles para llevar a cabo los proyectos o mini proyectos (Marcela, E6, p.84).

Yo trabajo como gestor de colecciones y me ocupo de los préstamos de obras del Museo. Es una responsabilidad infinita. Las obras son importantes. Tienen un alto grado de tasación. Entonces, salen con un seguro y demás. Lo único que me puso nerviosa en algún momento fue enterarme que no me la iban a devolver (María Rosa, E13, p.202).

Bueno, cuando uno piensa en hacer una ampliación de algo o mantener algo, vamos a hablar de lo que es el taller, por ejemplo, que es un edificio de 100 años, construcción casa chorizo y qué se yo, necesitas mucho mantenimiento, necesitas a veces la ayuda del Estado de algún modo. Cuando no la obtienes, tenés que buscar recursos de otra manera. Bueno, hay herramientas como para buscar también. O sea, no dependemos del Estado. Nunca dependimos el 100% del Estado, jamás, por eso

somos ONG (Rosana, E18, p.263).

En el ámbito de la gestión cultural, los profesionales enfrentan un escenario complejo y desafiante, como evidencian los relatos de Luciana y Pablo, dos gestores culturales cuyas experiencias y perspectivas ofrecen una visión reveladora sobre los obstáculos y desafíos inherentes a esta profesión.

Luciana, al afirmar que "nunca hay obstáculos", destaca la mentalidad resiliente y orientada hacia los desafíos que caracteriza a muchos gestores culturales. Esta actitud positiva se sustenta en la creencia de que la profesionalización en este campo se logra a través de la acción constante, un proceso continuo de aprendizaje y adaptación. La noción de desafío, en lugar de obstáculo, implica una disposición a enfrentar situaciones adversas como oportunidades para crecer y mejorar en la práctica profesional. "Para mí nunca hay obstáculos, no sé, son desafíos, no sé si son obstáculos. La profesionalización del campo se hace haciendo y a veces el otro ni siquiera lo ve" (Luciana, E5, p.69). Por otro lado, la perspectiva de Pablo arroja luz sobre un obstáculo central que afecta la identidad de los gestores culturales: la falta de reconocimiento de su función. Este obstáculo se compone de dos aspectos interrelacionados: por un lado, la ausencia de reconocimiento prácticamente total, y por otro, la falta de comprensión sobre el papel esencial que desempeñan en la sociedad. La carencia de reconocimiento puede resultar frustrante y limitar la autonomía y legitimidad de los gestores culturales en el ejercicio de sus funciones.

Los desafíos no me preocupan. Es más, me gusta cambiar. Hay un cambio. Hay una cuestión que es un obstáculo que es el principal y que tiene dos componentes, que es que no reconocen la función del gestor cultural, no está reconocida prácticamente (Pablo, E21, p.299).

En el complejo entramado de la gestión cultural, la afirmación de Alejandra, al señalar que la labor del gestor cultural implica atravesar situaciones difíciles, revela la intrínseca conexión de esta tarea con la vida cotidiana, despojándola de la ilusión cinematográfica. Silvina, por su parte, aporta la dimensión ética al destacar la importancia de trabajar sobre la verdad y manifestarla en tiempo y forma en el contexto del trabajo comunitario, donde la confianza se erige como fundamento. Este cruce de perspectivas revela que ser gestor cultural va más allá de la mera organización de eventos; implica una inmersión en la realidad cotidiana, enfrentando desafíos con las herramientas forjadas a lo largo del tiempo, y al mismo tiempo, demanda una integridad inquebrantable para construir relaciones auténticas y sostenibles en la comunidad. En este equilibrio entre lo pragmático y lo ético, los gestores culturales encuentran la esencia de su identidad, forjada en la intersección entre la experiencia vivida y la verdad expresada.

Creo que en la cuestión profesional hay un poco de eso, es atravesar situaciones difíciles, sabiendo que son parte también. (...) no te podés abstraer de la vida cotidiana como si fuera una película de Disney. Que es la vida cotidiana. Y lo profesional va por ahí también. Y la cuestión del gestor cultural es haber hecho estos añitos como para aprender con que herramientas vas a sostener esos desafíos (Alejandra, E9, p.136).

Pero a mí me parece que esta cuestión de trabajar sobre la verdad y manifestar en tiempo y forma lo que hay que manifestar, viste, no vienen a cuento cosas posteriores, quedarse con entripados. El trabajo comunitario requiere de confianza y la confianza se construye de frente (Silvina, E12, p.192).

En el ámbito de la gestión cultural, se vislumbra un panorama complejo, repleto de desafíos y obstáculos que definen la identidad de quienes se dedican a esta noble labor. A través de las experiencias compartidas por Eneas, Fabián, Maximiliano, Carlos y María, podemos extraer enseñanzas valiosas que arrojan luz sobre los elementos cruciales de esta profesión.

Eneas destaca la importancia de saber escuchar devoluciones y críticas, y la necesidad de discernir qué aceptar y qué descartar. Esta habilidad de autocrítica se erige como un pilar fundamental para el gestor cultural, quien, al enfrentar obstáculos, debe aprender a seleccionar las opiniones constructivas y desestimar aquellas que no contribuyan al crecimiento. Fabián subraya la dificultad intrínseca en el diseño y escritura de proyectos culturales, una tarea que demanda arduo trabajo e investigación. Esta observación resalta la necesidad de habilidades multidisciplinares y la capacidad de abordar proyectos con una perspectiva amplia y fundamentada. Por su parte, Maximiliano resalta la paciencia como una virtud esencial para lidiar con los proyectos a largo plazo. Carlos resalta la importancia de la formación continua y la lectura en el enfrentamiento de desafíos. La escritura, en particular, emerge como una herramienta crucial para clarificar ideas y comunicar eficazmente proyectos culturales, subrayando la necesidad de un constante perfeccionamiento intelectual. Finalmente, María destaca la flexibilidad como respuesta a la brevedad de los tiempos de presentación y la sensación de que los proyectos no siempre son leídos. Su estrategia de tener planes alternativos (A, B, C, D) refleja la capacidad de adaptarse a escenarios diversos, una competencia valiosa en la gestión cultural.

Lo que aprendí con el tiempo también es saber escuchar las devoluciones y las críticas, etcétera, y no tomar todo a pecho, sino saber elegir, bueno, en esto tiene razón, en esto no. Creo que la autocrítica también es muy importante cuando hay un obstáculo (Eneas, E2, p.24).

Y yo creo que el primer problema que tiene para mí el tema de la gestión cultural es el diseñar el proyecto y el poder escribirlo. Es un gran problema para mí, lo cual requiere

mucho trabajo y mucha investigación. No es algo que lo maneje con total fluidez (Fabián, E19, p.279).

Y yo creo que lo más importante es la paciencia. Como trabajar mucho la paciencia y los proyectos a largo plazo (Maximiliano, E23, p.324).

Los desafíos siempre con formación, siempre con lectura (...). La escritura es fundamental porque ahí es donde, al tener que plasmarlo en un párrafo, en una idea, y para que lo lea otro y para que lo elabores vos mismo, ahí te vas aclarando mucho las ideas (Carlos, E7, p.101).

Generalmente uno tiene la sensación de que los tiempos de presentación en los proyectos son cortos y muchas veces tenemos la sensación de que los proyectos que presentas, no se leen. Voy con el plan A, plan B, plan C, plan D. Eso también es otra forma de presentar distintas estrategias y de presentar distintos escenarios. Siempre hay más de un escenario posible. Siempre imagino que esta es la mejor escena. Si no tenemos este escenario, acá lo podríamos hacer y acá lo podríamos hacer. Eso implica, digamos, ser flexible (María, E24, p.335).

La profesión demanda atravesar situaciones difíciles, formando parte integral de la vida cotidiana. La cotidianidad no se puede eludir, y el gestor cultural se convierte en un navegante que, tras haber acumulado experiencia, aprende a *sostener desafíos con herramientas forjadas a lo largo del tiempo*. Además, involucra procesos que requiere de profesionales capaces de mantener la calma y la dedicación constante, factores determinantes en el éxito de iniciativas culturales. La profesionalidad, en este sentido, se construye sobre la base de haber enfrentado y superado esos retos, desarrollando las habilidades necesarias para sortear los escollos inherentes a la tarea.

Estas reflexiones conjuntas revelan que los gestores culturales no solo deben enfrentar obstáculos prácticos, como la escritura de proyectos o la gestión del tiempo, sino también desafíos más abstractos, como la paciencia, la escucha activa y la flexibilidad. Construir una identidad sólida en esta profesión implica abrazar estas lecciones y aplicarlas de manera integral, promoviendo así el enriquecimiento continuo de la gestión cultural. En este cruce de perspectivas, surge un hilo conductor: *la profesión del gestor cultural se moldea a través de la capacidad de enfrentar desafíos y superar obstáculos* (Cuadro 8).

Categoría	Explicación
Identidad construida	Los gestores culturales buscan construir y fortalecer su identidad profesional a través del tiempo, lo que implica un proceso continuo de reflexión y consolidación de su papel en la gestión cultural.

Tejedores de identidad	Los gestores culturales contribuyen al tejido de un tapiz cultural que define su identidad a través de sus acciones y proyectos, participan en la creación y promoción de sus identidades.
Profesionalización y Jerarquización	Los gestores culturales buscan elevar el estatus de su rol como profesionales mediante el desarrollo de habilidades, conocimientos y estándares que respalden su labor. Existe un énfasis en la profesionalización y jerarquización de la gestión cultural como un reconocimiento al campo profesional.
Tenacidad	Los gestores culturales muestran tenacidad frente a los desafíos y adversidades en el sector de la cultura. Esta categoría destaca la resistencia y perseverancia necesarias para superar obstáculos y mantener la integridad de la gestión cultural a lo largo del tiempo.
Lecciones aprendidas	Los gestores culturales utilizan herramientas forjadas por ellos mismos a lo largo del tiempo en base a la experiencia acumulada, habilidades desarrolladas y lecciones aprendidas a lo largo de sus trayectorias profesionales.
Profesión moldeada	La profesión del gestor cultural se moldea continuamente a través de la práctica y la experiencia que contribuyen a la evolución y adaptación constante de la profesión.

Cuadro 8. Categorías emergentes a partir de obstáculos y desafíos de la profesión.
Fuente: elaboración propia.

Las categorías emergentes reflejan aspectos clave relacionados con la identidad, la resistencia y el desarrollo profesional de los gestores culturales. Cada una de ellas contribuye a la comprensión de la complejidad y la dinámica de esta profesión en el contexto cultural.

8.4. Construyendo identidad desde la profesión

La profesión de los gestores culturales se revela como *un viaje transformador*, donde la experiencia personal y profesional se entrelaza, dejando una marca indeleble en la identidad de quienes se sumergen en este ámbito. En las diversas narrativas de Miriam, Soledad, Rosana, Luciana, Sebastián y Alejandra, se destaca un denominador común que trasciende las particularidades individuales: la profunda influencia de la gestión cultural en la construcción de sus identidades profesionales y personales. Estos relatos revelan un *proceso dinámico y transformador*, donde la experiencia como gestor cultural no solo modela y transforma constantemente a los individuos, sino que también se convierte en un factor clave para comprender su propia personalidad.

Mi experiencia me va modelando y me va cambiando constantemente. Ahora con todo esto que yo te estaba contando, también me cambió y me va modificando hasta la personalidad, te podría decir (Miriam, E11, p.174).

Las narrativas de Soledad y Rosana resaltan la dualidad inherente a la profesión, *marcada por crisis y crecimiento*, mientras que Luciana subraya la estrecha conexión entre la

experiencia personal y el campo profesional, rechazando roles que no reflejen su autenticidad. La experiencia en la gestión cultural actúa como un modelador constante, influyendo no solo en su labor profesional, sino también en aspectos más profundos de su personalidad. Este cambio revela la *naturaleza dinámica y fluida de la identidad*, que evoluciona en paralelo a las experiencias vividas. Además, refleja la capacidad de adaptación y aprendizaje continuo que caracteriza a los gestores culturales.

Cada cosa que yo hago, siempre hay un proceso de crisis y después de crecimiento, y eso hace que como gestora empiece cada vez más a sentirme...con pies más anchos, yo lo digo así, siento mis pies más anchos, porque al principio me tambaleaba [acompaña con su cuerpo de manera oscilante] aunque no se notara ante determinadas actividades que hacía (Soledad, E3, pp.34-35).

Yo me siento, en estos momentos, realizada. Creo que mi perfil cambió también. La imagen que yo estoy dando, la seguridad tal vez al hablar. Hay un reconocimiento que eso es muy importante reconocido, no porque te pongan una cucarda (...). Me parece eso muy importante, a mí como herramienta me dio estructura en la espalda (Rosana, E18, p.262).

Yo, por ejemplo, muchos a veces los gestores culturales me dicen no, porque vos tendrías que ser director de cultura, en otros pueblos pasa mucho eso. Y yo les digo no, porque yo no me siento cómoda con este trabajo, digo, siendo representante de la política pública, o sea, me quedamos como muy grande. Para la otra cuestión sería quizás más un trabajo y esto forma parte de lo que yo soy todos los días. Por eso creo que la experiencia y el campo profesional están muy relacionados (Luciana, E5, p.64).

Las experiencias iniciales, como las mencionadas por Sebastián, y la conexión entre la gestión cultural y proyectos personales, como ilustra Alejandra con la anécdota de la compra de un auto, revelan una *integración profunda entre lo profesional y lo personal*. Este hilo conductor entre las expresiones testimonia *la complejidad de la identidad del gestor cultural en constante transformación*.

La experiencia que tuve al inicio, que fue en casa de Bruzzone, en todos los cimientos, mismo también las experiencias que hacían mención antes, las prácticas de extensión que tuvimos, el mapeo, todo eso, empieza a darme ahí conocimientos y experiencias al momento de plantear nuevos proyectos, sí, sí, hay una vinculación directa (Sebastián, E4, p.49).

Sí, que influye. Es como un doble proceso de identidad profesional, o sea, la experiencia profesional de identidad como gestora y como gestora influyendo en el desarrollo profesional, es como un camino de doble mano. Y creo que está tan ligado

que no lo puedo pensar de otro modo. Anécdota pequeñita, que me compré un auto y todo lo que tuvo que ver para esa compra, ¿cómo lo organicé? ¿Cómo formule el proyecto de la compra? Los tiempos, el gasto, a quien sí, a quien no, era de una gestora cultural, ¿entendes? El proyecto de vida es un proyecto cultural (Alejandra, E9, p.134).

En las expresiones de María Rosa, Claudia y Marcos, todos resaltan la importancia de comprender las motivaciones y necesidades del otro en el ámbito cultural. María Rosa subraya la necesidad de entender por qué las personas se acercan y brindar la información adecuada basada en la experiencia, incluso cuando no se expresa directamente. Claudia enfatiza la influencia de su experiencia previa, especialmente en la gestión cultural y la animación, como un factor determinante en su enfoque. Por otro lado, Marcos destaca la relevancia de la experiencia personal en la consecución de objetivos, subrayando la conexión entre identidad, crianza y metas profesionales. En conjunto, estas expresiones resaltan la importancia de la *empatía*, la *experiencia previa* y la *conexión personal* en la labor de los gestores culturales.

Entender al otro por qué viene, por qué se acerca, cuál es su necesidad, es fundamental, o uno brindarle la información que cree que el otro está necesitando y que quizás no te lo dijo, pero vos ya con tu experiencia sabes que esto lo tienen que tener presente y demás. (...) los Museos son muy grandes o tienen distintas áreas y necesitas alguien que conecte con vos (María Rosa, E13, p.201).

Desde ya que mi experiencia influye. Porque yo ya venía trabajando de muchos años. Y entiendo que no es como que aterricé en una carrera sin nada, trabajado de antes, quizás hasta sin querer, sin saberlo en su momento yo trabajé mucho en el tema de gestión cultural o desde la animación o como siquiera haber, pero no es nuevo, justamente lo que te decía antes con respecto a lo de la accesibilidad veo que para mí fue importantísimo porque fue algo que hizo clic (Claudia, E14, p.212).

Y creo que es fundamental la experiencia personal, porque creo que, y además una de las cosas con las que yo trato de ampliar siempre, pero creo que la experiencia personal lleva a los objetivos que uno tiene, y bueno, la herramienta para esos objetivos, personas que tienen que ver mucho con la idiosincrasia, con la vida, y todo lo que rescato tiene mucho que ver con mi vivencia acá, con mi identidad, con mi crianza, con lo que yo pude (Marcos, E15, p.225).

Las expresiones de Pablo, Carlos y Maximiliano convergen en la importancia crucial que atribuyen a la formación en sus respectivos ámbitos. En el caso de Pablo, resalta la formación como un catalizador del crecimiento personal, destacando su relevancia en el desarrollo individual. Su mensaje enfatiza la idea de que nunca es tarde para estudiar, subrayando la

continuidad en la búsqueda del conocimiento como un medio para alcanzar el éxito. Por otro lado, Carlos vincula su identidad como gestor cultural con su formación profesional, estableciendo una relación intrínseca entre la práctica diaria y la formación en gestión cultural. La interconexión entre la práctica y la formación se presenta como un fenómeno cíclico y tautológico, donde la experiencia cotidiana en diversos ámbitos enriquece y retroalimenta la formación del gestor cultural. La formación académica, según lo expresado por Maximiliano, emerge como un elemento potenciador que amplía el alcance de su labor, proporcionando una base sólida para enfrentar los desafíos cotidianos. Dichas perspectivas convergen en la noción de que la *formación continua es esencial para el crecimiento personal y profesional*, siendo un elemento fundamental en la construcción de identidades.

(...) creo que es la formación, ayuda a que uno vaya creciendo. El hecho de capacitarse es muy importante y un mensaje para todos aquellos que quieran estudiar, que nunca es tarde para estudiar y que lo sigan haciendo, así que la experiencia es excelente (Pablo, E21, p.298).

(...) yo creo que mi identidad como gestor cultural influye en mi formación profesional, en la práctica, sobre todo. Es un poco tautológico, va y viene esa relación entre la práctica cotidiana de uno y la formación como gestor cultural. Uno como gestor cultural puede involucrarse en muchos ámbitos diferentes. Y bueno, eso es de un modo, desde uno de esos ámbitos diferentes o desde varios, también llegué a la gestión cultural y rebotó también a esos lugares, optimizando algunos aspectos o tratando de mejorarlos (Carlos, E7, p.99).

(...) sí se siente que hay un laburo interno de una formación que me ordena para aplicarlo (Maximiliano, E23, p.323).

En el entramado de testimonios proporcionados por Cristina y Jorge, ambos vinculados al ámbito de la gestión cultural pública, destacan la importancia del aprendizaje continuo y la formación en el desarrollo de habilidades profesionales. Cristina resalta la complejidad de la gestión pública, enfatizando la disparidad entre gestionar desde un ámbito privado y uno público. Subraya la necesidad de aprender a manejarse en el espacio público, adquiriendo conocimientos a través de la experiencia laboral. Esta experiencia, según ella, no se trata simplemente de prueba y error, sino de un proceso de aprendizaje que contribuye a la formación de la personalidad del gestor. Por otro lado, Jorge comparte su experiencia previa en el trabajo cultural y reconoce que la formación potencia y ordena sus habilidades, proporcionando una comprensión más profunda de su labor. Destaca la importancia de la formación para instalar la cultura como pilar de la política gubernamental. Ambos testimonios convergen en la idea de que la formación continua y la aplicación práctica del conocimiento son fundamentales en el ámbito de la gestión cultural, creando *gestores más capacitados y*

conscientes de la importancia de su labor en la sociedad.

Lo profesional te enseña esta cosa de que estar [atento] La gestión pública no es fácil. No es lo mismo gestionar desde un espacio privado que desde un espacio público. Y hay que aprender a manejarse en el espacio público. Entonces, el conocimiento lo vas adquiriendo en el trabajo. Y eso hace, después que vos sepas lo que vas a volcar y cómo en tu gestión. Es una experiencia, y las experiencias sirven. No es que es aprueba y error. Es un aprendizaje. Entonces ese aprendizaje te va formando por ahí. Hay muchas cosas que uno las aprende en la gestión y que después te marcan como gestora porque vos sabes, después uno es como que se va formando como una personalidad de gestor, sería no sé cómo explicarlo muy bien, pero es como que uno hace, se va haciendo y te hacen las experiencias, así que eso sí o sí después se tiene que ver en tus características de gestor (Cristina, E22, pp.308-309).

Mi experiencia que yo venía del trabajo cultural, hoy lo digo con vergüenza [se ríe], claro, se potenciaba, con la formación se potencia, se ordena y ya te digo, da una confianza en lo que uno está haciendo hasta entiende lo que uno hace. O sea, parece loco decir, bueno, pero antes no entendía lo que estabas haciendo. (...). Después entendí que había mucho más. O sea, en general, mi argumento más fuerte tuvo que ver con lo que aprendí del transcurso de la carrera, que era instalar la cultura, ya te digo, como pilar de la política llevada adelante por el gobierno. (...). Y lo cultural yo creo que es la herramienta fundamental para mejorar la calidad de vida de la gente. (...) hay un feedback permanente entre el ejercicio profesional de la gestión cultural y la formación. Si no lo podemos poner en práctica y medirnos, medirnos y medirnos, ¿y cuál sería el sentido de ese conocimiento? Es como un Picasso en un sótano. O sea, ¿qué valor tiene? ¿Es arte? ¿Es arte una partitura de Beethoven en el escritorio de un gran tipo? ¿Es arte un cuadro en el sótano, en la hemeroteca de un millonario? No, el arte si no hay un otro, si no hay unos otros disfrutando, creciendo, enriqueciéndose, con eso no hay arte para mí. También lo aprendí en la Universidad (Jorge, E8, p.115).

La gestión cultural emerge como un terreno fecundo para la exploración de identidades profesionales y personales. En las palabras de Fabián, un gestor cultural en evolución vislumbra un viaje introspectivo hacia la autenticidad y la realización profesional. Su anhelo de gestionar proyectos que trasciendan diversas características y nichos revela una búsqueda constante de identidad en el contexto de la gestión cultural. Este proceso reflexivo, caracterizado por la revisión de pasos anteriores y la proyección hacia el futuro, no solo responde a cuestionamientos individuales, sino que también se convierte en un testimonio de la dinámica en constante cambio de esta profesión.

En la búsqueda de una identidad en la gestión cultural, la monetización del trabajo surge como un desafío esencial, según lo expresa Mabel. La percepción arraigada en la sociedad de que la cultura es gratuita plantea un dilema para los gestores culturales independientes. La dificultad para sostenerse en la profesión sin una compensación económica pone de manifiesto la necesidad de cambiar percepciones arraigadas y abogar por la valoración justa del trabajo cultural. Este aspecto económico no solo afecta la estabilidad financiera individual, sino que también influye en la percepción general de la profesión como un todo.

La profesionalización de la gestión cultural se convierte, entonces, en un medio para forjar una imagen sólida y reconocida. La aspiración de Fabián de vivir dignamente de su profesión no solo refleja una aspiración personal, sino que también contribuye a la consolidación de la gestión cultural como una disciplina respetada y valorada. La necesidad de cambiar la percepción de la cultura como un bien gratuito se alinea con la búsqueda de Mabel de una profesión sustentable económicamente. Ambos testimonios resaltan la importancia de la valoración social y económica para la construcción de la identidad del gestor cultural.

Claro, yo no digo que sea un neófito en la gestión cultural, pero yo sigo recorrigiendo mis primeros pasos en la gestión cultural. ¿Estoy donde quiero estar? No, no estoy donde quiero estar. Si yo me veo, si yo me proyecto al futuro, me quiero ver diferente, me quiero ver gestionando proyectos realmente y gestionando cultura realmente y llevando proyectos que tengan diferentes características y cualidades y de diferentes nichos. (...) quiero vivir de mi profesión, vivir dignamente. Y creo que eso también ayuda a la profesionalización de la profesión y a la valoración del individuo a pie en cuanto a la profesión, porque si no lo sabes que eres (Fabián, E19, p.279).

(...) pasa que para los gestores culturales independientes monetizar el trabajo ha sido un tema porque si no es muy difícil sostenerte en una profesión porque, si, la gente sigue pensando que la cultura es gratuita; bueno sí, pero eso no quiere decir que el profesional no pueda cobrar por su actividad. Porque si no cobra algo por su actividad termina abandonándola porque necesita algún sustento. (...) por eso profundicé en temas de la comunicación, cómo convencer a la gente para ser creíble, que inviertan en algo que para la para los demás era gratuito y ya estaba ahí [gesticula con las manos y se sonríe] (...). A veces es un tema, hay mucha gente que todavía piensa que todavía no hemos podido pasar esta barrera de lograr que sea una profesión que pueda ser sustentable, sustentable económicamente para quien está trabajando (Mabel, E1, p.8).

En el conjunto de expresiones proporcionadas por Maren, Enrique, Agostina y Mabel, se destaca que, independientemente del ámbito específico en el que cada uno haya trabajado, *la experiencia profesional directa o indirecta juega un papel crucial en el crecimiento*

personal y profesional. Maren resalta cómo la diversidad de experiencias, tanto propias como las compartidas con colegas multidisciplinarios, impacta en la capacidad de resolver retos y fortalece la identidad del gestor. Enrique, por su parte, ilustra cómo su trayectoria como estudiante de diseño, músico y gestor cultural ha contribuido a una comprensión integral de diversos aspectos formativos y técnicos. Agostina refleja la influencia determinante de las primeras elecciones en la trayectoria profesional, indicando que la dedicación previa influye en las oportunidades que se presentan posteriormente. Finalmente, Mabel destaca el proceso de autogestión que implica comunicar y afirmar la identidad del gestor cultural, subrayando el valor de esa experiencia inicial en el desarrollo de su perfil profesional. Estas narrativas convergen en la idea de que *la gestión cultural implica un camino de aprendizaje continuo*, donde la diversidad de experiencias contribuye significativamente a la formación de la identidad del gestor cultural.

Se retroalimentan. Porque independientemente del trabajo que estés realizando en ese momento (...). La experiencia profesional directa o indirecta siempre impacta en la identidad del gestor, sea cual sea, crece a la persona profesional, mejora sus estrategias y decisiones futuras. (...) La experiencia diversa propia y la de colegas multidisciplinarios te enseña que no imaginas. Y esas experiencias que se traducen en soluciones, enseñan muchísimo e inciden en la confianza y mejora continua en la identidad del gestor/a. Cuantos más retos eres capaz de resolver, tu identidad se afianza (Maren, E10, p.156).

Creo que tiene mucha influencia el hecho de haber pasado por muchas situaciones y etapas distintas. Yo primero fui estudiante de una carrera de diseño que tenía que ver con el mundo artístico, haber aprendido historia del arte, movimientos. Después fui músico, me subí en el escenario, aprendí de técnica, aprendí las necesidades de producir un show y un evento y generar un foco. Eso me hizo aprender todo un mundo de formativos, desde lo técnico, la producción. Y por ahí eso no se va a aprender a ningún lado. Y creo que todo ese camino que hice me lleva a donde estoy ahora. Y la gestión cultural, la carrera en sí, me dio como una redondez sobre todas esas...todas esas ideas y puedo utilizarlo de la mejor manera. Pero mi perfil como gestor tiene que ver con eso (Enrique, E16, p.238).

Hay algo bastante particular que yo ya vengo atravesando más allá de la profesión, sino con mi dedicación anterior. Y es que en realidad un poco, no digo que netamente, pero te determina la primera elección que tenes. Como que ya después casi que te llaman para ese ámbito. En mi caso, si bien fue diversa, quizás, digo, me he abocado más a lo educativo o más a la gestión, sí me pasó que siempre estuve en ese ámbito. No sé, no es casual para mí que estudié en una Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y después entré a trabajar en un museo y después entré a

trabajar en patrimonio y después entré a trabajar también en la coordinación de un museo (Agostina, E17, p.248).

(...) el tener que gestionar inicialmente este primer camino de ser y contar que soy un gestor, que al principio hasta personalmente me chocaba y hasta me dolía, porque vos imagináte, haces una carrera, haces un esfuerzo y todo el mayor esfuerzo que estás haciendo es contar a los demás de lo que tenes que hacer, me permitió autogestionarme [asiente con énfasis] (Mabel, E1, p.8).

En las expresiones de Eneas, Silvina, Ana y Gabriela, se resalta la idea de que *la personalidad del gestor se nutre a medida que se involucra en proyectos y colabora con otros profesionales*. La noción de trabajar en equipo emerge como un factor clave, ya sea con colegas más experimentados, menos experimentados o desde diversas disciplinas. Esta interacción proporciona una perspectiva amplia sobre la gestión cultural y contribuye a la evolución de la identidad profesional. Además, se subraya la importancia de la percepción externa, como en el caso de Silvina, quien destaca cómo la comunidad la reconoce como gestora comunitaria. La habilidad para adaptarse a diferentes perspectivas, trabajar en equipo y abordar cada proyecto como un mosaico de opciones revela la *complejidad y versatilidad inherentes a la identidad del gestor cultural*, como apunta Gabriela.

Creo que a medida que voy avanzando en la experiencia profesional se va nutriendo también mi personalidad como gestor cultural. También, como siempre estoy trabajando en equipo o en dúo con otros profesionales que a veces tienen más experiencia que yo o menos experiencia que yo, también eso me permite ver cómo los otros profesionales también reaccionan o avanzan en cuanto a la gestión cultural. (...) Digamos cada vez estoy más seguro de lo que hago y de cómo lo hago (Eneas, E2, p.22).

Bueno, todos esos ejemplos que te he dado, digamos, no solamente la identidad que yo percibo, sino la que veo reflejada en la comunidad. Ellos me ven así, digamos. Por eso me acercan proyectos o por eso me piden ayuda en otros proyectos. Me ven como una gestora comunitaria. Nunca me vienen a traer una cosa para que la haga yo sola porque saben que no lo hago, viste. Entonces, me parece que mi actividad profesional ha perfilado perfectamente la identidad como profesional que es percibida por los otros y a su vez es la que yo percibo en mí, ¿no? (Silvina, E12, p.187).

E influye bastante por esto que decía de la forma de trabajar o la forma de relacionarse con otros y con otras disciplinas, que es lo que te da también la carrera de pensar la gestión cultural en trabajo con otros, en trabajo en equipo y en trabajo desde distintas áreas y perspectivas para un mismo objetivo (Ana, E20, p.288).

Yo creo que la identidad del gestor cultural no puede tener un perfil definido en el sentido de voy por una línea de gestión. Al menos yo no puedo verme así. Yo considero que tengo todo lo que es un mosaico de opciones y posibilidades y que en cada proyecto por más pequeño que sea, tienen que estar todas esas miradas, no me puedo limitar a una sola concepción de lo que es ser gestor, o bueno, ahí difiere totalmente de lo que es ser un artista (...). Acá sí se difiere mucho de lo artístico y creo que ahí está el desafío. No deja de ser una construcción original, pero en este sentido tiene que despojarse de todo el condicionamiento. Considero que puedo hacerlo, por lo menos me cuesta más. Pero bueno, creo que ese es el desafío constante de la gestión (Gabriela, E25, p.345).

Finalmente, la reflexión de Marcela a través de un viaje metafórico nos acerca su mirada en torno a la construcción de las identidades de los gestores culturales que se asemeja a la meticulosa labor de una costurera que cose a mano, enfrentándose a telas diversas y desafiantes. Esta experiencia única, descrita por Marcela se traduce en la adquisición de callosidades en los dedos, metáfora de las dificultades superadas y las lecciones aprendidas. Estos callos permiten a los gestores culturales afrontar *desafíos futuros con resiliencia*, forjando identidades no solo individuales sino también colectivas en el tejido social.

Sí, era un poco, por cierto, todo esto que te estaba diciendo, el rompecabezas, para los gestores culturales, yo separo dos grandes gestiones culturales. Una sería, poniéndole un ejemplo, de la máquina de coser. La máquina de coser china, que era justo lo que yo te decía hoy, el tema de publicaciones subvencionadas por el Estado o subvencionadas por empresas. Cuestiones de gestión cultural. Una máquina en China que trabaja, cose y hace metros y metros de telas, cocidas, todas iguales, porque hay dinero como para tener una máquina. Entonces, se produce mucha cantidad y todo igual. Y muchísima cantidad. Mucha, mucha cantidad. En cambio, nosotros, los gestores culturales, en el caso mío, somos como la costurera que cose a mano. Entonces al coser a mano, vos lo que te encontras son telas más gruesas, telas más finas, telas que te cuestan muchísimo, que son como un cuero, entonces tenés que perforarlas mucho. Eso tiene que ver con el territorio, con las rugosidades, con las vueltas. Y telas que están totalmente desgarradas, que tenés que unir las para que no se te desarmen. Nosotros trabajamos mucho con gente que está desarmada. Entonces, la gestión cultural trabaja con eso, con gente, con



personas. Entonces, no podemos ser negacionistas de eso. Nos pasa, yo por ejemplo, que trabajo con muchas chicas trans que dejan su medicación de VIH y saben que pueden contraer una enfermedad oportunista y morir en muy poco tiempo, porque nos ha pasado. Entonces bueno, coser esos cuerpos desgarrados, esas historias de vida que son difíciles. Entonces, bueno, coser todas esas cuestiones en proyectos también, te vivís pinchando los dedos porque siempre es como que es algo que vos lo juntás y se desarman en tus manos. Eso nos da una experiencia tremenda, nos llena de callosidades en los dedos que nos permiten después afrontar otras cosas que tal vez otros gestos culturales no lo podrían hacer (Marcela, E6, p.80).

En este recorrido que hemos realizado emergen categorías fundamentales que delinean la labor de los gestores culturales y teniendo en cuenta la riqueza de los aportes metafóricos de la entrevista de Marcela consideramos oportuno recuperar los mismos para recorrer la mirada y perspectivas de todos los gestores culturales entrevistados. Por lo cual, nos permitimos la utilización de dichos aportes para establecer categorías emergentes que enlazan la construcción de conceptos. La utilización de la metáfora de la máquina de coser china, eficiente y produciendo en masa, contrasta con la labor artesanal y humana, la diversidad de las telas representa la complejidad del territorio y las experiencias de las personas con las que trabajan.

La primera categoría es la de telas gruesas, representando los desafíos robustos que enfrentan en el terreno los gestores culturales. Estos desafíos pueden compararse con las personas con las que trabajan, cuyas historias de vida son densas y difíciles de manejar. *La gestión cultural se convierte así en un acto de coser cuerpos desgarrados, de unir fragmentos para evitar el desarme.*

La segunda categoría es la de telas finas, reflejando la delicadeza con la que se abordan ciertos aspectos de la identidad. Aquí, el gestor cultural se enfrenta a situaciones que *demandan sutileza y comprensión, como el trabajo con comunidades vulnerables o minorías.* La necesidad de perforar estas telas finas sugiere la importancia de profundizar en la comprensión de realidades complejas.

La tercera categoría es la de telas cuero, simbolizando la resistencia y firmeza que algunas identidades poseen. Trabajar con estas telas implica un esfuerzo adicional, requiriendo *habilidades y conocimientos específicos para sortear obstáculos y unir los elementos de manera efectiva.*

Finalmente, la categoría de telas desgarradas destaca la realidad de trabajar con individuos vulnerables y fragmentados. Los gestores culturales se convierten en *mediadores* y

reconstructores de historias de vida, enfrentándose a la fragilidad de las personas con las que colaboran.

Estas categorías emergentes (Cuadro 9) ilustran la diversidad de desafíos que los gestores culturales enfrentan en la construcción de identidades, tejiendo conexiones significativas en la trama social.

Categoría	Descripción
Telas Gruesas	Desafíos intensos en el territorio y en las historias de vida de las personas, requiriendo un abordaje profundo y cuidadoso.
Telas Finas	Situaciones delicadas que demandan sutileza y comprensión, especialmente al trabajar con comunidades vulnerables.
Telas Cuero	Identidades resistentes y firmes que exigen habilidades específicas para sortear obstáculos y trabajar de manera efectiva.
Telas Desgarradas	Colaboración con individuos vulnerables y fragmentados, reconstruyendo historias de vida y mediando en situaciones complejas.

Cuadro 9. Categorías emergentes sobre la construcción de identidades de los gestores culturales.
Fuente: elaboración propia.

A través de los relatos de los gestores culturales, se evidencia una trama rica y dinámica donde la formación académica, las crisis, los logros profesionales y hasta decisiones personales se entrelazan, tejiendo una narrativa única para cada individuo. En conjunto, estas experiencias revelan que *la identidad de los gestores culturales no puede entenderse de manera aislada, sino como una amalgama de elementos interconectados*.

¡Vos sos tu profesión! Nadie se separa de su profesión.
(Mabel, E1)

CAPITULO 9. [BIOGRAFIA PERSONAL] La gestión cultural motivaciones en primera persona

9.1. Marcas iniciales

La elección de una carrera universitaria es un proceso complejo que está intrínsecamente ligado a la historia y experiencias de vida de cada individuo. La biografía personal, que abarca desde la infancia hasta el momento presente, juega un papel crucial en la toma de decisiones respecto a la elección académica y profesional.

Desde temprana edad, las personas comienzan a desarrollar intereses, habilidades y valores que están influenciados por su entorno familiar, educativo y cultural. La biografía personal actúa como un compendio de estas influencias, dando forma a la identidad y aspiraciones de cada individuo. Las experiencias vividas, los desafíos superados y los logros alcanzados conforman la trama de la historia personal, creando un tejido único que influye en las preferencias y metas futuras.

La biografía personal también revela las pasiones y afinidades particulares de cada persona. Aquellas actividades que generan entusiasmo, los logros que brindan satisfacción y los momentos que dejan una huella perdurable son indicadores cruciales. Estos elementos no solo revelan las inclinaciones naturales de una persona, sino que también señalan las áreas en las que se siente más comprometida y motivada.

Asimismo, las adversidades y desafíos enfrentados a lo largo de la vida pueden influir significativamente en la elección de una carrera. Superar obstáculos puede despertar un interés específico en resolver problemas, promoviendo la inclinación hacia disciplinas que ofrezcan soluciones concretas y prácticas.

La biografía personal también refleja los valores fundamentales que guían la toma de decisiones, los principios inculcados por la familia, la cultura o las experiencias personales ejercen una gran influencia en la elección de una carrera.

Como hemos expresado, la elección de una carrera universitaria es un proceso multidimensional que implica una interacción compleja de diversos factores. Desde este lugar, compartimos con los graduados cuales fueron las motivaciones y/o experiencias que influenciaron en la elección para estudiar la carrera de gestión cultural en la Universidad Nacional de Mar del Plata

A partir de encuestas y entrevistas realizadas a los gestores culturales se recuperaron miradas y representaciones respecto a la motivación de estudiar gestión cultural. Las entrevistas en profundidad nos permitieron indagar en las historias de vida y los vínculos con la formación y la profesión desde miradas reflexivas y emotivas.

Nos encontramos con respuestas muy variadas en cuanto a las motivaciones en cursar gestión cultural. En algunos casos los graduados no solo realizaron la cursada de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural sino también comenzaron el Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Gestión Cultural en la FAUD (UNMdP).

9.2. La distancia acerca la carrera de gestión cultural

Cuando se refieren a la elección de la TUGC varios expresan que la cursada a distancia fue una opción válida para estudiar una carrera universitaria sobre todo en aquellas ciudades donde no poseían Universidad o sedes universitarias. Esta propuesta posibilitó el acceso a la formación universitaria a través del proyecto de Universidad Abierta⁸⁷ con el que contaba la UNMdP y cuyo objetivo era ampliar el alcance formativo a través de una nueva modalidad académica (OCS N°2017/00). Es necesario comprender que para el momento en que esta propuesta académica comenzó, eran muy pocas las ofertas universitarias a distancia. Algunos de los graduados han cursado la TUGC en el formato a distancia con materiales en soporte papel, como hemos explicado en el capítulo 6, enviados por correo postal. Otros se formaron, en la era del soporte digital (CD rom) enviados por correo postal y finalmente, la incorporación de la virtualidad a través de plataformas educativas.

En ese momento vivía en Bariloche y apareció esta posibilidad de cursar virtual. Yo ya trabajaba en el sector de manera independiente y a medida que fui avanzando en la carrera comencé a involucrarme con el sector público, a través de diferentes

⁸⁷ Actualmente se denomina. Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED).

iniciativas (Enc-P.P.32).

Era el 2009 y estaba buscando estudiar algo vinculado a la cultura, que era el ámbito donde quería trabajar, y buscando en Google encontré la carrera que, además, si bien era virtual, estaba en la UNMDP, ciudad a la cual iba con frecuencia (Enc-V.G.21).

La posibilidad de cursar la Tecnicatura en GC de manera virtual, fue muy importante a la hora de decidir estudiar en la UNMDP, porque aún residiendo en MdP mis horarios eran difíciles de compaginar con los horarios normales de cursada (Enc-C.R.23).

La virtualidad también fue un factor importante, ya que, al tener un bebé recién nacido, me permitió poder seguir estudiando (Enc-N.A.86).

Por otro lado, el testimonio de Luciana revela la curiosidad y la inquietud como motores iniciales, resaltando la atipicidad de ingresar a una carrera a distancia en gestión cultural. Este primer grupo pionero de Ayacucho, conformado por individuos innovadores en la búsqueda de oportunidades educativas en lugares con escasas ofertas universitarias, refleja la sed de conocimiento y la disposición para explorar nuevos territorios académicos.

Sinceramente, cuando esta propuesta que era a través del CREAP, de ser gestión cultural, fue como [increíble]. Yo incluso estuve en la presentación de la Tecnicatura. Si bien no estoy dentro de los primeros egresados, había un grupo muy grande de Ayacucho interesado en esta carrera nueva que se abría y que no entendíamos muy bien a que apuntaba, pero bueno, me acuerdo de que estuvimos en esa presentación, vinimos, creo que en un colectivo, varias personas. Como este primer grupo era grande, yo ahora no recuerdo qué cantidad, pero alrededor de 15 personas. Que después por distintos motivos fueron como dejando, pero nada, en ese primer grupo éramos como muchos los interesados, éramos un poco innovadores de la carrera a distancia, lo que significa el título universitario en estos espacios de los pueblos que no hay ofertas universitarias, bueno, era como varias cosas, un poco de la curiosidad, pero también atípica. Eso también a veces es personal, ¿no? ir buscando otras cosas. Y sinceramente entré por ahí, después me enamoré de la profesión [ríe denotando alegría] (Luciana, E5, p.58).

Es interesante, observar en estos relatos distintas decisiones que llevaron a optar por estudiar una carrera a distancia de gestión cultural; esto va en la línea de los propósitos planteados en el plan de estudios de la TUGC (UNMDP). Esta dinámica formativa impartida a distancia permitió un alcance territorial y acceso por parte de distintas personas (Fuentes Mata, 2012).

Ofertas a distancia en educación artística
La disponibilidad de programas educativos a distancia, como la oferta a través de los CREAP, eran seleccionados por futuros estudiantes como una opción formativa válida para participar en cursos relacionados con el arte sin la necesidad de asistir físicamente a la Universidad.
Incorporación al sector público
La experiencia de los estudiantes que, a medida que avanzaban en sus carreras a distancia, se involucraban con el sector público a través de diversas iniciativas. Esto destaca la conexión entre la formación virtual y la aplicación práctica en el ámbito laboral.
Búsqueda de estudios vinculados a la cultura
La motivación para buscar programas de estudio relacionados con la cultura y el deseo de trabajar en ese ámbito, como se evidencia en la búsqueda de una carrera que combine estudios virtuales con contenido cultural en la UNMDP.
Facilitación de estudios virtuales para horarios complicados
La importancia de la virtualidad en la elección de programas de estudio, especialmente cuando los horarios de los estudiantes son difíciles de conciliar con los horarios normales de cursada. Esto es particularmente relevante en el caso de la Tecnicatura en Gestión Cultural.
Impacto de la virtualidad en situaciones personales
La virtualidad como un factor determinante en la decisión de estudiar, especialmente cuando se enfrentan situaciones personales. La flexibilidad de los estudios virtuales permite a los estudiantes continuar su formación mientras afrontan responsabilidades familiares.

Cuadro 10. Síntesis de opción de cursar una carrera a distancia.

Fuente: elaboración propia.

9.3. Procesos creativos a través de los lenguajes artísticos

Algunos de los graduados encuestados y entrevistados se expresaron sobre la necesidad de complementar su formación relacionada a disciplinas artísticas con la gestión cultural a partir de observar en el plan de estudios de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (UNMDP) que estudiaban varios lenguajes artísticos. En este sentido, el plan de estudios de la TUGC contempla cuatro niveles de lenguajes artísticos donde en cada uno de ellos se aborda distintos subsectores de la cultura.

9.3.1 El camino de las artes visuales hacia la gestión cultural

En las experiencias de Mabel y Gabriela, se evidencia que las motivaciones para estudiar gestión cultural revelan un tejido complejo entre las trayectorias personales y profesionales de los individuos. Mabel, con su formación previa en artes visuales e ilustración, identifica en la gestión cultural una oportunidad para aplicar sus habilidades y promover la actividad del ilustrador. Por otro lado, Gabriela, con un trasfondo en biología y agronomía, encuentra una conexión artística en los procesos biológicos, y su incursión en el derecho le proporciona una perspectiva más amplia sobre las repercusiones personales y sociales en las artes. Estas

motivaciones reflejan una intersección única entre pasiones individuales, experiencias previas y el descubrimiento fortuito de la gestión cultural como una disciplina que abarca lo artístico, lo legal y lo social. Esta complejidad en las motivaciones resalta la diversidad de perspectivas que enriquecen el campo de la gestión cultural y sugiere que la elección de esta carrera va más allá de consideraciones académicas, siendo un proceso intrincado de integración personal y profesional.

(...) mi elección para seguir esta carrera es porque yo tengo una formación previa en artes visuales. Yo soy ilustradora profesional y me gradué en el 1992 en la Escuela Malharro. Y pasó un poco como lo que pasa con la gestión cultural. Era una profesión nueva. Entonces yo gestionaba algunas actividades de promoción de la actividad del ilustrador. Entonces, cuando escuché sobre esta oferta, que siempre cuento anecdóticamente, creo que debe haber sido el único día que salió un spot en la tele, que decía cierra mañana la inscripción para la carrera de técnico universitario, gestión cultural. No me acuerdo qué día, pero creo que era un jueves a las once de la noche. Dije, esa carrera es para mí [pone entusiasmo en el relato]. Y esa fue la manera en que yo llegué a la carrera de gestión (Mabel, E1. p.4).

En realidad, yo provengo de un estudio de formación que tiene que ver con la biología, estudie ingeniería agronómica. Y bueno, este fallido estudiar, yo lo veía artísticamente a todo el estudio de agronomía porque me fascinaban los procesos biológicos. Y bueno, gestioné como pude esa etapa y después derivó en artes visuales. Siempre está relacionado en algún aspecto con esta cuestión de lo procesual. Y bueno, después también tuve una necesidad de buscar cierto orden y también estudié algunas materias, no muchas, muchos años de derecho, y eso dio otro anclaje a esta perspectiva de las artes. Y en cierta forma cuando ingresé a gestión cultural. Lo legal y lo pensando socialmente, cuáles son las repercusiones de lo personal y de lo que es un poco más global o general. Realmente logré integrar lo que había quedado disperso durante tantos años de circular por diversas carreras (Gabriela, E25, p.342).

Diversas voces convergen en una narrativa común que revela el poder transformador de las experiencias personales en la elección de una carrera como gestión cultural. Un estudiante comparte que su primera motivación surgió de su conexión con el dibujo y la pintura al óleo. Sin embargo, a medida que avanzaba en su carrera y en el Ciclo Complementario, su interés evolucionó hacia la investigación y el conocimiento de las culturas y sus identidades, esto sugiere una transición gradual de un enfoque individual hacia una apreciación más amplia de la diversidad cultural.

Otro relato señala la felicidad derivada de la satisfacción personal que se fusiona con el descubrimiento de una carrera en gestión cultural que no solo permite explorar el arte en

profundidad, sino también proyectarlo hacia diferentes públicos. La conexión entre el deseo de compartir y la posibilidad de hacerlo a través de la gestión cultural resalta la importancia de la difusión y democratización del arte en la sociedad.

La migración también se presenta como un factor influyente en la elección de esta disciplina. Aunque la mención de la inminente migración se queda en suspenso, deja entrever cómo las circunstancias personales y los cambios de contexto pueden jugar un papel crucial en la toma de decisiones académicas.

Finalmente, la persistente fascinación por el arte se manifiesta en la creencia de que la gestión cultural se acerca al estudio de los lenguajes artísticos. Este enfoque proporciona una base sólida para la implementación de proyectos culturales que buscan enriquecer experiencias artísticas y fomentar la apreciación de la diversidad cultural.

Mi motivación primera fue mi acercamiento al dibujo y la pintura al óleo. A medida que avancé en la carrera y en el Ciclo Complementario, mi interés mutó y me llevó a apasionarme por la investigación y el conocimiento de las culturas y sus identidades. (Enc-S.B.8).

Yo era un mix de artes y era feliz compartiendo todo lo que sabía -y hacía- con todo el mundo. Así que al existir una década después una carrera como Gestión Cultural que permitía explorar el arte y a su vez proyectarlo en diversos públicos, no me lo pensé demasiado. Aparte estaba a punto de migrar de país y... esa es otra historia que no va ahora (Maren, E10, p.142).

Siempre estuve interesada en el arte y consideré que esa profesión se acercaba al estudio de los lenguajes artísticos y a partir de allí, la puesta en marcha de proyectos culturales relacionados con experiencias artísticas (Enc-C.R.70).

El denominador común entre estas expresiones radica en la conexión profunda entre las experiencias personales, la evolución de intereses y la elección de estudiar gestión cultural. Este campo no solo ofrece un espacio para explorar la pasión por el arte, sino que también brinda la oportunidad de traducirla en iniciativas significativas que impactan positivamente en la sociedad. *La gestión cultural se presenta, así como un puente entre las aspiraciones individuales y la contribución al enriquecimiento cultural y social.*

Las voces compartidas revelan una transición desde la conexión con el deseo de compartir conocimientos y habilidades artísticas que encuentra su correlato en la gestión cultural, que proporciona un espacio para proyectar el arte hacia diversos públicos. La persistente fascinación por estudiar gestión cultural desde las artes visuales representa un compromiso con la transformación personal y social, fusionando la expresión artística con la capacidad de impactar y enriquecer comunidades a través de proyectos culturales significativos.

9.3.2. Melodías del pasado: la música familiar como inicio hacia la gestión cultural

En las narrativas compartidas por Enrique, Rosana, Jorge y Ana, se vislumbra la influencia significativa de sus entornos familiares y experiencias personales en la elección de estudiar gestión cultural. Estas voces revelan la conexión profunda entre la biografía individual y las motivaciones que impulsan a sumergirse en este campo tan diverso y en constante evolución.

En el caso de Enrique, su exposición a un entorno familiar artístico, enraizado en la música y con la presencia de un tío que fue mánager de figuras icónicas como Charly García, le proporcionó un contexto naturalmente inmerso en el ámbito cultural. La normalización de la presencia de músicos y artistas en su vida cotidiana moldeó su percepción y, eventualmente, lo condujo a elegir una carrera relacionada con sus experiencias. Rosana, por otro lado, creció en una familia de actores y actrices, lo que la conectó desde temprana edad con las actividades culturales. El contacto con la cultura fue una constante en su vida, llevándola a explorar diversas disciplinas como la música y la historia del arte. Su trayectoria refleja una evolución gradual desde la apreciación estética hacia la conservación del patrimonio y, finalmente, hacia la gestión cultural. El relato de Jorge, desde su adolescencia, arroja luz sobre la importancia del contacto temprano con el mundo del entretenimiento y la música. Su transición desde una etapa artesanal e intuitiva hacia la búsqueda de una formación estructurada destaca la necesidad de una comprensión más profunda y estratégica en la gestión cultural. La música, en este caso, se convierte en un catalizador para el desarrollo de habilidades y en la inspiración para una educación más especializada.

Alejandra, por su parte, inició su desarrollo profesional desde el ámbito musical, participando activamente en el conservatorio provincial y en la banda sinfónica municipal. Su conexión intrínseca con el arte desde la infancia se tradujo en un interés por explorar la influencia de la cultura. La gestión cultural se reveló como el camino natural para canalizar esa curiosidad y contribuir al desarrollo cultural de su comunidad.

(...) yo creo que eso tiene que ver más con el núcleo familiar, ¿no? No sé, yo vengo de una familia bastante artística. Mi madre tenía mucho interés, no sé, en mi caso hubo música siempre. Yo siempre tuve familiares muy cercanos a la música. Tengo un tío que es productor, ahora no, está jubilado, pobre. Está en otro proceso de su vida, pero fue manager de Charly García. Tengo toda la mitad de mis familias de La Plata. Eran amigos de los Virus, de la negra Poli, de Sky. Yo iba a la casa de mis tíos y estaban los Virus, por ejemplo. Y para mí era como renormal. Y uno se vas criando con eso y te parece habitual y terminas eligiendo una carrera, alguna manera de vivir relacionado a lo que vos aprendes de tus pares mayores. Creo que me pasó eso (Enrique, E16, p.235).

(...) en primer lugar, desde muy joven yo estuve asociada a actividades culturales. Desde cantar con mi familia. Tenemos una familia de actores, actrices, con intentos también de subir o no al escenario de mucha gente, madre, padre, hermano. Entonces para mí fue naturalmente el contacto con la cultura; me ha llevado, me ha transportado a elegir las carreras a estudiar. Y digo carreras porque empecé con música, después seguí con historia del arte. Fue pasando el tiempo y, más o menos, ya cuando dije voy a estudiar Historia del Arte porque me gustan los cuadros, me gusta la arquitectura y me parece que eso es lo mío, di un giro bastante importante hacia lo que es la conservación y preservación del patrimonio. Y me formé en Italia, en diferentes cursos en Venecia, como técnica para realizar óleos, o sea, materiales de artistas, soportes, pigmentos, estucos, todas técnicas artesanales, porque también la línea que busqué era esa. (...) me puse a trabajar de restauradora. Y empecé a buscar la posibilidad de obtener un título que avalé todos mis conocimientos, que me ayudara, y ahí apareció Gestión Cultural en el año 2006 (Rosana, E18, p.257).

(...) yo desde muy adolescente casi, estuve vinculado al show business, al entretenimiento, fundamentalmente orden musical, y hoy lo llamo como mi etapa artesanal, lo llamo como mi etapa rudimentaria, Yo creo que puede empezar a delinear una política cultural a partir de mi formación. Yo creo que nunca tuve claro. Hacía todo intuitivamente, hacía todo espontáneamente, con mucho error, mucha prueba de error. Yo creo que la formación lo que te da es apuntar mejor. Eficiencia y eficacia (Jorge, E8, p.110).

(...) mi desarrollo profesional se inició por la música, hice conservatorio provincial con todos sus años y con toda su cuestión. Entre muy joven rindiendo concurso en la banda sinfónica municipal de Mar del Plata, teniendo 15 años, en la época que había existía el cargo de practicante rentado y a partir de ahí seguí concursando para pasar a contratada y después a la planta estable. Siempre me intereso estar relacionada por el lado del arte, en mi casa se fomentaba mucho la cuestión del arte. Y desde entonces, estamos hablando de los años ochenta aproximadamente, me intereso lo que tenía que ver con la influencia de la cultura. La aproximación a la gestión cultural fue después de varios años, (...) pude asociar esa curiosidad de ver cómo desarrollar determinadas propuestas o acciones dentro de la cultura de la ciudad en la posibilidad de estudiar la carrera de gestión cultural (Alejandra, E9, p.129).

En estas historias convergen elementos comunes: la presencia de la cultura en el entorno familiar, la conexión con el arte desde edades tempranas y la búsqueda de una formación estructurada para canalizar sus pasiones de manera más efectiva. Estos testimonios evidencian cómo la biografía personal, marcada por vivencias y relaciones, se entrelaza de

manera intrínseca con las motivaciones para estudiar gestión cultural, subrayando la importancia de comprender y valorar nuestras raíces en la construcción de nuestro camino profesional. Estos testimonios resaltan *la importancia de la familia como un núcleo formativo y modelador de las preferencias culturales*.

La gestión cultural, como disciplina, a menudo se convierte en el crisol donde convergen las experiencias personales, las trayectorias artísticas y las motivaciones individuales. En la voz de Luciana se entreteje una narrativa que revela cómo su biografía personal influyó en la elección de estudiar gestión cultural y cómo esta elección se convirtió en una experiencia transformadora. Su vinculación con la música, la danza y la educación musical la condujo, de manera natural, hacia la gestión cultural. La atipicidad de ingresar a una carrera a distancia, la curiosidad por explorar nuevos campos dentro del arte y la sed de conocimiento en lugares con escasas ofertas universitarias revelan la capacidad de la gestión cultural para atraer a individuos con una mentalidad innovadora y exploradora.

En realidad, como yo vengo de la formación mía de base artística, entonces creo que desde ahí fue el interés, bueno yo soy docente de Educación Musical, estudié varias carreras relacionadas con el arte, profesor de danza, profesor de guitarra, siempre dentro de lo que tiene que ver con la disciplina de la música y bueno, incluso otros instrumentos. Y creo que la entrada fue como en el interés de la información, en esos lugares artísticos, en esto de empezar a entrar en otros campos dentro del arte, fue por ahí (Luciana, E5, p.58).

La gestión cultural se presenta como un terreno fértil para el desarrollo de la curiosidad y la adaptabilidad, permitiendo a los individuos enamorarse de la profesión a medida que profundizan en sus estudios. Esta conexión personal con la disciplina no solo enriquece la experiencia académica, sino que también puede influir en la forma en que los profesionales contribuyen al ámbito cultural y artístico.

En conjunto, estas historias revelan que la música no es solo una expresión artística, sino un vehículo que moldea las experiencias individuales y las perspectivas hacia la gestión cultural. La intersección entre la biografía personal y la música actúa como un factor crucial en la toma de decisiones educativas y profesionales, destacando la necesidad de reconocer y valorar estas conexiones en el diseño de programas educativos y estrategias en el ámbito de la gestión cultural. Estas narrativas, por lo tanto, proporcionan una visión enriquecedora sobre la interrelación entre la música, la identidad personal y la elección de carreras en el ámbito cultural.

9.3.3. La huella de las artes escénicas en las trayectorias hacia la gestión cultural

En las expresiones compartidas por Eneas, Silvina, María, Fabián, Ana y Marcos, se revelan diferentes trayectorias y perspectivas que convergen en la elección de estudiar gestión cultural, arraigada en experiencias personales y motivaciones únicas que reflejan la conexión entre la biografía individual y la decisión de embarcarse en esta disciplina. Se revela un denominador común que subyace en la intersección entre la pasión artística y el deseo de contribuir al desarrollo cultural. En primer lugar, se destaca la influencia de la educación temprana en las artes y la participación en actividades culturales durante la juventud como catalizadores para explorar la gestión cultural. La conexión con la comunidad y el interés en la historia local emergen como factores fundamentales que motivan la elección de esta disciplina. Además, la diversidad de roles desempeñados en el ámbito artístico ya sea como actores, acróbatas o titiriteros, contribuye a una comprensión integral de la gestión cultural. La necesidad de profesionalizar y sostener económicamente la vocación artística también se revela como un factor común, impulsando a estos profesionales a buscar en la gestión cultural una herramienta para lograrlo.

En la secundaria, digamos, tenía que elegir una orientación. Y la orientación la más cercana a lo artístico, en Mar de Plata, fuera del Polivalente de Arte, era la Escuela Piloto y era la orientación justamente de gestión cultural. No conocía mucho de qué se trataba, pero bueno, el nombre un poco me lo decía. (...) Y también en paralelo, ya estaba empezando mi primer trabajo en una compañía, estaba haciendo Aladdin, una comedia musical, y también como Argentina también nos obliga a hacer un poco polivalentes en tanto artistas, también ese trabajo en la compañía en paralelo a la escuela me permitió también ver todos los aspectos de la gestión cultural (Eneas, E2, p.19).

Si yo te digo algo que me marcó en cuanto a la gestión cultural, en la década del ochenta, principios de la década del ochenta, hubo acá en Juárez un encuentro que organizó el ICOMOS, unas jornadas de patrimonio. Que las tengo absolutamente presentes, ¿viste? Hice teatro desde muy chica, desde muy chica, desde los 14 años, estaba en la comedia municipal, así que siempre muy rodeada de gente grande, por lo tanto, también me daba otra mirada y me incentivaba en estas cosas que no eran muy propias de un adolescente. La historia local me fascinaba. Yo trabajé en el diario, en el diario de acá, cuando tenía 18 años, de los 18 a los 20, habría sido, y tenía un compañero con el que escribíamos Crónicas de la Patria Chica (Silvina, E11, p.182).

Bueno, en realidad creo que toda mi vida, porque como venimos de familia de artistas y de distintos roles, dirección, producción, actuación, teatro y cine. Y bueno, yo eso lo

mame desde chica, desde los 17 años empecé a trabajar, por un lado, con mis viejos, pero por otro lado ya siendo actriz independiente, o sea, creando mis propios espectáculos. Así que bueno, creo que como que la misma elección de dedicarme al teatro básicamente fue la que me fue llevando a estudiar gestión (María, E24, p.329).

Si en realidad, cuando me interesé por la gestión cultural, fue en realidad acercarme más para aprender a gestionarme y mejorar el tema de proyectos personales. Pude acercarme a la gestión cultural, sin saber bien en que estaba entrando, porque la verdad que no lo sabía y a veces creo que no lo sé, porque a mí me va variando muchísimo la definición de cultura. En mi caso fue el teatro de títeres. Cuando yo me acerco al tema de la gestión cultural, como te dije antes, me abrió un abanico de otras posibilidades, que todavía no las tengo bien definidas, a decir verdad (Fabián, E19, p.267).

Bien, mi elección tiene que ver con un sentimiento que viene desde mi adolescencia, de ver o de pensar cómo la cultura y el arte es importante para el desarrollo de las personas. Estuve estudiando todo lo que tenía que ver con el arte, el teatro específicamente, que es la rama del arte que más me interesa. Y parte de la educación estudiando literatura, profesorado en letras. Y cuando descubrí la carrera, así de improvisado viendo un cartel en la facultad, es como que sentí que ese era el lugar al que tenía que ir, que tenía que ver justamente con eso, que yo siempre venía pensando a ver dónde estaba la posibilidad de permitirles a las personas desarrollarse y a su vez desarrollarse en una comunidad. Ese fue el sentimiento más que nada que me llevó a estudiar gestión cultural (Ana, E20, p.286).

Yo justamente llego a la gestión Cultural y creo que la puedo visualizar cuando soy acróbata, trabajé mucho tiempo en un circo itinerante, y bueno, cuando yo volví a mi pueblo, a Chajarí, es del norte de Entre Ríos, un pueblo de 50.000 personas. Y bueno, llego con muchas ganas de emprender proyectos en cuanto a producción de espectáculos. Yo venía de trabajar ocho años en espectáculos de circo y venía previo con unos espectáculos personales de magia como autodidacta. Entonces tenía mucho bueno del arte escénico, había estudiado artes plásticas también, artes de La Plata, entonces tenía una formación académica en cuanto a artes en general, digamos (Marcos, E15, p.221).

Tenía formación en artes del movimiento y siempre me interesó mucho la producción y gestión artística (Enc-V.F.21).

El análisis de las experiencias compartidas revela un fascinante entramado que vincula de manera significativa el teatro con la elección de estudiar gestión cultural. Este fenómeno refleja una conexión profunda entre la práctica artística en las tablas y la búsqueda de

herramientas para gestionar y profesionalizar el ámbito cultural.

En primer lugar, la influencia del teatro durante la juventud de varios entrevistados se presenta como un catalizador común que despierta la curiosidad hacia la gestión cultural. La educación artística temprana y la participación en actividades teatrales brindan un terreno fértil para el surgimiento de vocaciones que, con el tiempo, se orientan hacia la gestión cultural como una extensión lógica de su trayectoria artística. La diversidad de roles desempeñados en el ámbito teatral ya sea como actores, acróbatas o titiriteros, se manifiesta como una experiencia enriquecedora que contribuye a una comprensión holística de los desafíos y procesos inherentes a la producción cultural. Esta versatilidad se traduce directamente en la gestión cultural, donde la capacidad de abordar diversas facetas del espectro cultural se vuelve esencial.

La necesidad de profesionalización y sostenibilidad económica, mencionada por varios entrevistados, destaca cómo el teatro actúa como un impulso inicial que conduce hacia la gestión cultural como una vía para lograr estabilidad financiera. Esta transición revela la conciencia pragmática de los profesionales culturales, reconociendo la importancia de gestionar eficazmente los proyectos para garantizar la viabilidad económica de su vocación artística.

Además, la conexión con la comunidad y la conciencia histórica, tan arraigada en las experiencias compartidas, subraya el papel fundamental del teatro como vehículo para transmitir historias y preservar la identidad cultural. Esta conexión profunda revela no solo la importancia del teatro como motor de inspiración, sino también su papel crucial en la configuración de carreras que trascienden el escenario para impactar y enriquecer la esfera cultural en su totalidad.

La reflexión sobre el impacto positivo del arte y la cultura en el desarrollo personal y comunitario emerge como un hilo conductor que une estas experiencias, destacando la gestión cultural como un medio para fomentar la transformación social a través de la expresión artística y la preservación del patrimonio cultural.

9.4. El camino diseñado converge en la gestión cultural

La conexión entre la biografía personal y las motivaciones para estudiar gestión cultural se revela como un hilo invisible que teje las experiencias de individuos apasionados por el mundo cultural. En el caso de Soledad y Sebastián sus trayectorias personales se entrelazan con sus decisiones educativas y profesionales, marcando un camino peculiar hacia la gestión cultural.

Soledad proveniente del ámbito de la arquitectura y diseño gráfico, destaca el momento crucial en el que su vocación por lo cultural y la gestión cultural comenzó a germinar. A través de su experiencia en diseño gráfico en la UBA y su posterior inmersión en la literatura, S.V. descubre que solo la escritura no la satisface completamente. Es entonces, a los 40 años, cuando encuentra en la gestión cultural el complemento que le faltaba. Este testimonio resuena como una búsqueda constante de identidad y propósito, donde las distintas etapas de su vida convergen hacia la realización personal a través de la gestión cultural.

[Sonríe muy alegremente] Bueno, mi biografía personal es bastante amplia porque yo me fui a estudiar arquitectura de la ciudad de Junín, de donde soy, hice tres años y medio de arquitectura y ahí decidí cambiar a diseño gráfico que formé parte de la primera promoción de la UBA, de diseño gráfico de los primeros alumnos de diseño gráfico de la UBA. Y creo que ahí empezó [reflexiona] mi vocación por lo cultural y por la gestión cultural sin saberlo. (...) Y a los 40 años me alejé del mundo del diseño para enfocarme más en la literatura. Pero me faltaba algo. Y ese algo tenía que ver con la cultura, ¿no? Es como que [me faltaba algo] Solo escribir no me completaba. Y cuando vi la carrera de gestión cultural y miré la programación, sentí que había encontrado mi vocación a una edad avanzada. [Transmite felicidad, alegría contagiosa con sus gestos y tono de voz]. Sin saberlo, venía haciendo eso. Y bueno, me tiré a la piletta así. Y bueno, te tuve a vos de docente y la terminé en tiempo y forma (Soledad, E3, p.31).

En la entrevista con Soledad se vislumbra el impacto humano en el proceso educativo, donde la figura de Laura [la tesista] se destaca como un apoyo significativo en el camino hacia la gestión cultural. Esta interacción resalta la importancia de las relaciones interpersonales en el ámbito educativo, subrayando que la formación cultural no solo se adquiere en las aulas, sino también a través del acompañamiento docente-estudiante.

Por otro lado, Sebastián quien anteriormente trabajaba en el campo del diseño, realiza un ejercicio de introspección que revela conexiones previas con el territorio y la comunidad. Su participación en sociedades de fomento y apoyo escolar, ignorada en su momento, se manifiesta como una semilla que germinará años más tarde en el interés por la gestión cultural. La experiencia en la empresa American Express sirve como catalizador, consolidando su decisión de estudiar gestión cultural como el fruto maduro de sus experiencias pasadas. Este fenómeno plantea la cuestión crucial de cómo las experiencias previas, incluso aquellas aparentemente desconectadas, pueden desempeñar un papel vital en la formación de las motivaciones para estudiar gestión cultural.

Trabajando en el campo del diseño me di cuenta de que no tenía nada que ver conmigo, indagando ahí un poquito en mi pasado me daba cuenta de que tenía un

laburo con el territorio, que nunca me había dado cuenta, no sé, ir a las sociedades de fomento, apoyo escolar, bueno, tenía una vinculación que no sé si formó parte de la decisión en el momento en el cual estude. Y haber transitado todo eso, más la experiencia de estar en América Express, pienso que vieron ahí como este resultado de las ganas de empezar a estudiar gestión cultural (Sebastián, E4, p.44).

Ambos testimonios coinciden en la importancia de las experiencias previas en la construcción de sus motivaciones para estudiar gestión cultural. La biografía personal se convierte en el cimiento sobre el cual se erige la vocación cultural, enriqueciendo el proceso educativo con una perspectiva única. La gestión cultural, en este contexto, no solo se presenta como una disciplina académica, sino como un espacio donde convergen las distintas facetas de la vida de cada individuo, uniendo el pasado, el presente y el futuro en una sinfonía cultural. Cada individuo, a través de sus experiencias únicas, contribuye a la riqueza y diversidad del campo de la gestión cultural, convirtiendo esta disciplina en un reflejo auténtico de las trayectorias individuales y colectivas. Ambos protagonistas mencionan momentos de cambio y descubrimiento en sus vidas, este aspecto sugiere que la gestión cultural no solo es un destino educativo, sino un viaje continuo que puede ser abordado en diferentes etapas de la vida.

9.5. El museo y el patrimonio como guía para elegir la formación en gestión cultural

Los relatos de María Rosa y Maximiliano comparten trayectorias personales se entrelazan de manera íntima con el ámbito cultural a través del museo. En el caso de María Rosa, su elección de ingresar al ámbito de la gestión cultural surge directamente de su experiencia laboral en un museo. La inmersión en la gestión de bienes culturales, desde el registro de colecciones hasta la coordinación de préstamos y fotografías, fungió como el catalizador inicial. La oportunidad de una beca fue el trampolín que consolidó su decisión de adentrarse en este campo. A medida que avanzaba en sus estudios, la conexión entre su quehacer diario en el museo y su formación académica se tornaba más evidente, revelando una armonía entre teoría y práctica.

Mi elección parte del trabajo que estaba realizando en un Museo, En el cual gestionábamos bienes culturales, en la parte de registro de las colecciones y recibíamos los pedidos de fotografía y de préstamos de obra y demás, lo que hacía que nosotros estábamos gestionando estos bienes. Me inscribí como se inscribieron muchos y la verdad que me dieron la beca, así que la aproveché. Y ese fue el inicio. Y en la cursada me fui dando cuenta que tenía muchísimo que ver con lo que hacía a

diario en el Museo (María Rosa, E13, p.198).

En el caso de Maximiliano, la semilla de su interés por la gestión cultural se sembró desde su juventud, específicamente durante la secundaria. La participación en la coordinación de eventos culturales, deportivos y exposiciones en la facultad despertó en él una afinidad por la organización, la elaboración de cronogramas y el liderazgo. Además, desde temprana edad, su fascinación por recorrer museos y dedicar tiempo a cada obra revela una conexión innata con el mundo cultural. Su atracción por sumergirse en el contenido y su deseo de comprender más allá de lo evidente ilustran una curiosidad que se arraiga desde la infancia.

¿Alguna experiencia cultural? Sí, yo creo que, desde la infancia, o sea, desde la secundaria que yo empecé a trabajar y a coordinar eventos culturales o deportivos o muestras dentro de la facultad. Creo que ahí fue donde yo empecé a darme cuenta de que me gustaba un poco esto, la organización, el cronograma, un poco del liderazgo también. Y bueno, después desde chico también me gusta caminar por los museos y mirar una por una cada obra y estar horas. Siempre me pasa que, si voy con alguien, están apurados o terminan en media hora y yo capaz que recién estoy leyendo el centro de interpretación, la primera parte. Como que también creo yo desde muy chico me atrajo eso también, no entender todo, digamos (Maximiliano, E23, p.319).

Tanto la inmersión laboral de María Rosa en un museo como las experiencias organizativas de Maximiliano desde la juventud actúan como hilos conductores que los llevan a la gestión cultural. Esta conexión intrínseca entre biografía personal y motivaciones revela la autenticidad y la coherencia de su elección educativa, construyendo puentes significativos entre su historia única y el vasto mundo de la gestión cultural.

La convergencia de ambos relatos en la apreciación y fascinación por los museos como espacios culturales es otro factor crucial en la elección de la gestión cultural como campo de estudio. Estos resultados subrayan la complejidad y riqueza de las motivaciones detrás de la elección de estudiar gestión cultural. La intersección entre la biografía personal y las experiencias culturales destaca la importancia de reconocer y valorar las vivencias individuales como catalizadores educativos.

Por otro lado, la cuestión patrimonial comenzaba a tomar fuerza a partir de pensar en la necesidad de preservar y conservar el patrimonio cultural tangible e intangible. Discusiones que se venía dando a lo largo del mundo y que nuestro país no era ajeno. El nuevo milenio puso de relevancia el lugar de las ciudades y su historia y de allí los bienes materiales que conforman los territorios. En este sentido, algunos graduados asumen el tema como importante para buscar una formación que permitiera gestionar el tema patrimonial en su región.

Interés en el abordaje en temáticas de orden Patrimonial (Enc-A.A.54).

Me di cuenta de que esta carrera vincula temáticas que me interesaron a lo largo de toda mi vida, como el arte, la cultura, el patrimonio, la identidad, costumbres, los diferentes lenguajes artísticos, la educación, la historia, historia del arte, y por supuesto todo lo relacionado a las prácticas de las diferentes comunidades (Enc-L.S.42).

La orientación de la carrera hacia el patrimonio dentro del ámbito de las carreras que abordan lo cultural (Enc-A.M.55).

La gestión cultural se convierte en el vehículo que permite explorar y preservar las riquezas culturales y patrimoniales. La orientación hacia el patrimonio, como señalada por uno de los testimonios, revela una dimensión crucial de la gestión cultural. La responsabilidad de preservar las expresiones culturales arraigadas en el pasado no solo implica un acto de conservación, sino también una mirada hacia el futuro.

Estos profesionales desempeñan un papel crucial al actuar como intermediarios entre la comunidad, las instituciones gubernamentales y los actores privados, trabajando en la elaboración e implementación de estrategias que aseguren la protección y difusión adecuada del patrimonio. La participación de gestores culturales no solo contribuye a la conservación material de monumentos y tradiciones, sino que también fomenta un sentido de apropiación y responsabilidad en la comunidad. En última instancia, la presencia activa de gestores culturales en la gestión del patrimonio cultural asegura que las decisiones tomadas sean informadas, inclusivas y respetuosas de la diversidad cultural, promoviendo así un legado para las generaciones futuras.

9.6. Caminos culturales: experiencias previas en el ámbito cultural

Por otro lado, algunos gestores culturales asumen que desde hace tiempo venían desarrollando actividades laborales relacionadas con el campo de la cultura. Sin embargo, ese desempeño laboral se realizaba intuitivamente sin formación específica. Con el paso del tiempo, el campo cultural comenzó a presentar complejidades en cuanto a la gestión de presupuestos y financiamiento de la cultura.

El testimonio de los gestores culturales revela la transición personal desde una gestión cultural intuitiva hacia un enfoque más académico. La mención de bucear en marcos teóricos indica una búsqueda de fundamentos sólidos que respalden las prácticas desarrolladas de manera instintiva. La decisión de cursar la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural en la Universidad Nacional de Mar del Plata sugiere el reconocimiento de la necesidad de aprendizaje formal para complementar y profundizar en su labor.

La evolución hacia la Licenciatura representa un paso natural en este proceso de formación continua. Aquí, la gestión cultural se percibe como un constante aprendizaje junto a otros, reflejando la importancia de la interacción y el intercambio de conocimientos en el campo. La noción de enfrentarse a nuevos desafíos y fortalecer la tarea a través de la adquisición de conocimientos académicos resalta la percepción de la formación como un medio para la mejora constante.

El deseo de respaldo profesional a lo largo de la carrera destaca la importancia de la validación académica en la gestión cultural. Esto se conecta con la aspiración de algunos gestores culturales de afianzar su labor, especialmente cuando se encuentran inmersos en instituciones importantes como el Museo Histórico Nacional.

Me he dedicado siempre a actividades de gestión cultural, desarrollándolas de modo intuitivo. En un momento sentí la necesidad de bucear en marcos teóricos (Enc-M.I.4).

Estaba trabajando en Cultura y vi que necesitaba un aprendizaje académico. Buscando opciones me habían recomendado la Universidad de Mar del Plata (Enc-C.G.35).

Estudiar la Tecnicatura universitaria en Gestión Cultural me abrió la posibilidad de complementar y profundizar mi trabajo, siendo muy positivo para mí, lo que me terminó de definir en continuar este camino de aprendizaje. Es ahí que entra la Licenciatura como una nueva posibilidad de afianzar conocimientos y enfrentarme a nuevos desafíos que estoy convencida seguirá fortaleciendo mi tarea y mi gestión en un constante aprender junto a otros (Enc-P.S.84).

Darle un respaldo profesional a lo que hice toda mi vida (Enc-P.G.45).

Trabajaba en el Museo Histórico Nacional y quería estudiar una carrera afín al ámbito cultural (Enc-M.E.54).

En conjunto, estos relatos revelan una conexión intrínseca entre la intuición inicial en la gestión cultural, la búsqueda de formación académica como complemento necesario, y la aspiración de fortalecer la labor mediante un respaldo profesional. Esta interrelación subraya la importancia de la formación continua y la educación formal en el desarrollo de actividades laborales en el campo de la gestión cultural.

Por otro lado, las experiencias compartidas por los entrevistados revelan una diversidad de caminos hacia la gestión cultural, destacando la versatilidad y la singularidad de este campo. En primer lugar, Miriam relata su trayectoria inversa, donde primero desarrolló actividades laborales y luego se embarcó en la formación académica en gestión cultural. Esta perspectiva única le permitió descubrir un amplio abanico de posibilidades laborales y un crecimiento sin límites dentro de la gestión cultural.

Por otro lado, Carlos destaca la importancia de la formación académica al darse cuenta de que su labor en el laboratorio de Arqueología requería un nivel de preparación específico. Su experiencia refleja la necesidad de adquirir herramientas y conocimientos especializados para desempeñarse eficazmente en la gestión cultural, especialmente en el ámbito educativo-cultural.

Claudia, por su parte, comparte su experiencia en España, donde su participación en asociaciones y una fundación la llevó a descubrir la gestión cultural. Su regreso a Mar del Plata y el descubrimiento de la carrera de gestión cultural en la Universidad Nacional de Mar del Plata se percibe como un encuentro providencial, resaltando la importancia de la formación formal en este campo.

Cristina comparte una experiencia destacando que, a diferencia de la mayoría que comienza estudiando para luego obtener cargos, ella inició su camino de manera inversa. El impulso para iniciar sus estudios universitarios surgió a raíz de haber obtenido el cargo, revelando que su motivación inicial no fue académica, sino la necesidad de estar a la altura del cargo que había alcanzado. Esta peculiaridad en su enfoque evidencia una conexión íntima entre su práctica profesional y su decisión de formarse académicamente. El enamoramiento de la carrera de gestión cultural surgió posteriormente, demostrando que su descubrimiento fue casual y motivado por la experiencia de otra persona que también se había anotado a la carrera. Este encuentro fortuito con la carrera se convirtió en un factor determinante para que Cristina decidiera quedarse con la formación académica en gestión cultural.

Siempre estuve trabajando en la parte de la gestión cultural, pero de forma empírica, y me faltaban herramientas. Cuando vi la carrera fue porque me anoté también en psicología, y ahí descubrí que estaba esta carrera también en la Universidad, y decidí anotarme. Entonces fue un año que me anoté en las dos, en el 2003 me anoté en las dos carreras, y en 2004 me decidí por gestión cultural y ahí empecé a estudiar la Tecnicatura. En el 2008 me recibo y bueno, ya en el camino empecé a ver que tenía muchísimas posibilidades de trabajo, muchísimas posibilidades, además de crecimiento individual. Era como que no había límites. Empecé y me di cuenta de que no había límites, que el límite era el cielo, yo podía hacer lo que quisiera dentro de la gestión cultural (Miriam, E11, p.170).

No te podría decir una en particular, pero sí, yo me desempeñé durante mi desempeño, y desde hace mucho tiempo en el laboratorio de Arqueología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y desde allí, además de las tareas de investigación, hemos generado un montón de actividades educativo-cultural, digamos. Y fue en ese contexto que me pareció importante poder acceder a una formación más académica de lo que estábamos haciendo. No, es decir, a partir de que me doy

cuenta de que estamos ocupando un rol para el cual no estábamos del todo preparados, me pareció importante en mi caso acceder a esa formación (Carlos, E7, p.95).

Bueno, yo trabajé mucho tiempo y viví muchos años en España. Y ahí trabajé para algunas asociaciones y también para una fundación, empecé como voluntaria, luego fui coordinadora de voluntarios. Bueno, fui teniendo distintos cargos. En su momento yo había hecho un curso de lo que se llama animación cultural en España. Bueno, que todo ese caminito me fue llevando y tuve la suerte de eso cuando volví acá a Mar del Plata por circunstancia familiares decidí volver a la ciudad donde yo nací y crecí y bueno, cuando vi entre las opciones de las carreras que había, la de gestión cultural, fue como ¡Oh! ¡Aleluya! ¡Ay! ¡Qué bueno! ¡Por favor! Así que nada, no fue casual (Claudia, E14, p.208).

Bueno, yo tengo para mí la mejor de las experiencias en ese sentido, porque es como que yo soy al revés que todo el mundo. Todo el mundo empieza estudiando y después obtiene cargos y yo lo mío es al revés. Primero tuve el cargo y a raíz del cargo empecé a estudiar. Soy profesora de artes visuales, con especialidad en pintura. Yo hacía diez años que estaba trabajando en la escuela ya, como docente. Por eso me presenté. Y bueno, una vez que obtuve el título tenía que ver cómo y de qué manera lograr estar a la altura de eso. Así que bueno, me quedé con la carrera. Me enamoré de la carrera porque no sabía que existía. Me enteré de casualidad por otra chica que también se presentó y que había empezado a estudiarla (Cristina, E22, p.305).

Las historias de Miriam, Carlos, Claudia y Cristina resaltan la diversidad de trayectorias en la gestión cultural, enfatizando la importancia de la formación académica para potenciar las habilidades y enfrentar los desafíos específicos de este ámbito. La gestión cultural, según estas experiencias, no solo implica la aplicación de conocimientos teóricos, sino también la adaptabilidad y la capacidad de descubrimiento constante.

El Cuadro 11 sintetiza los temas clave relacionados con la gestión cultural, proporcionando una visión estructurada de los elementos esenciales a considerar en las biografías personales y su vínculo con la elección de cursar la carrera de gestión cultural.

Tema	Descripción
Gestión Cultural	Prácticas y estrategias para planificar, organizar y coordinar proyectos culturales.
Formación Académica	Importancia de la educación formal en gestión cultural.
Desarrollo Profesional	Evolución de la carrera y la búsqueda de nuevos desafíos.

Tema	Descripción
Identidad del Gestor Cultural	Reflexiones sobre la identidad y el respaldo profesional.
Aprendizaje Colaborativo	Valoración de la interacción y el aprendizaje conjunto con otros.
Integración Teórica y Práctica	La necesidad de fundamentos teóricos para respaldar la intuición en la gestión cultural.
Museos y Espacios Culturales	Importancia de estudiar carreras afines al ámbito cultural, especialmente en instituciones específicas como museos.
Validación Académica	La búsqueda de respaldo y reconocimiento profesional a través de la formación académica.

Cuadro 11. Temas principales en el campo de la cultura.

Fuente: elaboración propia.

9.7. La gestión cultural como desafío para el campo laboral

El inicio de la TUGC en la Universidad Nacional de Mar del Plata fue en el año 2000 y como expresamos las Organizaciones Internacionales venían discutiendo la necesidad de trabajar en nuevos desafíos para la cultura. En ese marco, nuestros graduados comenzaban a transitar los primeros pasos la Tecnicatura. Mientras que, en el año 2014 comienza el Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Gestión Cultural.

La gestión cultural se erige como un campo desafiante y dinámico, como expresan los testimonios recopilados. La complejidad que enfrentamos no solo proviene de los cambios políticos, económicos y sociales a nivel global, sino también de la intrincada relación con las comunidades y territorios, cada uno con su propia diversidad cultural. Esta interacción constante nos convoca a asumir desafíos mayores, donde se deben abordar necesidades, problemáticas y contextos de manera responsable y con acción constante.

La experiencia en el terreno revela la necesidad de enfrentar una realidad multifacética y la gestión cultural se vuelve un proceso de adaptación constante a un entorno en constante cambio. Este desafío va más allá de las teorías académicas y exige una comprensión profunda de las realidades locales. La carrera se convierte así en un vehículo para explorar dimensiones previamente desconocidas del saber, adaptándose a un mundo en constante evolución. La posibilidad de acceder a la educación desde cualquier lugar facilita la incorporación de nuevos conocimientos, permitiendo a profesionales en activo y con responsabilidades familiares participar en esta carrera emergente. Esto destaca la flexibilidad que la gestión cultural puede ofrecer, adaptándose a las circunstancias individuales.

En este sentido, los testimonios revelan que la gestión cultural no es solo una profesión, sino

un compromiso en constante evolución con las transformaciones culturales y sociales. Aborda desafíos diversos, desde lo político hasta lo personal, y representa una apertura a la multiplicidad de conocimientos y perspectivas que enriquecen este campo emergente.

Quienes venimos transitando la gestión de la cultura a través de la experiencia en territorio, como es en mi caso, empezamos a ver que la complejidad a la que nos enfrenta el campo, no sólo por las transformaciones a nivel político, económico, social, sino en esa vinculación constante con ese otro sujeto cultural de una comunidad, territorio, en su diversidad, nos convoca a un mayor desafío que hay que atender que involucra necesidades, problemáticas, contextos que debemos abordar con responsabilidad y acción constante (Enc-P.S.84).

Es una carrera nueva y se ajusta al dinamismo de los cambios sociales, políticos, económicos, en esta carrera se abren muchas puertas del conocimiento que antes no había transitado (Enc-N.P.62).

Cuando supe de la carrera gestión cultural descubrí que se orientaba a la actividad que venía desarrollando en el marco de otras acciones. Era un buen desafío incorporar nuevos conocimientos relacionados con mis intereses y mi personalidad proactiva. En ese momento, debido a mis actividades profesionales y familiares fue importante para poder realizar dicha carrera que se dictara de manera virtual (Enc-M.L.65).

El desarrollo profesional en el ámbito cultural y artístico se presenta como un desafío significativo en la actualidad. El testimonio compartido por diferentes graduados refleja la necesidad imperante de acceder a una formación universitaria que respalde y legitime su labor en los campos del arte, la cultura y la gestión. En este contexto, la obtención de un título académico se erige como un catalizador fundamental para consolidar una carrera sólida y exitosa.

El deseo de profesionalizarse en el ámbito cultural, como menciona el testimonio de Enc-G.N.64, revela una conciencia clara sobre la importancia de adquirir competencias académicas que respalden las prácticas diarias en la gestión cultural. Este anhelo no solo se limita a la obtención de conocimientos teóricos, sino que también implica la aspiración a una validación formal de dicha competencia a través de la obtención de un título universitario.

La búsqueda de una posible salida laboral en el ámbito cultural, mencionada por Enc-A.R.60, destaca la relevancia de vincular la formación académica con la realidad del mercado laboral. En un contexto en el que las oportunidades laborales requieren cada vez más habilidades especializadas, la formación universitaria se presenta como un medio efectivo para aumentar las posibilidades de inserción y éxito profesional en el ámbito cultural y artístico.

El testimonio de Enc-M.D Z.68, quien expresa su amor por la gestión cultural y artística, subraya la importancia de convertir esa pasión en una práctica profesional respaldada por la formación académica. En este sentido, la gestión cultural deja de ser simplemente un "hacer diario" para transformarse en un proceso más enriquecedor y estratégico, impulsado por el conocimiento teórico adquirido durante la formación universitaria.

La aspiración de Enc-P.S.59 de incorporar conocimientos académicos a su experiencia laboral resalta la sinergia necesaria entre la práctica y la teoría. La formación universitaria no solo valida la experiencia previa, sino que también enriquece y amplía la perspectiva del profesional, proporcionándole herramientas conceptuales y metodológicas que fortalecen su capacidad de gestión.

Acceder a una formación Universitaria que me permitiera trabajar profesionalmente, en el campo del Arte, la Cultura y la gestión avalada por el respaldo académico que brinda un título (Enc-G.N.64).

Complementar mi formación anterior y buscar una posible salida laboral en el ámbito cultural (Enc-A.R.60).

Amo la Gestión de lo relacionado a la cultura y el arte, en mis profesiones la gestión es un hacer diario, me interesaba profesionalizar ese hacer (Enc-M.D Z.68).

Quería incorporar conocimientos académicos a mi experiencia laboral (Enc-P.S.59).

Finalmente, el desarrollo profesional en el ámbito cultural y artístico se ve potenciado por la decisión consciente de profesionalizarse a través de la formación académica. La obtención de un título universitario no solo valida y respalda las habilidades y conocimientos adquiridos, sino que también abre nuevas puertas y oportunidades en un sector cada vez más competitivo y exigente. La combinación de la pasión por la gestión cultural con una formación académica sólida emerge como el camino ideal para enfrentar los desafíos actuales y futuros en este apasionante campo profesional.

Si vos sentís que te apasiona, sentís que por momentos se te llenan los ojos de lágrimas hablando de algo [Gestión cultural]. Bueno, es eso. A mí me apasiona [Ríe y se emociona, se le quiebra la voz en el relato] (Alejandra, E9, p.130).

CAPITULO 10. [FORMACIÓN] La travesía formativa: de aulas y caminos

10.1. Marcas iniciales

En el contexto de la construcción de la identidad de los gestores culturales, la formación académica universitaria actúa como el *cimiento* sobre el cual se erige una comprensión profunda y crítica de los fundamentos teóricos de la gestión cultural. Los estudios universitarios proveen a estos profesionales de herramientas conceptuales, históricas, políticas y éticas que les permiten contextualizar su labor dentro de un marco más amplio. La gestión cultural se ha convertido en un ámbito dinámico y complejo que requiere no solo de habilidades prácticas, sino también de una sólida formación académica.

Los gestores culturales, al verse inmersos en disciplinas como la historia del arte, la sociología y la antropología cultural, adquieren una perspectiva enriquecedora que va más allá de la mera organización de eventos. El bagaje académico se convierte en una herramienta poderosa para interpretar contextos, comprender la diversidad cultural y proponer iniciativas que trasciendan lo meramente elemental. De esta manera, la interdisciplinariedad se convierte en una *llave maestra* que abre puertas hacia la innovación y la creación cultural.

Sin embargo, la formación académica por sí sola no garantiza el éxito en la gestión cultural. La verdadera explosión ocurre cuando estos conocimientos se fusionan con la experiencia práctica. La interacción con la realidad del campo cultural permite poner a prueba las teorías aprendidas y ajustarlas según las necesidades del momento. Las habilidades de gestión se forjan en la práctica, en la resolución de desafíos reales y en la adaptación a un panorama cultural dinámico. Por otro lado, el gestor cultural logra armonizar el saber académico con la intuición y la empatía, elementos esenciales para comprender las complejidades humanas

que impregnan cualquier manifestación cultural. La formación universitaria se convierte así en una *sinfonía de ideas* que capacita para liderar con sensibilidad, comprensión y visión estratégica.

En la construcción de la identidad de los gestores culturales, la formación académica universitaria se revela como el *catalizador* que desencadena una explosión creativa y cognitiva. Es el punto de partida que, al vincularse con la experiencia profesional, configura una trayectoria única y enriquecedora en la gestión cultural.

La formación académica no solo proporciona conocimientos teóricos y habilidades prácticas, sino que también desempeña un papel fundamental en la configuración de la identidad de los gestores culturales.

Los modelos pedagógicos, enfoques metodológicos y la exposición a diversas corrientes de pensamiento en el ámbito cultural contribuyen a la construcción de las identidades para cada profesional. El proceso de adquisición de conocimientos y competencias específicas en gestión cultural no solo contribuye al desarrollo de habilidades técnicas, sino que también influye en la percepción que estos profesionales tienen de sí mismos y de su rol en la sociedad.

En este sentido, los programas de formación académica en gestión cultural inciden en la internalización de valores, ética y visión de los gestores culturales. La construcción de la identidad profesional no solo se limita a la acumulación de conocimientos, sino que también se nutre de experiencias prácticas, interacciones sociales y la asimilación de una perspectiva cultural específica. La adaptabilidad y la capacidad de análisis crítico, cultivadas a través de la educación formal, se convierten en elementos centrales en la identidad de los gestores culturales, permitiéndoles afrontar dilemas éticos, gestionar recursos y liderar iniciativas culturales con eficacia.

La construcción de la identidad de los gestores como hemos expresado tiene estrecho vínculo con la formación específica pero también, con su propia historia de vida y su historia de adquisición de conocimientos en distintos ámbitos. En ese sentido, indagamos a través de una encuesta si cursaron una carrera terciaria y/o universitaria antes de decidir estudiar la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural. Nos encontramos que el 84,78 % expresó que había estudiado al menos una carrera terciaria y/o universitaria. Las carreras cursadas previamente dan cuenta de diversas disciplinas desde las cuales se acercan a la formación de gestión cultural: Arquitectura, Profesorado Superior en Teatro de Títeres, Biología, Profesorado para la Enseñanza Primaria, Maestra Especializada en Adolescentes y Adultos, Bibliotecología, Tecnicatura en Administración Pública, Diseño de indumentaria, Abogacía, Profesorado de Inglés, Marketing, Sociología, Ilustradora, Licenciatura en Administración,

Periodismo, Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Terapia Ocupacional, Diseño Gráfico, Gestión gastronómica, Asistente Educacional, Medicina, Profesorado de música, Ingeniería agrónoma, Profesorado en artes visuales, Profesorado de teatro, Docente de Nivel Primario, Profesorado en Letras, Licenciatura en Turismo, Guía de turismo, Sociología, Restauración de Bienes Patrimoniales, Tecnicatura en Programación, Publicidad, Licenciatura en Arte, Musicoterapéutica, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Odontología, Martillera, Corredora Publica y Tasadora, Profesorado en Música, Diseño de Interiores, Teatro, Licenciatura en Artes Plásticas, Licenciatura en Economía, Profesorado de Música, Tecnicatura Superior en Artes Visuales, Historia de las Artes, Instrumentación Quirúrgica, Profesora de Danzas Españolas, Profesorado en Geografía, Licenciatura y Profesorado en Historia, Profesorado de Danzas, Licenciatura en Trabajo Social, Formación Actoral Escuela Municipal de Arte Dramático, Profesora de artes visuales, Profesora de Educación Especial de Sordos.

En este sentido, las carreras cursadas previamente tuvieron un grado de culminación del 52, 87% mientras que, el 47,13% de las personas informaron que quedaron incompleta la cursada de sus carreras.

Por otro lado, al indagar en las historias de vida de los entrevistados podemos dar cuenta que las entrevistas estuvieron cargadas de corporalidades que acompañaban las palabras. El entusiasmo, la risa, la alegría y la pasión acompañados con las gesticulaciones fueron los momentos que acompañaron esta tesis.

10.2. La formación académica como construcción de identidades

10.2.1. La carrera y la cabeza “explotada”

La formación académica proporciona un andamiaje teórico, mientras que la experiencia profesional ofrece la oportunidad de aplicar y cuestionar estos conceptos en situaciones reales. Este proceso de interacción entre lo aprendido en las aulas y las complejidades del terreno laboral no solo amplía el panorama del gestor cultural, sino que también desafía sus preconcepciones y abre espacio para la innovación.

Sebastián, manifiesta una distinción entre la formación académica de la Tecnicatura y la Licenciatura. En este sentido, declara la necesidad de poner "mucha voluntad y muchas ganas" en sus estudios de la Tecnicatura lo cual sugiere un compromiso personal considerable, pero también señala la presencia de desafíos durante su formación.

Estudiar la Tecnicatura para mí fue ponerle mucha voluntad y muchas ganas. Sentí en

el momento en el cual estaba cursando como mucha desolación. También fue la primera experiencia que tuve de estar estudiando y cursando virtualmente. Pienso que ahí también hay un choque cultural. Y también entendí, me ayudó a tener otras herramientas vinculadas a la autogestión, no tanto estar esperando que del otro lado puedan resolver las cosas. (...). Cuando empecé a laburar en el museo, me di cuenta de que había muchas cuestiones que no las había visto en la Tecnicatura. Y sí hubo un montón de contenidos que me parecen sumamente interesantes, ricos, pero que no sé si hacían justamente al perfil de técnico (Sebastián, E4, p.45).

Es interesante observar cómo Sebastián menciona que la Tecnicatura le proporcionó herramientas de autogestión, fomentando una mentalidad proactiva en lugar de depender exclusivamente de soluciones externas. Esta conexión entre la formación académica y las habilidades de autogestión sugiere una adaptabilidad que puede ser valiosa en contextos laborales cambiantes. Aquí se revela un componente esencial de la formación universitaria: la capacidad de dotar a los estudiantes de habilidades prácticas y fomentar la independencia en la resolución de problemas.

La transición hacia la Licenciatura marca un cambio significativo para Sebastián que experimenta una transformación más allá de las habilidades técnicas, adentrándose en el ámbito académico y descubriendo nuevas perspectivas. La explosión metafórica de su cabeza, mencionada al recordar un Seminario específico, ilustra la apertura de su mente a dimensiones más amplias de la gestión cultural. Los grupos de investigación y las experiencias de extensión añaden capas adicionales a su formación, alentándolo a reflexionar sobre la interconexión entre teoría y práctica, una brecha que identifica como común en todas las carreras universitarias.

Después, la Licenciatura. ¡Mi experiencia fue completamente diferente porque ahí apunta, tiene como otros objetivos y me empezó a acomodar una formación en otros aspectos que no son técnicos, sino que ya son más académicos y ahí también, un camino de ida, me acuerdo del Seminario que vos dictabas (Laura), así, paff!!! Mi cabeza explotó [gesticula con sus manos una explosión] y me empezaron a aparecer otras cosas, otras ganas, mismo también el recorrido por grupos de investigación me ayudaban también como a reflexionar otras cuestiones, las experiencias de extensión también las que ponía todo el tiempo en tensión, esta función de lo teórico y la práctica, que pienso que debe pasar en todas las carreras, que hay una disociación fuerte entre la teoría y la práctica (Sebastián, E4, p.45).

El Seminario al cual hace referencia Sebastián, es el dictado por la Mag. Laura Romero denominado "*Seminario Obligatorio: Problemas contemporáneos de la gestión cultural*" en el cual se abordan algunos contenidos no desarrollados en la TUGC. La asignatura tiene por

objetivo reconocer categorías y problemas del campo de la Gestión Cultural y analizarlos a partir de las tensiones conceptuales que permiten el reposicionamiento decolonial sobre las prácticas de los sujetos en el territorio como proceso de reflexión y acción en esa práctica. El abordaje de contenidos sobre: Decolonialidad: cultura(s), territorio(s) e identidad(es), binomio Cultura(s) /Territorio(s), binomio Cultura(s) / Desarrollo y la transversalidad de la producción cultural: Creación / Economía genera una reflexión profunda de los estudiantes que comienzan un espacio formativo de más reflexión y mediación con otras miradas profesionales (Plan de Trabajo Docente, 2023) (Figura 46).



Figura 46. Plan de trabajo docente Seminario Obligatorio: Problemas contemporáneos de la gestión cultural (LGC).

Fuente: elaboración propia.

Un elemento clave que resalta Sebastián es la disociación entre la teoría y la práctica, una problemática que afecta a diversas disciplinas, pero que en el ámbito de la gestión cultural cobra especial relevancia. La formulación de proyectos, identificada como una debilidad previa, se fortalece a lo largo de su trayectoria académica, proporcionándole las herramientas metodológicas necesarias. Esta habilidad adquirida se traduce directamente en el éxito de sus propuestas en convocatorias posteriores.

El testimonio de Sebastián también plantea una preocupación válida sobre los estudiantes que no continúan con el CCC LGC. Sugiere que estas personas podrían quedar desprotegidos en términos de habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse eficazmente como gestores culturales. Esto destaca la importancia de diseñar estrategias educativas que

brinden una formación integral y accesible, garantizando que todos los estudiantes puedan aprovechar al máximo su experiencia académica.

Y en cuestiones técnicas, pienso que terminó como de reforzar una parte que, por lo menos yo la tenía un poco floja, era la formulación de proyectos, que es una herramienta fundamental para profesionales de gestión cultural, donde pudimos como por ahí hacer un poco más de anclaje en cuestiones metodológicas. Y también me llegó como a replantear, ya estuve dos años y medio haciendo proyectos y las metodologías siempre eran como muy difusas, dependiendo de la cátedra y de repente tengo que llegar como a la última asignatura de la Tecnicatura y el inicio de la Licenciatura como para terminar entender cómo funciona, y eso también lo valoro muchísimo porque a partir de esa experiencia yo me pude presentar a varias convocatorias y pude formular proyectos que salieron ganadores. Por lo tanto, siempre me queda como latente qué es lo que sucede con los estudiantes que no siguen este ciclo de complementación. Siento como que quedan ahí un poco desprotegidos en ese sentido (Sebastián, E4, p.45).

Por otro lado, Mabel, al referirse a su experiencia, destaca la apertura de perspectivas que vivió desde el inicio en la Tecnicatura. Al igual que Sebastián se refiere a la carrera como una *explosión de la cabeza*. Esta "explosión" simboliza el impacto profundo y positivo que la formación académica tuvo en su visión del campo cultural. La comprensión de diferentes dimensiones y la apreciación de la profundidad de su labor se convirtieron en catalizadores para su disfrute y compromiso continuo. En este caso, Mabel expresa que esa apertura se da desde el inicio de la carrera.

Mi experiencia realmente fue muy buena. Yo creo que, desde el primer momento, ya cuando empecé la Tecnicatura, fue como que me explotó la cabeza [Mueve sus manos y brazos graficando una explosión]. ¿no? Porque empecé a tener otra mirada, a comprender que había diferentes dimensiones, que tenía mucha profundidad y creo que me llevó a disfrutarla, que fue lo más importante porque yo no lo pensé en función de tiempo, yo soy una persona, tenía una carrera de base, podría haberme quedado con esa trabajando, pero yo pensé en disfrutarla, si no lo hubiese tomado así, quizás nunca hubiese tomado el ciclo complementario, ya habían pasado diez años para cuando yo volví (...) (Mabel, E1, pp.5-6).

La referencia de Mabel al Ciclo Complementario, a su insistencia en obtener más conocimiento incluso después de una década, resalta la naturaleza insaciable de la *curiosidad cultivada* en la formación académica. Esta inquietud perpetua contribuye a la construcción de la identidad del gestor cultural como un individuo comprometido con el aprendizaje continuo y la evolución constante.

(...) y creo que estuve siempre insistiendo con que saliera ese ciclo, [Mueve su cuerpo hacia la cámara gesticulando un avance, su relato es corporal] que necesitaba más, porque había quedado ávida de conocimiento, yo quería saber más, quería profundizar más [Demuestra entusiasmo en su relato]. Y eso fue lo que a mí me aportó la carrera, esa curiosidad constante, no me alcanza, nunca me termina de alcanzar [Se sonríe] (Mabel, E1, p.6).

Cristina expresa que la formación académica "le abrió un panorama" y "le voló la cabeza", está transmitiendo la profunda transformación que experimentó al insertarse en el ámbito universitario. "Ya te digo, a mí me abrió un panorama, a mí me voló la cabeza. Había cosas que ni sabía que existían. Yo venía transitando las artes visuales" (Cristina, E22, p.307). La expresión "me voló la cabeza" denota no solo sorpresa, sino también un cambio significativo en su forma de pensar. La formación académica no solo le proporcionó información, sino que también desafió sus percepciones existentes y la apertura de horizontes y la revelación de nuevas posibilidades que la formación académica le permitió replantearse su enfoque hacia las artes.

Por otro lado, es interesante observar cómo la estructura y el enfoque de la Licenciatura, en comparación con la Tecnicatura, generaron cambios significativos en la percepción de Cristina sobre su conexión con el mundo cultural. La dedicación y paciencia invertidas en la formación académica se tradujeron en un sentido de orden y comprensión más profunda del conocimiento en su campo.

La mención de los días de clase, particularmente los sábados y viernes en Mar del Plata, destaca la importancia de estos momentos como anclajes al mundo que disfrutaba. La conexión entre el placer personal y la formación académica subraya la influencia positiva que puede tener el proceso educativo en la identidad y la realización personal de los gestores culturales. Además, el énfasis en el "academicismo", en realidad haciendo referencia a la academia, que le suministró herramientas para organizar el conocimiento sugiere que la formación universitaria no solo proporciona información, sino también estructura y ordena la manera en que los gestores culturales abordan su trabajo.

Viví distinto la Tecnicatura que la Licenciatura, pero también desde la manera de cursar este hecho que como te decía antes, yo la Tecnicatura la hice con paciencia, mucha dedicación a los altibajos porque bueno, también tenía muchas cosas Y cuando arranqué la Licenciatura fue ese planteo, yo extraño en el alma mis sábados y mis viernes en Mar del Plata. Porque la Licenciatura nuestra, ¿te acordás que fue la primera? Que íbamos viernes y sábado, después sábado. Y era mi anclaje al mundo que a mí me gustaba, era mi disfrute. Y esto del academicismo también, esta cosa de ordenar, el orden, el orden del conocimiento, el orden de cómo llegar. Y me ayudó

también en otras cosas que yo hice posteriormente. Esto ya lo vi, esto ya lo sé, esto lo trabajé de otra manera o con otra mirada (Cristina, E22, p.307).

La metáfora "*me explotó la cabeza*" describe de manera elocuente la experiencia al fusionar el conocimiento adquirido en la formación académica universitaria con la realidad de su labor profesional.



La formación académica universitaria desempeña un papel crucial en la *construcción de la identidad de los gestores culturales*, como lo evidencia la metáfora de "*me explotó la cabeza*" utilizada por Sebastián, Mabel y Cristina al describir su experiencia formativa. Esta expresión ilustra el impacto profundo y transformador que la educación puede tener en la percepción y comprensión del mundo, especialmente en un campo tan complejo y dinámico como la gestión cultural.

10.2.2. "Eureka" otras formas de aprendizaje: el transitar al descubrimiento

Eneas destaca la importancia del aspecto multidisciplinario de la formación. Menciona la necesidad de conocer sobre varios temas como la arquitectura, lenguajes artísticos y gestión de recursos, lo cual refleja la idea de que los gestores culturales deben tener un conocimiento amplio y diversificado para abordar los desafíos del campo cultural. Este enfoque multidisciplinario no solo les permite comprender mejor el entorno en el que trabajan, sino que también fomenta la versatilidad y la capacidad de adaptación.

Asimismo, Eneas resalta la importancia de poner en práctica la teoría aprendida y trabajar en equipo. Esta experiencia práctica es crucial para que los gestores culturales adquieran habilidades concretas y desarrollen la capacidad de aplicar sus conocimientos en situaciones reales.

En la Tecnicatura de Gestión Cultural en la Universidad de Mar del Plata, creo que lo {se queda pensando} y también estaba este aspecto multidisciplinario, digamos, de conocer de diferentes temas sin necesariamente ser experto en cada tema, sino de conocer de la arquitectura, conocer sobre los lenguajes artísticos, conocer sobre la gestión de recursos, etc. Creo que eso fue un aspecto muy importante. Poner en práctica la teoría que aprendíamos y que veíamos en la formación (Eneas, E2, p.20).

El énfasis en el trabajo en equipo subraya la relevancia de la colaboración y la comunicación

en la gestión cultural, habilidades fundamentales para coordinar proyectos y eventos culturales de manera efectiva. “Y después el trabajo en equipo también, porque es muy importante también la gestión cultural, el trabajo en equipo, así que también, al trabajar con dos o tres personas, eso también nos obligaba a crecer en ese aspecto” (Eneas, E2, p.20).

Por otro lado, Luciana comparte su experiencia en la Tecnicatura, destacando el acceso a espacios que de otra manera serían inaccesibles, como los CREAP. Estos Centros no solo son puntos de difusión para las propuestas educativas del sistema, sino que también desempeñan un papel crucial como centros de convocatoria para actividades culturales. La descentralización de la educación a través de los CREAP garantizaba el acceso a la formación académica a personas que de otro modo podrían enfrentar barreras geográficas o económicas. “Creo que al principio la Tecnicatura lo que más nos fascinaba a la gente del interior es el acceso a un espacio que de otra manera es imposible, otra vez los CREAP. Yo soy de esa época” (Luciana, E5, p.60). Esto contribuyó a la democratización del conocimiento y representaba un modelo educativo innovador y socialmente comprometido.

Los CREAP, instituidos por convenios entre Universidad Abierta y los respectivos municipios, constituyen centros de irradiación de las propuestas educativas de nuestro sistema y, simultáneamente, se erigen en centros convocantes de actividades culturales, promovidas por los representantes de las distintas comunidades, muchas veces a partir de su participación en nuestros cursos y/o carreras (OCS N° 2017, 2000, pp.12-13).

También resalta la riqueza del trabajo grupal y la diversidad de edades y experiencias, lo cual enriquece el aprendizaje al exponer a los estudiantes a diferentes perspectivas.

De lo que sucedía en esto del trabajo grupal, de la posibilidad de encontrarte con otro, e incluso era de distintas edades, esa era como la parte más rica. Sí que por ahí la mejor experiencia que tengo casi te digo que es la de los finales. Porque el único encuentro cara a cara con el docente real. Porque después todo lo otro tenía que ver mucho con los conocimientos o con incluso la capacidad de aprendizaje autónomo (Luciana, E5, p.60).

La transición de la Tecnicatura a la Licenciatura, según Luciana, implicó un cambio significativo donde destaca la importancia del contacto con otros docentes y colegas, lo cual amplió su comprensión del campo de trabajo. El énfasis en las interacciones personales y las experiencias compartidas enriquece no solo el aprendizaje académico, sino también el crecimiento personal y profesional.

Y, por otro lado, creo que el golpe, el cambio para mí fue el hecho de hacerlo, lo poco que puede ser de la Licenciatura. Porque hay una parte de lo personal que tiene que ver con estas con estas profesiones que se aprende en el contacto con el otro, con el

otro docente, con el otro colega, creo que un poco tiene la riqueza de esta carrera, de la Licenciatura es que toda la gente, por lo menos las que yo conocí, era toda gente del campo, del campo del trabajo, entonces un montón de experiencias, de contactos, de bueno, estilo público, de lo privado.

Eso creo que fue el aprendizaje y nada, es como que a mí me ha sido toda la cabeza, así como, guay, es un mundo que en la Tecnicatura por ahí vamos como muy en lo que hacíamos nosotros y que por ahí hay alguna experiencia, alguna cosa, pero como que se te abre un abanico, además bueno, los docentes que tuvimos, por lo menos los que tuve yo, la Licenciatura de 10, o sea, creo que lo mejor por ejemplo, vos (Laura), no sé si siguen siendo las mismas personas. Yo a veces cuento esto, a mí más allá de que termine, creo que ya el aprendizaje que pude tener en esa experiencia me cambió un montón desde lo profesional estar ahí (Luciana, E5, p.60).

De igual modo, Maren destaca la riqueza de su formación inicial, describiéndola como enriquecedora, integrada en conocimientos, estructurada y orientada hacia la organización personal y el logro de objetivos. La mención de la docencia y la motivación total resalta la importancia de la conexión emocional con el proceso de aprendizaje. La modalidad de discusión online y la formación de equipos heterogéneos también se destacan como aspectos positivos que facilitan la aproximación al trabajo profesional. La habilidad para escuchar, aportar y dialogar con compañeros de diversas perspectivas y experiencias se presenta como una valiosa lección, subrayando la importancia de la interacción y el intercambio enriquecedor en la formación académica.

La experiencia de formación inicial, si te refieres a como vivencié mi período de formación, en principio fue muy enriquecedora. Muy integrada en los conocimientos, muy estructurada y conducente a familiarizarte con el hábito de organización personal y el cumplimiento de objetivos sin estar reñido con permitir altos niveles de creatividad en varios de los trabajos. La integración de conceptos teóricos estuvo muy bien y fue una buena base de lanzamiento para desarrollos futuros. La docencia me encantó porque la motivación fue total. La modalidad de discusión online (foros) y formación de equipos de trabajo tan heterogéneos también ayuda para aproximarse al trabajo profesional. Junto con el análisis también aprendes mucho a escuchar y a aportar. Dialogar mucho con compañeros y compañeras fue muchas veces enriquecedor, por la variedad de perspectivas e historias de vida (Maren, E10, p.149).

Considerando las reflexiones anteriores de Maren, donde destaca la integración de conocimientos, la estructuración del aprendizaje y la motivación total durante su formación inicial, podemos interpretar que este "momento eureka" representa la comprensión profunda y significativa de los conceptos aprendidos durante su grado. "Yo creo que lo que aprendí en

estudio de grado estuvo muy bien, porque fue el momento “eureka”, el del reto a cambiar el futuro, un lanzamiento” (Maren, E10, p.149). Es el momento en el que ella percibió la relevancia y la aplicabilidad práctica de lo que estaba estudiando. Esta afirmación sugiere que el período de estudio de grado fue fundamental para su desarrollo personal y profesional, marcado por un momento de epifanía ("eureka") que la inspiró a enfrentar desafíos y a visualizar un cambio en su futuro. La formación académica inicial, aunque fundamental como "piedra angular", puede volverse insuficiente a medida que los desafíos profesionales crecen. En ese sentido, se evidencia la importancia de la formación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida para mantenerse relevante y enfrentar desafíos en evolución en el campo de la gestión cultural.

Y en eso la Universidad en punto a la carrera de grado, fue suficiente. El problema viene cuando los retos crecen y ahí debes ampliarte tú. La ropa ya no encaja con la nueva talla y circunstancia y debes seguir formándote. Existe algo que se llama formación a lo largo de la vida, y en estos tiempos es imperativo porque todo cambia. Y la carrera de grado definitivamente es solo una piedra angular (Maren, E10, p.150).

Esta perspectiva complementa las reflexiones de Eneas y Luciana, quienes enfocaron más en la aplicabilidad práctica de los conocimientos adquiridos durante la formación académica inicial. Maren destaca la necesidad de continuar formándose y adaptándose a medida que los retos profesionales evolucionan, resaltando así la importancia de la formación continua y la adquisición de habilidades adicionales más allá de la educación universitaria inicial.

MV (Enc.89) destaca la experiencia positiva de su formación académica, resaltando la oportunidad de descubrir un ámbito desconocido y fascinante. El establecimiento de contactos e intercambios con compañeros de otras provincias ha sido un factor enriquecedor. Sin embargo, señala la limitación de no poder continuar estudios a distancia, lo cual puede ser una barrera para muchos gestores culturales que residen en zonas alejadas de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Esta realidad se debe a que la propuesta de cursada de la Licenciatura en Gestión Cultural fue diseñada bajo la modalidad presencial (OCS N° 709, 2010).

La experiencia fue muy positiva. Descubrí un ámbito desconocido y muy interesante. Pude establecer contacto e intercambios con compañeros de otras provincias. Fue muy enriquecedor. Me hubiera gustado continuar estudiando la Licenciatura, pero al no ser a distancia no tengo la oportunidad. Ya que soy del interior (Enc-M.V.89).

NG (Enc.47), por su parte, describe su experiencia universitaria como "maravillosa" y destaca los recuerdos compartidos con profesores y compañeros. Subraya que pasar por la Universidad, incluso sin completar la carrera, provoca cambios significativos en la perspectiva

y en la vida de los individuos. Este testimonio sugiere que la formación académica no solo se trata de adquirir conocimientos, sino también de un proceso transformador que impacta la forma en que los gestores culturales ven el mundo y abordan su trabajo.

Maravillosa. Los mejores recuerdos de experiencias compartidas con profesores y compañeros de cursada. Pasar por la Universidad, aún sin terminar la carrera, te cambia la cabeza, te cambia la vida (Enc-N.G.47).

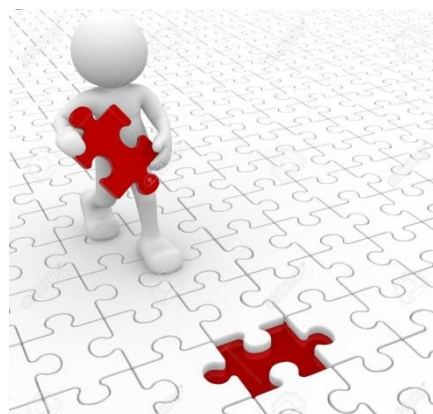
CR (Enc.70), comparte una perspectiva similar al mencionar que su experiencia académica fue "sumamente grata y enriquecedora". Destaca haber ingresado con un interés específico y descubierto una profesión mucho más amplia de lo que inicialmente imaginaba. Este testimonio resalta cómo la formación académica puede abrir horizontes y dirigir a los gestores culturales hacia áreas y problemáticas más profundas, más allá de las estrictamente artísticas.

Fue sumamente grata y enriquecedora porque ingresé con un interés y descubrí una profesión mucho más amplia y que me llevó por otros caminos que abarcaban cuestiones y problemáticas más profundas además de las áreas artísticas (Enc-C.R.70).

En términos de vinculación entre el conocimiento académico y la experiencia profesional, estas experiencias sugieren que la formación universitaria no solo proporciona conocimientos técnicos, sino que también influye en la manera en que los gestores culturales abordan su labor diaria. La Universidad actúa como un espacio de descubrimiento, conexión y reflexión, modelando la identidad y perspectiva de los profesionales culturales.

10.2.3. Armar el rompecabezas: piezas formativas

La reflexión de Marcela sobre su experiencia académica y profesional ofrece una perspectiva valiosa sobre la intersección entre la formación universitaria y la labor como gestora cultural. Según su testimonio, la Tecnicatura representó el inicio de un rompecabezas, proporcionando algunas piezas fundamentales, pero dejando vacíos que solo se llenarían con la Licenciatura y la experiencia laboral.



La analogía del rompecabezas sugiere que la formación académica inicial es solo el comienzo de la construcción de conocimientos y habilidades. La Tecnicatura proporciona una base, pero es a través de la Licenciatura que se van uniando puentes y completando piezas

faltantes. Este proceso se asemeja a la conexión entre el conocimiento teórico y la práctica, donde la Universidad proporciona las herramientas y el marco conceptual, y la experiencia laboral aporta las aplicaciones concretas.

La Tecnicatura estuvo muy buena, pero es como el cuadro del rompecabezas que hoy hablaba, y después con faltantes de muchas piezas. Y bueno, y la Licenciatura también tiene un faltante de algunas piezas ahí que se van rellenando, que vas uniendo puentes, que vas dibujando, que vas aprendiendo desde otro lado. La experiencia en organizaciones no gubernamentales me dio también esas piezas que me faltaban, que todos creo que las vamos completando. La experiencia en otros campos de otros compañeros me da la idea de esas piezas que están vacías también (Marcela, E6, p.77).

La mención de la experiencia en organizaciones no gubernamentales resalta la importancia de la práctica en el desarrollo de habilidades específicas para la gestión cultural. Las piezas faltantes se van rellenando a medida que se enfrenta a situaciones del mundo real, lo que sugiere que la aplicación práctica es esencial para consolidar y contextualizar el conocimiento académico. Además, Marcela destaca que la riqueza de la construcción del rompecabezas proviene también de la diversidad de perspectivas y conocimientos. La interdisciplinariedad enriquece la comprensión y las habilidades, permitiendo a los gestores culturales abordar desafíos desde diferentes ángulos.

(...) la construcción del rompecabezas me parece como muy importante en cuanto a las *piezas que faltan* las vas conociendo de otros o vas teniendo una idea del dibujo que tienen porque el que es contador va a saber muchísimo más, o el que es abogado, de sus estrategias, como otras compañeras que eran contadores, abogados, o licenciados en arte. Y por ahí eran más grandes y tenían otras percepciones y otros conocimientos, y otros preconceptos de las cuestiones por ahí que los que somos un poco más jóvenes estábamos acostumbrados a manejar (Marcela, E6, p.77).

La reflexión proporcionada por Carlos resalta que la formación académica no solo se limita a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que también cumple un papel crucial en el reconocimiento y la consolidación de aspectos personales que podrían haber quedado en segundo plano. Este fenómeno refleja una interacción profunda entre el conocimiento académico y la experiencia profesional, donde la formación actúa como un catalizador para rescatar y potenciar habilidades y perspectivas individuales.

La mención de que la Tecnicatura le sirvió para "encarar con mayor responsabilidad cualquier proyecto vinculado con la comunidad" (Carlos, E7, p.96) destaca la aplicación práctica del conocimiento adquirido. La capacidad de Carlos para reconocerse y fortalecerse a través de

su formación resalta la importancia de la educación en la configuración de la identidad de los gestores culturales, influyendo en cómo se relacionan con su entorno laboral y la comunidad a la que sirven.

(...) la formación me pareció muy buena, realmente muy satisfactoria, con mejores y con no mejores cursadas, pero bueno, es la diversidad de toda carrera, pero el balance me pareció más que positivo. La Tecnicatura me sirvió para fortalecer y reconocirme en muchos aspectos que había quedado un poco en el olvido. Me sirvió para rescatar todo eso. Pero en general la formación me pareció muy buena. Y lo que me fortaleció es en cómo encargarse con mayor responsabilidad cualquier proyecto que uno lleve adelante vinculado con la comunidad. Eso me dio una perspectiva que creo que mejoró sustancialmente ese enfoque del vínculo con la comunidad (Carlos, E7, p.96).

Soledad expresa la necesidad de dar voz a una diversidad de experiencias en la gestión cultural que, hasta ahora, ha quedado ausente en la literatura existente y destaca la importancia de ir más allá de la teoría y de poner en práctica los conocimientos adquiridos. Es fundamental que la formación académica fomente la creación y documentación de experiencias específicas de gestión cultural.

Y siento que leo una y otra vez lo mismo. Me parece que nos falta ponernos a escribir. Eso es lo que siento, que quiero libros de un montón de gente interesante que conozco, que hace gestión cultural y que tal vez por este mundo voraz en el que vivimos no está dejando registro del hacer como para que aprendamos. Siento que ahí es donde me faltan a mí herramientas (Soledad, E3, p.33).

K.E. (Enc.23), destaca la importancia de encontrar complementariedad entre diferentes carreras, permitiéndole visualizar la articulación de herramientas transformadoras en la gestión cultural. El énfasis en focalizar acciones para ampliar el acceso a la cultura resalta la relevancia de una formación que abarque una definición integral de la cultura. Esta perspectiva sugiere que la formación universitaria puede proporcionar a los gestores culturales un marco conceptual sólido y herramientas específicas para abordar desafíos en la gestión cultural, al tiempo que fomenta la colaboración interdisciplinaria.

El aspecto más significativo para mí fue encontrar lo que me faltaba en la otra carrera y poder visualizar la importancia de articularlas. El caminar los territorios utilizando y compartiendo herramientas transformadoras para la comunidad creo que es de suma importancia. Focalizar las acciones poniendo el foco en el acceso a la cultura en su definición más amplia es el motor que me invita a seguir formándome en la gestión cultural (Enc-K.E.23).

Por otro lado, Silvina destaca la visión proporcionada por una Tecnicatura, especialmente en el ámbito patrimonial, que le permitió reflexionar sobre prácticas tradicionales y explorar nuevas formas de abordar la gestión cultural. Su mención de un “cimiento” sólido sugiere que la formación académica brinda una base esencial para el pensamiento crítico y la discusión fundamentada. La capacidad de ordenadamente investigar el territorio y pensar en nuevas formas demuestra cómo la formación puede potenciar las habilidades analíticas y creativas de los gestores culturales.

Por ahí, en lo que es patrimonial, en lo que es estrictamente patrimonial, la visión que me dio la Tecnicatura especialmente, porque lo otro fue más general, lo veo demasiado tradicional. ¿Viste? Por otro lado, yo creo que me abrió muchas posibilidades de reflexión incluso sobre mis propias prácticas, sobre mis propias experiencias. Me permitió ordenadamente investigar mi territorio. Me reforzó lo que tenía, pero también me dio una base sobre la cual pensar nuevas formas. Por ahí, si no hubiera tenido esa superficie, ese cimiento. ¿No? Me hubiera sido mucho más complejo pensar otras formas o discutir. Uno cuando discute algo tiene que discutirlo sobre algún cimiento, sobre algún fundamento. Entonces me parece que eso fue muy interesante, muy interesante. Aún ya te digo, cuando yo hoy miro desde otro lado, pero ese cimiento que me dieron me permitió la discusión crítica que me parece esencial (Silvina, E12, p.184-185).

En este contexto, la vinculación del conocimiento académico con la experiencia profesional se manifiesta en la capacidad de los gestores culturales para aplicar teorías, metodologías y enfoques aprendidos en la academia a situaciones concretas.

10.2.4. Abrir nuevos mundos a través de la formación académica

Las expresiones de Jorge, Gabriela y Ana reflejan el impacto significativo que la formación académica universitaria ha tenido en sus carreras como gestores culturales. En general, destacan la apertura de nuevos mundos, tanto en términos de conocimientos teóricos como de herramientas prácticas, que han enriquecido su desarrollo profesional y han moldeado su perspectiva en la gestión cultural.

Jorge destaca que la formación académica le proporcionó conocimientos, y herramientas esenciales para su desarrollo profesional. Subraya cómo la formación le permitió conducir equipos y llevar adelante políticas culturales con un mayor entendimiento de los recursos disponibles y la dirección estratégica. Además, expresa que: “La formación lo que te abre es la curiosidad porque uno es lo que estudia, lo que le piden y toda la curiosidad por investigar” (Jorge, E8, p.111) subrayando la conexión entre el proceso de aprendizaje y la identidad profesional.

A mí la carrera me abrió un mundo. Me abrió un mundo de conocimientos, de... a través de pensadores, a través de conceptos, a través de herramientas que me dio para mi desarrollo profesional. Me enriqueció, me despertó la curiosidad. Me parece que la formación a mí me dio la posibilidad de conducir un equipo, llevar adelante una política sabiendo con qué disponíamos y hacia dónde íbamos. (...). Yo creo que, mi experiencia es maravillosa en ese sentido y sigo hoy en día con este entusiasmo (Jorge, E8, p.111).

Gabriela resalta la experiencia de estudiar en un entorno académico diverso y federal, donde tuvo la oportunidad de interactuar con compañeros, profesores y colegas de distintos puntos del país. Este encuentro con diversas perspectivas y problemáticas federales amplió su campo de visión y desafió sus preconcepciones sobre la gestión cultural. Además, señala que la teoría académica influyó en su enfoque profesional y cómo, al regresar, pudo aplicar y adaptar sus conocimientos a la realidad profesional.

Bueno, para mí, descubrir el mundo de la Tecnicatura, porque fue la primera vez que estudié en otro lugar concretamente, fuera de mi provincia, y encontrarme con problemáticas claramente federales, porque me encontré con compañeros y colegas y profesores de distintos puntos del país, aportando diferentes problemáticas miradas, tienen formaciones diferentes. Eso fue realmente un descubrimiento muy importante. Y me abrió, bueno, obviamente mi campo de visión respecto a lo que yo consideraba o con el consejo que yo tenía de gestión cultural. (...) La posibilidad de hacer la Licenciatura me generó otro desafío, que fue decir, bueno, quizás desde un ámbito más incorporado a lo académico, puedo generar nuevos campos de profesionalización y de articulación con todas estas problemáticas nuevas que voy descubriendo (Gabriela, E25, p.344).

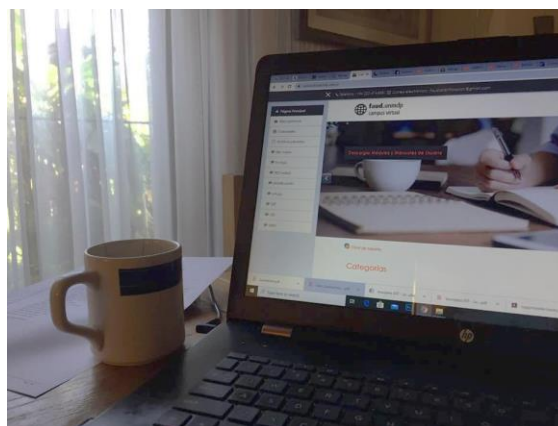
Por otro lado, Ana destaca el papel crucial de la Tecnicatura en abrir el camino y proporcionar las herramientas necesarias para su desarrollo profesional. Menciona que la carrera le brindó la oportunidad de comprender qué es la cultura, las políticas culturales y cómo diseñar y ejecutar proyectos. La Licenciatura, por su parte, contribuyó a una mayor reflexión sobre el trabajo de la gestión cultural y profundizó en herramientas que antes solo se mencionaban.

La Tecnicatura es la que me abrió el camino y me dio todas las herramientas para poder desarrollarme, porque como decía al principio. Si, tenía la idea que sabía que ese era el camino, pero me faltaban las herramientas que da la carrera. Tanto en la Tecnicatura, donde te abre las puertas al mundo de ver qué es la cultura, qué son las políticas, cómo diseñar, cómo armar los proyectos, el tener en cuenta ese abanico de lenguajes artísticos con el que uno va a trabajar. Conceptos nuevos que en ese momento cuando empezás a estudiar no tenés en claro. Y la Licenciatura lo que me

aportó fue más reflexión sobre el trabajo de la gestión cultural y algunas materias un poco más también de herramientas o desarrollo o profundizar herramientas que en la Tecnicatura por ahí quedan como mencionadas. Y bueno, la Licenciatura las podés desarrollar o comprender un poco más (Ana, E20, p.287).

En cuanto a la relación entre el conocimiento académico y la experiencia profesional, las experiencias de estos gestores culturales sugieren una integración efectiva. La formación académica no solo proporcionó conocimientos teóricos, sino también herramientas prácticas y enfoques reflexivos que aplicaron en sus roles profesionales. La conexión entre la teoría y la práctica se evidencia en cómo han utilizado los conocimientos adquiridos para abordar desafíos específicos, liderar equipos, diseñar proyectos y adaptarse a la complejidad del campo de la gestión cultural.

Por otro lado, las experiencias compartidas por MDZ (Enc.68), Maxi y Rosana aportan una perspectiva adicional al impacto de la formación académica universitaria en el campo de la gestión cultural. En el caso de MDZ, la coyuntura de la pandemia proporcionó un contexto de adaptación a nuevos modos de enseñanza. A pesar de los desafíos, destaca la cercanía generada con los docentes, sugiriendo que la predisposición y la adaptabilidad durante momentos difíciles fortalecieron los vínculos en el proceso educativo.



Muy buena, soy cohorte 2019 y en el medio de la cursada atravesamos los años de pandemia los cuales fueron de adaptación a nuevos modos de enseñanza tanto para estudiantes y docentes y creo que se pudo sobrellevar y esto generó vínculos más cercanos con los docentes, ya que la predisposición fue diferente (Enc-M.D Z.68).

Maximiliano, comparte una experiencia inicial de desconcierto y desafío al enfrentarse a nuevas materias y lenguajes. Sin embargo, destaca la importancia de la colaboración y la formación de un grupo de estudio, que le permitió asimilar mejor los contenidos. “(...) armé un grupo de estudio y eso me ayudó un montón, con dos compañeras que empecé a estudiar y eso ya me dio una bajada más concreta para poder asimilarlo” (Maximiliano, E23, p.321). Esta experiencia resalta la relevancia de las interacciones entre pares y la construcción colectiva del conocimiento, un aspecto fundamental en la formación académica.

Por otro lado, en las expresiones vertidas por algunos graduados encuestados y entrevistados estuvo presente el desarrollo de las actividades académicas grupales y el lugar del acompañamiento de los profesores fundamental para el desarrollo de la carrera. “Bueno,

después también todo el proceso en *trabajar en grupo* que creo que también ahí tuve bastante suerte porque desde el principio tuvimos un grupo con perfiles muy diferentes, pero nos complementábamos muy bien” (Enrique, E16, p.236). En algunos casos, expresan que las devoluciones de los trabajos prácticos por parte de los profesores permitían seguir formándose en cada instancia sobre todo para una carrera virtual donde hay pocas instancias de presencialidad, “Las respuestas extensas de algunos docentes en las devoluciones de trabajos me ayudaron a realizar un aprendizaje más significativo que una nota numérica” (Enc-C.M.63).

Cuando se abre un nuevo mundo a través de la formación académica, se va más allá de la simple transmisión de información extraída de los libros. La riqueza académica reside en la construcción activa del conocimiento en el espacio áulico. Aquí, los gestores culturales no solo adquieren datos teóricos, sino que participan en un proceso dinámico de exploración, discusión y reflexión. Este conocimiento construido se arraiga en experiencias compartidas, debates y la interacción entre profesores y estudiantes. La relación entre la formación académica universitaria y los gestores culturales es fundamental para comprender la construcción de identidad en este campo. La expresión de Fabián, destacando la importancia de ver a los docentes apasionados, resalta un aspecto crucial: la pasión y el amor por la profesión son elementos que se transmiten y se integran en el conocimiento que se comparte en el ámbito académico.

La conexión entre el conocimiento académico y la experiencia profesional se manifiesta en la capacidad de transmitir la pasión por la gestión cultural. Los gestores culturales no solo aplican teorías y conceptos aprendidos, sino que también incorporan el fulgor que proviene de la apasionada enseñanza. La formación académica se convierte así en un catalizador para la construcción de una identidad comprometida con la gestión cultural.

Es lindo ver al docente apasionado. O sea, ver al docente que ama su profesión, porque eso también se transmite. Y yo creo que el conocimiento que fue construido en el espacio áulico, se comparte mucho mejor y se aprende mucho mejor. Porque no se trata de pasar un conocimiento sacado de los libros, y no se trata de esa pasión, de poder transmitir la pasión (Fabián, E19, p.272).

Los graduados además expresaron que los aspectos más significativos de la formación académica en general fueron el enriquecimiento personal sobre temas relacionados con sus ciudades y la mirada sobre su propia comunidad. La investigación de distintos temas para la realización de los trabajos prácticos de las asignaturas aportó al aprendizaje sostenido y a una reflexión continua sobre la cultura.

Generó en mí una necesidad de investigar, observar con una cabeza más abierta todo

lo que sucede a nuestro alrededor. Conocí gente maravillosa, que fue necesaria para transcurrir y culminar con entusiasmo la carrera. Los docentes siempre han sabido guiarnos y estar atentos a las consultas, lo que nunca olvidaré (Enc-S.B.8).

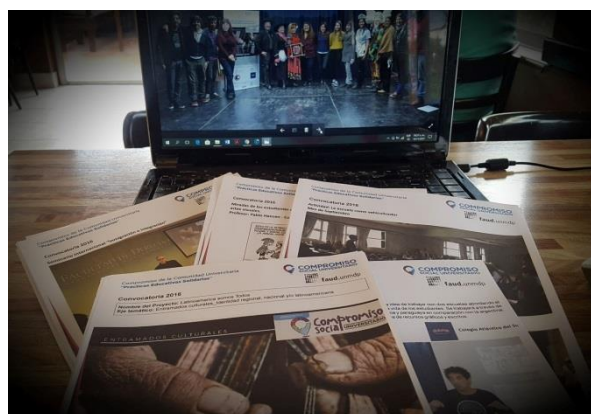
Tengo que destacar las asignaturas en la que se propició la reflexión y también la apertura a los distintos aspectos que involucra la gestión, como la cultura popular, la gestión del patrimonio tangible e intangible, entre otras actividades artísticas y culturales (Enc-C.R.23).

Estas experiencias resaltan la importancia de la flexibilidad y adaptabilidad en la formación académica, especialmente en contextos desafiantes como el de la pandemia. Además, subrayan la complementariedad entre la teoría y la práctica, así como la relevancia de las conexiones y colaboraciones entre estudiantes y docentes para facilitar el proceso de aprendizaje y la aplicación efectiva del conocimiento en el ámbito laboral. La formación universitaria, en este sentido, se presenta como un catalizador que no solo abre nuevas perspectivas, sino que también capacita a los gestores culturales para enfrentar de manera más informada y reflexiva los desafíos de su profesión.

10.2.5. El aprendizaje basado en proyectos: herramientas para la profesión de los gestores culturales

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) emerge como una herramienta fundamental para la formación de gestores culturales, proporcionando no solo habilidades técnicas sino también fomentando un enfoque holístico y práctico en su desarrollo profesional. En el contexto de la construcción de la identidad de los gestores culturales, el ABP se erige como un medio efectivo para fusionar teoría y práctica, permitiendo a los estudiantes no solo adquirir conocimientos, sino también aplicarlos de manera significativa en entornos reales.

En esta perspectiva, de acuerdo con Perrenoud (2000), los proyectos educativos trascienden la mera ejecución de tareas escolares habituales,



transformándose en auténticos desafíos cognitivos que instigan el desarrollo de competencias. En este enfoque, los proyectos se erigen como herramientas pedagógicas poderosas que no solo fomentan el aprendizaje activo, sino que también cultivan un entendimiento profundo y duradero al involucrar a los estudiantes en experiencias educativas que van más allá de la mera repetición rutinaria. Así, se establece una conexión vital entre el

conocimiento teórico y su aplicación práctica, proporcionando un marco educativo que nutre el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

En el análisis de las expresiones de los gestores culturales en relación con su formación académica universitaria y su impacto en la práctica profesional, se evidencian varios aspectos cruciales. Las declaraciones de Miriam, María Rosa, Claudia y A.R. (Enc.60) arrojan luz sobre la intersección entre el aprendizaje basado en proyectos y la construcción de la identidad profesional de los gestores culturales.

En primer lugar, Miriam destaca la contribución significativa de la Tecnicatura en la elaboración de proyectos y la observación detallada de las necesidades en distintos contextos. Este enfoque práctico y orientado a proyectos proporcionó a Miriam las habilidades fundamentales para abordar desafíos específicos en el ámbito cultural. No obstante, es en la Licenciatura donde se destaca un cambio hacia la investigación y una perspectiva más profunda. La capacidad de investigar y mirar desde diversas perspectivas no solo enriqueció sus proyectos, sino que también influyó en su identidad como profesional de la cultura.

En la parte de la Tecnicatura me ayudó muchísimo a elaborar distintos proyectos, a poder observar y elaborar proyectos, ver qué hacía falta en cada lugar. Pero en la parte de la Licenciatura lo que me enseñó fue a investigar. A mirar desde otra manera, a veces hasta desaparecer yo misma en la investigación. Los proyectos son más amigables porque tengo otra mirada y otra llegada (Miriam, E11, p.171).

María Rosa comparte una experiencia similar, resaltando cómo las diversas materias, desde Lenguajes Artísticos hasta Política y Economía de los Recursos, se integraron en la capacidad de diseñar proyectos de manera efectiva. La amplitud de su formación le permitió comprender y abordar los desafíos desde múltiples dimensiones, evidenciando cómo la diversidad de materias contribuye a la versatilidad de los gestores culturales en su práctica.

(...) pasé por distintas materias, aprobé distintas materias y en todas, en todas, en Lenguajes Artísticos, en Historia y Teoría del Arte, en Gestión Cultural, obviamente, en la Política y Economía de los Recursos. En todas, me han ayudado luego para saber hacer un, por ejemplo, un proyecto, fue maravilloso. Y aparte, después yo seguí capacitándome en una Licenciatura en Museología y cuando me hablaban de un proyecto me salía de una, entonces ya sabía lo que me estaban pidiendo. Todo esto me ayudó profesionalmente después (María Rosa, E13, p.199).

La experiencia de Claudia subraya la importancia de la presencialidad en la Licenciatura y destaca ciertas asignaturas como las más impactantes y proveedoras de herramientas clave. Este énfasis resalta cómo la calidad de la interacción y la inmersión en determinadas

materias pueden influir profundamente en el desarrollo de habilidades y en la construcción de la identidad profesional. “Con respecto a la Licenciatura, cómo aprecio esa presencialidad y bueno, también dentro de las asignaturas que lo que más me gustó o creo que quedó en mí, que me dio más herramientas, fueron esas materias” (Claudia, E14, p.210).

El ejercicio de elaborar un proyecto cultural escrito para la instancia final de la mayoría de las materias, teniendo devoluciones en este sentido de diferentes docentes/profesionales es para mí el aprendizaje más significativo que adquirí. De hecho, cuando me consultan por la carrera, es mi principal recomendación (Enc-A.R.60).

En conjunto, estas expresiones revelan que la formación académica universitaria en gestión cultural no solo proporciona habilidades técnicas para la elaboración de proyectos, sino que también impulsa una transformación más profunda en la manera en que los gestores culturales abordan su trabajo. La investigación, la amplitud de conocimientos y la presencialidad en ciertas materias emergen como factores clave que contribuyen a una identidad profesional sólida y versátil en el ámbito de la gestión cultural.

10.2.6. La práctica me lleva a la formación académica

Los gestores culturales que han pasado por programas académicos específicos pueden beneficiarse de la exposición a teorías, prácticas recomendadas y discusiones críticas que les proporcionan una comprensión más profunda de los fundamentos conceptuales de la gestión cultural. Además, la formación académica puede ser fundamental para comprender aspectos legales, éticos y políticos del ámbito cultural.

Sin embargo, la vinculación efectiva entre la práctica y la formación académica crea un equilibrio que potencia la profesionalización de los gestores culturales. Aquellos que han desarrollado habilidades a través de la práctica pueden encontrar en la formación académica un marco conceptual que eleva y da coherencia a sus conocimientos empíricos. Por otro lado, aquellos con formación académica pueden enriquecer su comprensión teórica al aplicar esos conceptos en situaciones reales y dinámicas.

Pablo destaca la calidad de la formación desde un enfoque integral, reconociendo la relevancia tanto de los aspectos humanos como de los académicos. Su experiencia inicial, basada en el conocimiento empírico, le proporciona una perspectiva valiosa al haber experimentado directamente los desafíos y las oportunidades en el terreno. Al integrar la formación teórica, Pablo logra una síntesis enriquecedora, identificando áreas para la mejora y reconociendo la importancia de su camino inverso, que le permite corregir y optimizar sus prácticas.

La formación fue muy buena, fue excelente desde todo el punto de vista fue muy buena. Desde lo humano, tanto compañeros como profesores, fue muy buena. Ayudan a que uno siga. Yo arranqué con una experiencia con mucho conocimiento empírico y con poca formación académica o teórica, yo arranqué al revés. Y lo que me sirvió es para decir, ¡uy! ¡Qué bien que estaba haciendo esto! ¡Uy! ¡Tengo que corregir acá! ¡Uy! Y esto que hice no se hace (Pablo, E21, p.297).

La experiencia de Alejandra resalta la conexión vital entre la práctica y la formación académica. Al comenzar en la práctica antes que, en la Universidad, logra vincular sus experiencias previas de manera efectiva en la formulación de proyectos y la planificación participativa en el ámbito público. Este enfoque le permite aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones reales, fortaleciendo su comprensión y habilidades a medida que avanza en su formación académica. La retroalimentación constante entre la teoría y la práctica se convierte en un proceso de aprendizaje continuo y adaptativo.

Mi trabajo se relaciona netamente, o sea yo empecé en la práctica antes que, en la formación académica, entonces ahí también pude enlazar cuestiones previas que fueron de mucha utilidad, en la formulación de proyectos, en la diagramación de planificaciones mucho más claras y mucho más entendidas de lo participativo, etcétera, ¿no? Dentro de lo público, lo que es el área del Estado (Alejandra, E9, p.132).

La noción de formación autodidacta introducida por Marcos destaca la importancia del oficio y de una formación menos estructurada. Su experiencia demuestra cómo la práctica inicial puede ser un trampolín para la autodirección educativa. El apoyo institucional, en este caso la Universidad actúa como un catalizador que le permite estructurar y ampliar su formación. Marcos resalta la transición desde la gestión práctica del cuerpo hasta la articulación verbal y documental, subrayando cómo la formación académica complementa y amplía su enfoque inicial.

La formación autodidacta, esta que hablaba, es menos formal, menos estructurada de los compañeros que me admitieron. Primero, el oficio, me parece que es una formación no institucionalizada, pero fundamental. Yo ahí empecé a gestionar sobre todo el Instituto Nacional del Teatro, empecé ahí por mi primer contacto con pedir un subsidio, todos los compañeros ayudándome a escribir esos proyectos, fue creo que una formación. La institución me ayudó mucho a eso, me parece, a estructurar todo eso, empezar a ver cosas que por ahí uno las tenía, pero empezar a poder, lo otro que decía, esto de bajar del gesto del cuerpo a la palabra, que es también poder documentar, que me parece que es otro aporte grande que yo veo en mi formación (Marcos, E15, p.223).

Por otro lado, Agostina destaca la importancia de la inserción laboral como complemento esencial para la formación académica. Su trayecto no lineal en la carrera y su enfoque particular demuestran la riqueza que aporta la experiencia laboral en la construcción de la identidad del gestor cultural. La inserción en el ámbito laboral proporciona un contexto real para aplicar y consolidar los conocimientos académicos, facilitando una comprensión más profunda y contextualizada del campo de la gestión cultural. El aprendizaje se amplía al interactuar con profesionales de diversos ámbitos, enriqueciendo aún más su formación integral.

Primero que la formación, yo creo que además de la formación académica, tiene que haber una inserción laboral para realmente terminar de dimensionar, como es el campo de la gestión cultural. En ese sentido, yo, digamos, tuve como un trayecto bastante particular de la carrera, digo, no es que seguí como el programa y me llevó más tiempo, pero me ayudó mucho como a insertarme laboralmente para terminar de entender de qué iba y además para cruzarme a otros profesionales de otros ámbitos con los que aprendí mucho también (Agostina, E17, p.246).

Por último, Rosana reflexiona más allá de la formación académica inicial. Su experiencia laboral como restauradora en un museo se complementó con sus estudios en gestión cultural, lo que le abrió nuevas oportunidades profesionales. La conexión entre la formación académica y la práctica se manifiesta en su transición exitosa a un rol de gestora cultural, donde aplica sus conocimientos en la planificación y ejecución de proyectos artísticos para un museo. Además, destaca cómo la formación académica le permitió acceder a una maestría, demostrando que la idoneidad y la experiencia también son valoradas en el ámbito académico.

Bueno, me habilito también para inscribirme en la Maestría de Conservación y Restauración de Patrimonio de la Universidad Nacional de La Plata en Arquitectura. Más la idoneidad, o sea, no les molesta que no tenga mi título de grado. Y presenté todos los papeles y vieron, no sé, creo que fueron las dos cosas. Un poco la experiencia que tengo, lo que no se me había habilitado de Italia acá y la Tecnicatura, obviamente, como para que el equipo de dirección de la maestría me dejara integrar ahora como alumna y llegar a la maestría. Un montón me abrió (Rosana, E18, p.260).

El título universitario no solo representa un logro educativo, sino que también funciona como un distintivo social que valida la idoneidad y competencia de un individuo. Esta validación es esencial en un contexto donde, como señala Rosana, "si no tienes el título para ciertos lugares, directamente no existes". La academia se convierte, entonces, en un punto de acceso a oportunidades laborales, redes profesionales y reconocimiento social, todos elementos cruciales en la construcción de la identidad de los gestores culturales.

¿Qué pasa cuando vos no tenés un título de grado en esta realidad? Te subestima muchísimo, te dejan de lado. Vos podés restaurarte todo, podés cantarte todo, pero si vos no tenés el título para ciertos lugares, directamente no existís. Estamos viviendo en un mundo donde la idoneidad no se tiene en cuenta (Rosana, E18, p.259).

En un mundo donde, como señala Rosana, "la idoneidad no se tiene en cuenta", la formación académica se convierte en un mecanismo esencial para validar la competencia y abrir puertas a nuevas oportunidades. La integración armoniosa entre conocimiento académico y experiencia práctica potencia la capacidad de los gestores culturales para afrontar los desafíos contemporáneos y contribuir significativamente al desarrollo cultural de la sociedad.

10.3. Competencias y habilidades formativas: un camino que construye identidad

La formación académica universitaria desempeña un papel crucial en la preparación de gestores culturales, proporcionándoles un conjunto de competencias y habilidades que son fundamentales para enfrentar los desafíos del ámbito cultural. En este contexto, es esencial destacar la estrecha relación entre el conocimiento adquirido en la Universidad y la experiencia profesional de los gestores culturales.

En primer lugar, la formación académica universitaria dota a los gestores culturales de un sólido fundamento teórico. El estudio de disciplinas como la gestión cultural, la historia del arte, la sociología y la antropología, entre otras, les proporciona una comprensión profunda de los fundamentos conceptuales que subyacen en la gestión de proyectos culturales. Este conocimiento teórico actúa como un marco sólido que orienta las decisiones y estrategias que implementan en el ejercicio de sus funciones. Asimismo, la formación fomenta el desarrollo de habilidades prácticas y técnicas específicas. Los gestores culturales adquieren competencias en el diseño, planificación y ejecución de proyectos culturales, la gestión de recursos financieros y humanos, así como la aplicación de estrategias de marketing cultural. Estas habilidades prácticas son cruciales para llevar a cabo proyectos culturales exitosos y responder de manera efectiva a las demandas del entorno profesional. En las palabras de Carlos, la posibilidad de involucrarse en el diseño de proyectos, tanto teórica como prácticamente, se presenta como un aporte significativo de la formación universitaria. Esta habilidad no solo le permitió ganar una beca para impartir cursos de diseño de proyectos culturales, sino que también le dio las herramientas para traducir ideas culturales en propuestas concretas y realizables.

Un montón. Tal vez por mi historia personal o por lo que enganché como lo que más

me atrajo, fue lo que te había comentado antes, involucrarme más con el diseño de proyectos, con la parte teórica y práctica del diseño de proyectos (Carlos, E7, p.96).

(...) rescato y que, de hecho, bueno, yo ya te había comentado que incluso gané una beca de Fondo Nacional de las Artes para dar cursos de diseño de proyectos, por lo cual es algo que me interesa bastante y siempre estoy leyendo, incorporando cosas nuevas (Carlos, E7, p.97).

Mientras, María Rosa destaca la importancia de la formación universitaria al brindar habilidades para realizar proyectos y la capacidad de interactuar con diferentes actores, lo cual facilita un enfoque transversal y eficaz en el trabajo cultural. “Y la carrera te brinda ciertas habilidades como por ejemplo esta de realizar proyectos (...) aparte el saber interactuar con distintos actores y mediar entre ellos ese corte transversal hace que uno pueda trabajar mejor” (María Rosa, E13, p.199). De igual modo, Agostina resalta la metodología de elaborar proyectos como clave, un ejercicio que proporciona herramientas fundamentales para el desarrollo de iniciativas culturales “(...) lo metódico de siempre hacer un proyecto fue como algo muy clave porque es un ejercicio realmente en sí que después te sirve mucho” (Agostina, E17, p.247).

Rosana encuentra fascinante la capacidad de generar proyectos más sintéticos y orientados a un público específico, organizando conocimientos adquiridos de otras formaciones, como la arquitectura y su historia y la incorporación de nuevos temas. “La legal, la herramienta legal, que yo no la tenía sino por esto que te decía que ibas rebotando” (Rosana, E18, p.260). Por otro lado, Fabián experimentó una apertura a nuevas posibilidades laborales gracias a la gestión cultural, lo que subraya la amplitud que brinda la formación universitaria en este campo “Yo me acerqué a la gestión cultural para, entre comillas, aprender a gestionarme mejor con proyectos, con mis espectáculos y giras y bla bla bla, y me encontré con otro universo de la cultura (...)” (Fabián, E19, pp.272-273).

Ana enfatiza el valor del análisis y la planificación paso a paso, destacando la utilidad de las herramientas proporcionadas por la formación universitaria para diagnosticar y abordar problemas culturales de manera efectiva.

Bueno, el análisis, el no iniciar las cosas así a tontas y a locas, sino tomarse el tiempo de analizar y pensar y diagnosticar. Creo que eso de ir de a pasos, que está muy bueno para no pensar que uno viene con todas las respuestas hechas y hay que aplicarlas nada más. Las herramientas como dije también para hacer esos diagnósticos. Y yo que uso bastante los distintos modelos o formas de planificar son herramientas importantes que da la formación (Ana, E20, pp.287-288).

Cristina, reconoce que sentarse a proyectar y planificar le ha proporcionado una perspectiva más amplia y una comprensión más profunda de la gestión cultural. Por otro lado,

Maximiliano destaca la capacidad de iniciar y concluir proyectos, aprendiendo a considerar diversas fuentes de financiamiento, lo que amplió sus horizontes en el ámbito cultural.

Y yo creo que lo que más me marcó fue poder empezar un proyecto desde el cero, desde una hoja en blanco, a poder terminarlo y cerrarlo y hacer conclusiones. (...) Por ahí en un momento yo estaba solo enfocado en un recurso o solamente enfocado en que el Estado apruebe tal proyecto y hoy como que me abrió un abanico de posibilidades de poder no sólo enfocarme en una posibilidad de financiamiento sino en muchas más. Eso también lo aprendí mucho ahí en gestión (Maximiliano, E23, p.321).

María (E24) encuentra en la formación académica la capacidad de expresar ideas, investigar y comunicar de manera efectiva, siendo un mediador fundamental en la conformación y desarrollo de proyectos. Claudia (E14) resalta la importancia de materias específicas para desarrollar y llevar adelante proyectos, mientras que Marcos (E15) destaca la necesidad de convocatorias, progreso, recopilación de datos y evaluación, elementos que reflejan la formación académica como un proceso continuo de aprendizaje y mejora en la gestión cultural.

¿qué tenemos que hacer? Bueno, primero tenemos que hacer la convocatoria. Bueno, hagamos la convocatoria. Después tenemos que progresar mucho más y la posibilidad de ir recabando datos año a año para ir mejorando, perfeccionando y incluso comparando. Creo que eso es mucho de la formación académica. Y bueno, el análisis también posterior, esto también me habla mucho en la carrera, de la posibilidad de esto después hacer una evaluación de cómo fue la gestión misma para tener también los datos de comparación y poder progresar, poder hacer acumulativos las experiencias (Marcos, E15, p.223).

Finalmente, la expresión de Marcela, al señalar que "a veces los proyectos que se planifican de esa manera no ocurren de tal forma, eso creo que es una de las cuestiones que también aprendí que todo lo de los libros no es que en realidad te va a salir" (E6, p.77), resalta la brecha entre la teoría académica y la realidad práctica en la ejecución de proyectos culturales. Este reconocimiento subraya la importancia de ir más allá de los enfoques puramente teóricos y entender que la gestión cultural implica desafíos y variables que no siempre pueden preverse mediante la planificación tradicional.

Asimismo, la declaración de Marcela destaca la importancia de la experiencia práctica y del aprendizaje continuo. No todos los escenarios pueden ser perfectamente modelados, "espacios de indeterminación" (Schön, 1998) según lo que se estudia en los libros, y la formación universitaria debe preparar a los gestores culturales para ser flexibles, creativos y

capaces de aprender sobre su propia reflexión - acción (Schön, 1992).

Por otro lado, a través de las entrevistas han emergido categorías en las cuales podemos enmarcar las competencias y habilidades adquiridas en la formación y que se encuentran asociadas a la: *disciplina como fundamento, diálogo y escucha efectiva, desarrollo de la capacidad crítica, adaptabilidad y resistencia, organización, relacionar y sintetizar conocimientos, análisis crítico y búsqueda constante, gestión y construcción colaborativa y glosario de conocimiento*.

Pablo refuerza la importancia de la disciplina como cimiento fundamental. Esta competencia, según él, permite superar desafíos y llevar a cabo actividades con eficacia. La formación universitaria proporciona las herramientas teóricas y prácticas necesarias para cultivar esta disciplina, lo que se traduce en una gestión más efectiva. “Y bueno, y una cantidad de herramientas que te da la facultad tanto teórica como práctica, que yo la empecé a aplicar en mi vida laboral y en mi vida personal también” (Pablo, E21, p.297).

Por otro lado, Miriam resalta el poder de la escucha como una habilidad que puede canalizarse de manera horizontal. Esta perspectiva se apoya en el diálogo, una herramienta que, según Pablo, a menudo subutilizamos “El diálogo, creo que es importantísimo y es una cosa que hoy nosotros no estamos utilizando” (Pablo, E21, p.297). La formación universitaria, al fomentar el diálogo y la escucha, contribuye a un enfoque más colaborativo y comprensivo en la gestión cultural. “(...) hay que trabajar de manera horizontal, escuchando al otro y viendo realmente cómo es y qué necesita el otro” (Miriam, E11, p.172).

De igual manera, Silvina destaca la competencia de la "discusión crítica" como un elemento fortalecido por la formación académica. Esta capacidad crítica se convierte en una herramienta valiosa para analizar y abordar desafíos en el ámbito cultural. “(...) la discusión crítica, a mí me parece que es una competencia que fortaleció la formación” (Silvina, E12, p.185).

Gabriela destaca la necesidad de adaptarse a los diferentes modos de hacer gestión, subrayando la conexión entre la formación universitaria y la capacidad de adaptación “a los distintos modos de hacer gestión, porque no hay un solo modo aún en el mismo lugar” (Gabriela, E25, p.344). Esta habilidad, según ella, se vincula estrechamente con la resistencia, evidenciando la capacidad de los gestores culturales para enfrentar cambios constantes.

También, Enrique señala que la formación universitaria le brindó la capacidad de organizar y pensar desde una perspectiva legislativa, algo que antes no consideraba. Esta competencia legislativa se convierte en una guía para apuntar y dirigir sus esfuerzos de manera más efectiva. “La carrera me ayudó a organizarme y a pensarlo de una manera desde lo legislativo, que por ahí antes no lo pensaba, y ahora sé a dónde tengo que ir y apuntar”

(Enrique, E16, p.236).

Jorge y Eneas destacan habilidades específicas adquiridas, como la capacidad de vender ideas “formación me permitió a mí, poder vender mejor las ideas. Creo que la capacitación me llevó a poder llegar de esta manera, poder cumplir sueños” (Jorge, E8, p.111) y la habilidad de redacción y oratoria “La habilidad también de defender tu proyecto o tus puntos de vista desde la oratoria” (Eneas, E2, p.20). Estas competencias son esenciales en la gestión cultural, permitiendo la comunicación efectiva y la defensa de proyectos.

De igual manera, Soledad resalta la capacidad de relacionar conceptos adquiridos durante su formación académica. Esta habilidad de entrelazar ideas le permite aprovechar sus conocimientos de manera sinérgica, generando resultados concretos en su vida personal y profesional. Además, reflexiona sobre la carrera u expresa que: “me cuestioné mucho en la formación académica y eso siempre es crecimiento” (Soledad, E3, p.33).

Sebastián destaca la importancia de un análisis más crítico de situaciones y la formación en redacción académica como elementos que le impulsaron a buscar nuevas oportunidades y proyectos. La formación académica se convierte así en un catalizador para la búsqueda constante de superación y desarrollo profesional.

Destaco la experiencia en la Licenciatura donde empiezan a aparecer otras cuestiones, un análisis más crítico de las situaciones en las cuales vivimos, la formación, en redacción académica, que hasta un punto tampoco lo había tenido y me costaba muchísimo, que, si bien son ejercicios que requieren trayectoria, experiencias, pero bueno, me parece que fue ahí algo superador en ese momento. Y eso me llevó también a esto, a querer tener otras búsquedas, a presentarme en convocatorias, mismo también dentro de la Universidad, a presentarme en convocatorias internas para presentar proyectos de extensión, que me permitió desempeñarme hoy como becario en un Centro de Extensión, estar también dentro del área de arte de la Universidad. Y pienso que varias de las experiencias que tuve en la Licenciatura, me formaron, me empoderaron para que hoy pueda continuar con mi experiencia (Sebastián, E4, p.46).

Luciana destaca la gestión como competencia central y resalta la mirada de la Universidad Nacional de Mar de Plata en relación a la gestión cultural. Esta orientación hacia el trabajo colaborativo, consenso, y construcción se convierte en una herramienta avanzada y eficaz en el ámbito cultural.

Todas [Se ríe alegremente]. Uff. Y aprender a gestionar. O sea, todo, porque es de todo. Por eso te digo, después con el tiempo yo entendí que a mí lo que me gusta es la gestión, más allá de lo educativo y que en algunas cosas como que choco con el

sistema. Pero bueno, como competencias y habilidades, me parece que la orientación o la carrera o la mirada que tiene la Universidad Nacional de Mar de Plata en relación con la gestión cultural, no sé si está en otros lados del país. Digo, como que es una mirada muy atravesada por la gestión, esto del trabajo, del consenso, del trabajar con el otro, del construir, de...creo que incluso es como de avanzada en un mundo y hasta mismo en las propuestas de trabajo, de investigaciones (Luciana, E5, p.61).

Finalmente, Ana destaca la capacidad de abrir cada palabra y redefinir términos como un glosario de conocimiento. La formación académica proporciona las herramientas necesarias para comprender y redefinir conceptos, enriqueciendo la comprensión de acciones culturales y la cultura en general. “Poder abrir cada palabra y poder redefinir términos, reencontrarse con algunas palabras que uno no tomaba en consideración” (Alejandra, E9, p.132).

10.4. Continuar el camino de la formación

A partir de la indagación a través de las encuestas y entrevistas realizadas, los graduados de gestión cultural expresaron que posterior a la culminación de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural el 66.30% de las personas continuaron con distintos tipos de formación universitaria y el 33,70% no realizaron ningún tipo de estudio universitario.

A partir de las personas que continuaron con la formación académica, el 47, 83% lo hicieron en la formación de grado eligiendo la Licenciatura en Gestión Cultural de la FAUD-UNMdP, el 13,04% seleccionaron otras carreras de grado universitarias (Tecnicaturas y/o Licenciaturas) como: bibliotecario escolar, comunicación audiovisual, sociología, museología, música, turismo, archivología (UNMdP, UNDAV, UNTREF, UFASTA). Mientras que, el 5,43% realizaron o se encontraban cursando alguna especialización, maestría y/o doctorado (Figura 47).

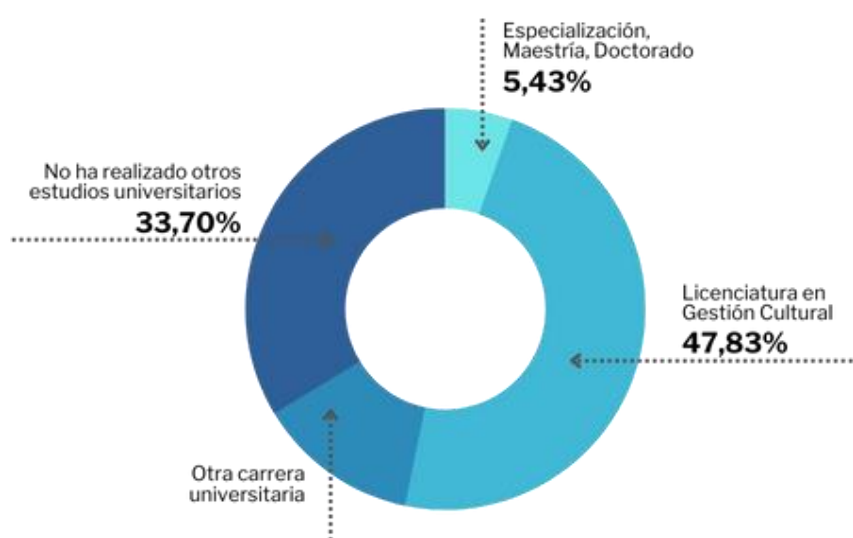


Figura 47. Porcentaje de graduados que continuaron con algún tipo de formación universitaria.
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la formación continua en particular la formación de posgrado hemos evidenciado que 11 personas han accedido a distintos niveles de posgrado, en Argentina, por poseer títulos de grado de más de cuatro años en distintas carreras.

Dos graduadas han realizado cada una de ellas: una especialización, dos maestrías internacionales (patrimonio y desarrollo territorial, gestión cultural y comunicación) y se encuentran cursando un doctorado nacional (educación, ordenamiento territorial y desarrollo sostenible). Por otro lado, tres graduadas cursaban, solamente, nivel de maestría siendo las mismas: Maestría en intervención y preservación patrimonial, Maestría en Restauración, Conservación e Intervención del Patrimonio, Maestría en Antropología Social. Mientras que, una graduada cursaba una Maestría en ciencia tecnología e innovación y Especialización en divulgación de la ciencia, la tecnología y la innovación, cuatro graduadas cursaban la Especialización en Gestión Cultural y otra graduada la Especialización en Turismo Rural.

Las cuatro personas que se encontraban cursando la Especialización en Gestión Cultural lo hacían a través de un Convenio firmado entre la Escuela de Graduados de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) con el Asociación Argentina de Gestores Culturales Universitarios (AAGeCU) siendo las mismas socias de la institución.

Las formaciones académicas elegidas se desarrollaron en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Rosario (UNR), Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) y Universidad de Buenos Aires (UBA).

Un tema interesante en la formación de posgrado es que dos personas graduadas de la TUGC pudieron acceder al posgrado en Europa sin contar con una carrera de grado de más de cuatro años. Esto significa que la formación de técnico universitario fue suficiente para acceder al posgrado y cumplir con los requerimientos de la comunidad europea. En este caso, un graduado pudo realizar una Maestría nivel 2 sobre técnicas y metodologías de la formación, Master Art'Enact (Universidad de Créteil, París) y otra graduada un Master en Dirección y Planificación de Turismo con especialización en Destinos y Diseño de Productos (Universidade da Coruña) quien además se encontraba cursando un Doctorado en Análisis Económico y estrategia empresarial (Universidade da Coruña) con traslado a Doctorado en Integración Económica (Universidad del País Vasco).

Por otro lado, de la encuesta realizada se desprende que el 75% de los graduados realizaron algún tipo de formación complementaria a la carrera de gestión cultural. Mientras que, el 25 % restante expresó que no realizó ninguna actividad formativa posterior a graduarse de la

TUGC.

Las formaciones giraron en torno a la realización de diplomaturas y cursos de extensión *universitaria* (UNMdP, UNTREF, UNS-Universidad Nacional del Sur, UNQ Universidad Nacional de Quilmes, UNCuyo, UNNOBA, FLACSO) en temáticas diversas que se relacionan en temas convergentes al campo de la cultura: Ciudades y Comunidades Sostenibles, Resilientes e Inclusivas, Género, Gestión de espacios culturales alternativo, museos y Turismo Cultural, Derechos Humanos, Soberanía y Políticas Culturales Montaje de Espacios Expositivos, Gestión Cultural, Fortalecimiento Organizacional y Comunicación Popular, Gestión, políticas culturales, desarrollo, Escritura Creativa, Patrimonio, Educación en Museos, Turismo Sostenible.

Además, se observa la realización de cursos de formación desarrollado por distintos organismos del Estado municipal, provincial y/o nacional: Ministerio de Educación (Instituto Nacional de Formación Docente –INFOD–), Ministerio de Justicia de Nación, Ministerio de Cultura de la Nación (Formar Cultura), Secretaría de Gestión y Empleo Público (Instituto Nacional de la Administración Pública –INAP), Instituto de Capacitación Municipal. Como así también, organizaciones internacionales como Asociación Internacional para la Protección del Patrimonio Cultural (ASINPPAC) y la Consejería de Turismo, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía. Las temáticas formativas más recurrentes fueron: educación, gestión cultural, emprendedurismo gestión cultural comunitaria, administración pública, políticas culturales, comunicación efectiva, arte, salud, diversidad, patrimonio cultural y gestión de museos.

En las narrativas de los graduados también se encuentra muy presente el *aporte académico a la construcción de la experiencia profesional* a partir de distintas estrategias de abordaje. Es interesante la constante vinculación que realizan en torno a las lecturas bibliográficas propuestas para la formación y las posibilidades que habilita la lectura. Se puede observar que lo expresado va en la línea que propone el plan de estudios de la Tecnicatura y la Licenciatura en Gestión Cultural sobre una formación general que tenga una mirada centrada en la problematización sobre los diversos temas que atraviesan a la cultura.

La diversidad de contenidos y materias que incluía la Tecnicatura. Hoy me ayuda a entender que el gestor cultural puede trabajar en diversos ambientes, proyectos y temáticas. Por otro lado, todo el desarrollo académico a lo largo de los tres años en las asignaturas: las lecturas, los trabajos prácticos, las reflexiones en torno a los contenidos, etc. fueron ampliando mi capacidad de análisis y mi visión del mundo, habilitando una mirada crítica sobre las cosas (Enc-V.G.21).

Descubrir un oficio, una profesión que marcaría mi vida, mi mirada sobre la ciudad, sobre los procesos comunitarios y artísticos. Encontré que la gestión cultural es la profesión que mejor me caracteriza y me hace feliz ejercerla (Enc-Y.S.74).

El contenido de la Tecnicatura fue muy significativo en lo que luego fue mi desempeño profesional (Enc-M.E.57).

Continuar formándose es una preocupación presente en las personas graduadas. En este sentido, el 91,30% de los encuestados manifiesta que tiene interés de seguir formándose en el área de la gestión cultural. Mientras que, el 8,70% no quiere continuar con la formación.

Si bien las áreas formativas que emergieron a partir de la encuesta son más de 60 campos temáticos es interesante observar que como primera opción se encuentra el patrimonio (Conservación y salvaguarda, artístico, cultural, protección) Por otro lado, la Licenciatura de Gestión Cultural en instancia de culminación y acceso como continuidad formativa. Finalmente, las Industrias culturales y creativas y la Museología son elecciones recurrentes entre los graduados.

Una vez finalizada la Licenciatura me gustaría continuar con la Maestría en Gestión del Patrimonio (Enc-M.V.89).

Posibilidad de en unos años estudiar la Licenciatura en Gestión Cultural o alguna especialización en Patrimonio (Enc-A.P.87).

La Universidad no puede ofrecer un paraguas para todo temporal. Cada gestor es un mundo. Y cada realidad es diferente geográficamente y a cada momento. La vida no es un museo. Se mueve. Defiendo que los estudios abren puertas, no las construyen para nosotros/as. Una vez graduados, debemos seguir construyéndonos y deconstruyéndonos a cada paso del camino (Maren, E10, p.150).

CAPÍTULO 11. [NARRATIVAS EN ACCIÓN] El aporte profesional de los gestores culturales a la comunidad

11. 1. Marcas iniciales

La gestión cultural es un campo complejo y dinámico que va más allá de la simple administración de recursos. Se trata de tejer conexiones entre la cultura y la sociedad, de ser un agente de cambio y de promover el acceso a la diversidad cultural. En el ámbito de la gestión cultural, las narrativas que rodean las prácticas de gestión no solo ofrecen un relato de los eventos y proyectos realizados, sino que también desempeñan un papel fundamental en la construcción de la identidad profesional del gestor cultural.

La experiencia práctica se presenta como un maestro, proporcionando lecciones valiosas que los manuales y teorías por sí solos no pueden ofrecer. En la gestión cultural, cada proyecto, cada interacción con las personas y comunidades, deja una impronta única en la trayectoria del gestor. Estas experiencias, narradas y compartidas, no solo sirven como testimonios de logros, sino que también se convierten en eslabones cruciales en la cadena de eventos que configuran la identidad profesional.

La construcción de la identidad profesional del gestor cultural implica, en gran medida, la reflexión constante sobre las prácticas pasadas. Cada desafío superado y cada proyecto exitoso contribuyen a forjar una comprensión más profunda de la propia capacidad, estilo de liderazgo y valores. Las narrativas se convierten en espejos que reflejan el crecimiento, la adaptabilidad y la resiliencia del gestor cultural a lo largo del tiempo.

Es en la intersección entre las narrativas y la experiencia práctica donde se encuentra el valor intrínseco de la identidad profesional. La capacidad de articular las lecciones aprendidas, los momentos de inspiración y las estrategias exitosas no solo enriquece el repertorio del gestor, sino que también contribuye a la transmisión de conocimiento dentro de la comunidad cultural.

11.2. El aporte de la profesión a la vida comunitaria

La experiencia práctica implica navegar por las complejidades y desafíos que emergen al interactuar con la comunidad, donde el gestor cultural se convierte en un agente activo, respondiendo o adaptándose a las particularidades de su entorno. Este compromiso profundo no solo se manifiesta en la planificación y ejecución de proyectos culturales, sino también en la capacidad de entender y abordar las preocupaciones más amplias de la comunidad. La práctica de la gestión cultural implica escuchar atentamente, dialogar con diversos sectores y, sobre todo, reconocer las voces y expresiones culturales que definen las identidades. Así, el gestor cultural se convierte en un facilitador del diálogo y la participación, creando un espacio para que la comunidad se exprese, se conecte y se fortalezca.

El proyecto cultural destacado por Ana se erige como un ejemplo tangible de cómo la gestión cultural puede tener un impacto significativo en el desarrollo de la identidad profesional y, a su vez, enriquecer la vida comunitaria. La decisión de involucrar activamente a los adolescentes en la organización de un evento (Figura 48) no solo brinda oportunidades para mostrar sus habilidades y expresar sus opiniones, sino que también les otorga un espacio para ser parte integral de la construcción cultural de su entorno. Al abrir este espacio de participación, se genera un ambiente propicio para el desarrollo profesional y artístico de este grupo poblacional. Además, *la experiencia se convierte en un catalizador para nuevos proyectos* que se enfocan en apoyar las ideas y aspiraciones específicas de los adolescentes y jóvenes, no solo en el ámbito artístico, sino también en emprendimientos y estudios poco convencionales.

Bien, una de [parece buscar entre sus recuerdos]. Esto que te contaba de también de parar y pensar, uno de mis intereses siempre fue trabajar con la niñez, con aportar al desarrollo de las personas desde pequeños, y en el trabajo también me di cuenta de que hay un sector de la comunidad que no está tan abordado. Que es el que le sigue a la Niñez, que es el de las adolescencias y las juventudes. Y eso me empezó a buscar proyectos o a buscar implementar la gestión cultural para adolescentes y jóvenes y pensar proyectos para ellos.

Uno de los primeros que hice fue un congreso. Un congreso de niñez, adolescencia y cultura que fue una idea mía que la llevé a cabo desde mi organización y con otra ONG y con la Universidad donde implicar en la organización a los adolescentes. O sea que los adolescentes fueran parte de la organización desde el inicio, tanto aportando ideas, si bien un congreso es más que nada para que los adultos muestren lo que están trabajando. Los adolescentes también aportaban sus ideas y mostraban sus habilidades y sus sentidos y sus sentimientos sobre lo que tiene que ver con el arte. Y

decidían cómo armar ciertas propuestas o actividades dentro del Congreso, además de darle la imagen, lo que sería el logo, todo eso.

Y eso también me abrió para nuevos proyectos que tengan que ver con los adolescentes y los jóvenes. Y creo que hoy, si bien trabajo también con instituciones y con adultos, es como que el campo de acción tiene que ver con darles herramientas o apoyar ideas de adolescentes y jóvenes para que se desarrollen como profesionales y como artistas.

Creo que ese congreso también al involucrar a los adolescentes que uno ya conoce, porque cuando uno empieza con esto, te relacionas con los que ya conoces. Y traen a otros adolescentes con otras problemáticas, con otras necesidades, y eso abre el campo y te das cuenta de cómo ese campo, los adolescentes y los jóvenes, tiene pocas oportunidades. Y creo que por ahora mi camino tiene que ver con darles esas oportunidades a los adolescentes y jóvenes para que se desarrollen dentro del campo del arte y la cultura, obviamente, en lo más amplio. No solamente aquellos que se quieren dedicar al arte, sino aquellos que quieren armar sus propios emprendimientos o estudiar determinadas cosas que no son las comunes y poder apoyarlos en esos caminos. Así que ese sería como el puntapié de ese Congreso, que tuvo tres ediciones y que bueno, hasta antes de la pandemia, el 2019 fue la última edición que hicimos. Me llevó después para otros proyectos que tienen que ver con colaborar con ese grupo de la población (Ana, E20, pp.289-290).



Figura 48. Logo del Congreso Latinoamericano niñez, adolescencia y cultura.

Fuente: <https://causaninez.blogspot.com/2014/10/segunda-comunicacion-del-congreso.html>

Por otro lado, Luciana y Marcela comparten sus vivencias en proyectos culturales que tiene como denominador las mujeres y disidencias. En ambos casos, la experiencia y la dedicación se convierten en pilares para la construcción de identidad profesional y el aporte a la vida comunitaria. Estas experiencias reflejan la importancia de la gestión cultural como agente de cambio, no solo en el ámbito artístico, sino también en la transformación de dinámicas sociales y la construcción de una comunidad más inclusiva y consciente de su diversidad.

Luciana, al relatar la evolución del proyecto cultural "Mujer Tambor", resalta la intersección entre la música, la militancia feminista y la conciencia de género. El proyecto, inicialmente vinculado a la participación en marchas y eventos, se convierte en un faro regional que destaca la diversidad de mujeres y disidencias. Asimismo, destaca el *trabajo en red*, la *solidaridad* y la *autogestión* como pilares de este proyecto que, a pesar de su magnitud, se mantiene, en gran medida, invisible para aquellos que no participan activamente en él.

Bueno, te cuento del último, de uno que estamos haciendo desde hace muchos años en el espacio que tiene que ver con la línea estratégica de trabajo de Zarite es mujer tambor, que en realidad es un proyecto que tiene como muchas partes, es dentro del espacio como la parte más de la militancia feminista, entonces como que se armó un subgrupo.

Em, y siempre, y empezó, eh, también en el 2019 como parte de las acciones por el Día de la Mujer. Al principio era esto, bueno, quizás desde que nosotros éramos una formación, una cuerda de tambores participando en las marchas y demás, y después empezó a tener esto, como más identidad propia y más la cruzada de, de adentro del espacio. El cruce de esto del trabajo con el género, el género con relación a la percusión en especial, que es un ámbito muy masculino, y como espacio de visibilizar eso. El proyecto después se fue convirtiendo como en encuentro, en encuentro de talleres musicales, debates. Bueno, y a partir de ahí fue como que fue creciendo. Y todos los años se fue agregando algo más. Primero fue esto, una participación, una marcha, y después en el año que viene podamos hacer lo mismo. Y hacemos, ya que está un debate, y agregamos un taller. Y ya ahora, en todos los marzos, ya llevamos siete encuentros. Y ya después se abrió un poco a la cuestión de género de mujeres y disidencias y se hizo regional y hay mucha movida, que es acá en la región, en Ayacucho, Tandil, en La Costa. Y bueno, es como que todos los años llega el "mujer tambor" de ese momento y bueno, y vamos como pensando qué cosas nos van formando a nosotras musicalmente (Luciana, E5, p.67).

Además, el relato de Luciana desentraña una red de solidaridad y esfuerzo colectivo que caracteriza los espacios autogestivos, donde cada contribución se traduce en un aporte significativo. La esencia de este trabajo a pulmón se manifiesta en la modestia de los

recursos utilizados, desde compartir alojamiento hasta la participación en la organización de talleres.

La evolución del proyecto, marcada por la creación de un escenario dedicado a mujeres, subraya el impacto y la expansión continua de esta iniciativa. La consolidación de actividades en la agenda local, en torno al Día Internacional de la Mujer, demuestra no solo la relevancia sino también la arraigada expectativa de que algo significativo acontecerá en esa fecha.

La llegada de la pandemia introduce un nuevo elemento a la narrativa de Luciana a partir de la necesidad de coordinación entre distintos grupos para evitar superposiciones y fortalecer el trabajo en red. Este desafío, impulsado por la crisis sanitaria, evidencia la adaptabilidad y la capacidad de colaboración inherentes a la gestión cultural. La agenda del 8M, lejos de desvanecerse, se reinventa, y el encuentro se mantiene como un punto culminante, ahora marcado por la coordinación y el diálogo entre los diversos actores involucrados.

Y desde la gestión de esto, bueno, de esto también circula mucho en los espacios autogestivos hay mucho de solidaridad y de trabajo pulmón. Yo voy, me pagan los pasajes, entonces me doy el taller, entonces el alojamiento en la casa del otro, muy de lo chiquitito, ¿no? Y después, creo que ya hace como cuatro años que también se hace un escenario de mujeres. Bueno, son un montón de actividades que este proyecto se fue haciendo como cada vez más grande, que se hacen en esas...la semana del 8 de marzo o alrededor del 8 de marzo y del cual ya participan muchas agrupaciones locales y ya está como instalado que en el 8M algo va a pasar. También vino con la pandemia de que los distintos grupos poder trabajar en red y no superponer acciones, así que dentro de lo que es la agenda del 8M siempre está el encuentro que tiene una parte por supuesto, pero tratamos de coordinar para que no haya cosas superpuestas. Y bueno, creo que ahí un poco se resume todo el trabajo que yo he venido haciendo en esto también (Luciana, E5, p.67).

La creación de un grupo dedicado a trabajar las cuestiones de género, junto con la incorporación de una perspectiva de género y la implementación de un protocolo específico, demuestra un compromiso serio hacia la inclusión y la equidad en el espacio cultural (Figura 49). La participación en la mesa local por razones de género amplía aún más el impacto del proyecto, conectando la labor cultural con los diálogos más amplios sobre igualdad y justicia.

El énfasis en "profesionalizar el espacio" es particularmente relevante. Esta profesionalización no solo reconoce la importancia del enfoque especializado, sino que también destaca la necesidad de legitimar y formalizar la labor de gestión cultural en el ámbito de la equidad de género. La búsqueda continua de formación refleja una responsabilidad educativa y de sensibilización hacia las cuestiones de género y ecofeminismo. La culminación de estos esfuerzos se manifiesta en el reconocimiento a través del concurso "Gestionar Futuro", lo que

subraya la relevancia y el impacto del proyecto como así también, una validación de la importancia de integrar la perspectiva de género en la gestión cultural.

Bueno, y a partir de esto de Mujer Tambor, el espacio empezó a tener como un grupo que trabaja las cuestiones de género, con perspectiva de género, como un protocolo de género. Y bueno, estamos muy ahí atentos a esas cuestiones, incluso ahora participamos de la mesa local por razones de género. Y bueno, es como que entender esto de profesionalizar también el espacio, que no somos las que tocan el tambor, sino que hay atrás todo un trabajo con más de posicionamiento, creo que eso atraviesa un poco todo mi resumen. Yo me he ido formando también en ESI, hice una diplomatura en ecofeminismo y voy por ahí con varias cuestiones que tienen que ver con eso. Entonces, creo que ese es uno de los proyectos que casi sin darme cuenta formó parte de mis últimos años y con el que ahora ganamos el concurso de Gestionar Futuro (Luciana, E5, pp.67-68).

El relato de Luciana invita a reflexionar sobre la esencia de la gestión cultural: una *combinación de pasión, compromiso y adaptabilidad*. La gestión de eventos culturales no se limita a la ejecución técnica, sino que implica *tejer relaciones, fomentar la participación* y, en última instancia, *construir identidad comunitaria*.



Figura 49. Flyer de actividad sexto encuentro Mujer Tambor.

Fuente: Instagram Zarite https://www.instagram.com/p/Cpfpp050dan/?img_index=1

Marcela comparte la experiencia de gestión a través de la vinculación con una artista plástica trans para una jornada sobre diversidad en la Facultad de Psicología (Figura 50). A pesar de haber hecho el contacto y facilitado la realización del evento, su papel quedó en gran medida desapercibido. Este episodio se convierte en un revelador "cachetazo" que subraya una lección fundamental para los gestores culturales: a veces, lo que resalta es el proyecto y el

reconocimiento no recae directamente sobre quienes realizan la gestión cultural.

La reflexión de Marcela destaca el papel del gestor cultural como actor desde la sombra, esta realidad, a menudo invisible para el público se vuelve esencial en la construcción de la identidad profesional del gestor cultural. La gestión cultural implica enfrentar desafíos, resolver problemas logísticos y velar por el funcionamiento eficiente de los eventos. También destaca la humildad necesaria en la gestión cultural, es una labor en la penumbra, donde *el éxito no siempre se mide por la visibilidad personal, sino por el impacto positivo en la comunidad.*

Tuve un proyecto que estuvo muy bueno, que trajimos un artista plástico. Yo hice el contacto con un artista plástico para una jornada que hicimos en la Facultad de Psicología, que estuve como adscripta. Iba a hacer la práctica ahí, después tuve un tema con la docente de la práctica, que no le gustaba. Y al final terminé como adscripta en ese lugar. Y bueno, hice el contacto para que viviera una artista plástica, que es una artista trans y se trataba de una jornada sobre diversidad. Y la verdad que yo ya había visto la obra de ella y que se llama Andrea Pasut, por ahí la podéis buscar. La verdad te lo recomiendo. Andrea Pasut. Y la verdad que el artista era una cosa loca, una cosa increíble. Como dibujo cuestiones relacionadas con la diversidad y demás.

El fuerte fue una parte de la muestra, la hizo en un lugar que se llama Teo, que no sé si está cerrado y el otro lo hizo en el sindicato de empleados de comercio. Obviamente todo hubiera sido imposible sin la Facultad de Psicología. (...). Y bueno, participar ahí, envolverme un poco en estas cuestiones de la gestión, algunas rígidas y estáticas y otras mucho más flexibles, bueno, y cuestiones con la artista. Después como que no se me visibilizó en la cuestión de yo haber hecho el contacto con la artista para traerme todo. Pasó como muy desapercibido. Pero bueno, más allá de no recibir los créditos pertinentes de la cuestión, un poco la gestión cultural me di cuenta de que es eso. Que a veces lo que brilla es el proyecto y no quién lo hace. Ese es un gran cachetazo para los gestores culturales jóvenes. (...). Después bueno, brillan las autoridades ahí y el que realmente elaboró o hizo algo que era un contacto importante, no se ve. Creo que eso es uno de los grandes aprendizajes, también. Te reías porque como gestora cultural te debe haber pasado miles de veces. En el discurso están el rector, el coordinador, el supervisor, el gerente, y después vos estás atrás escondido en el telón viendo a ver que no falta el papel higiénico en el baño.

(...) Nosotros somos actores desde atrás de la escena. Eso creo que es una de las cosas que aprendí, que a veces hay que agachar la cabeza y bueno. Y si no, montarte vos con tu propio dinero, un centro cultural y organizarte vos y hacer vos con tus

propios recursos (Marcela, E6, p.83).

La jornada sobre diversidad, al incluir diferentes formas de expresión artística, se convierte en un catalizador para el diálogo y la reflexión significativa sobre identidad y diversidad contribuyendo así a la sensibilización y educación del público y el aporte de Marcela a la visibilización del trabajo del gestor cultural.



Figura 50. Página web de las XIV Jornadas nacionales de historia de las mujeres – IX Congreso Iberoamericano de estudios de género.

Fuente:

<https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/historiadelasmulieres/index/pages/view/conferencias>

Finalmente, ambos testimonios subrayan la necesidad de reconocimiento y visibilidad para los gestores culturales, que a menudo quedan relegados a un segundo plano.

Las narrativas de Miriam, Silvina y Maximiliano convergen en un tejido de experiencias que resalta la importancia de la práctica en la construcción de identidades culturales comunitarias relacionadas con entornos rurales. Cada relato sirve como un testimonio elocuente de cómo la acción directa y la inmersión en la realidad cultural no solo enriquecen la identidad profesional de los gestores culturales, sino que también moldean la esencia misma de las comunidades con las que trabajan.

Miriam nos introduce en su viaje de investigación sobre la mujer rural⁸⁸ (Figura 51). Su relato revela la sorpresa y el impacto que la práctica de la indagación cultural puede tener en la percepción de uno mismo y en la comprensión de las complejidades de la vida rural. La disposición a adentrarse en lo desconocido, a cuestionar suposiciones y a dejarse transformar por las categorías emergentes destaca la naturaleza dinámica y evolutiva de la identidad profesional en la gestión cultural.

Es relevante destacar que Miriam, a pesar de plantearse en varias ocasiones que cada encuentro podría ser el último, se ve continuamente atrapada por la emoción y la oportunidad

⁸⁸ Tema que se convierte en su tesina de grado de la Licenciatura en Gestión Cultural (FAUD-UNMdP): "Las mujeres, el espacio rural y la gestión cultural. Un punto de diálogo entre la experiencia y la profesión". Agosto de 2022.

de seguir explorando.

La implicación de la comunidad, evidenciada por la solicitud de nuevos encuentros desde distintos sectores, resalta la importancia del *gestor cultural como agente facilitador de diálogos y reflexiones*. También destaca la participación de hombres en los encuentros de mujeres rurales, subrayando la capacidad de estos eventos para cuestionar conceptos arraigados como el patriarcado y el machismo.

La capacidad de adaptarse, emocionarse ante nuevas oportunidades y propiciar encuentros inclusivos demuestra el impacto positivo que esta labor puede tener en la vida comunitaria, contribuyendo a la construcción y redefinición constante de identidades en la sociedad. Mientras que, la identidad profesional del *gestor cultural se enriquece al propiciar espacios inclusivos que fomentan la reflexión y el diálogo entre géneros*.

Bueno, una de las cosas que me gustó muchísimo hacer fue esta parte de la investigación e indagar sobre la mujer rural. Eso fue algo que me impactó mucho y me llevó a un campo bastante desconocido para mí. Yo creía que lo conocía y cuando empecé a indagar y cuando empecé a adentrarme en los distintos espacios culturales me di cuenta de que no era lo que yo pensaba y aparecieron muchísimas categorías, muchísimas tensiones que no esperaba encontrar. Y eso me fue modificando, me fue modificando mucho. Inclusive es el día de hoy que me planteo el seguir con esta investigación. Porque siempre estoy con el pensamiento de decir, bueno, hasta acá llegué, este es el último encuentro de mujeres rurales, pero ahora se me plantea que desde el Museo José Hernández piden un encuentro, desde Coronel Vidal, desde Coronel Vidal. Sí, desde la Asociación Rural, me piden este otro encuentro de mujeres rurales. Y también de Misiones me están avisando que para el encuentro que van a hacer en octubre, el día de la mujer rural, quieren que esté allá. Entonces, me planteo siempre, digo lo mismo, este es el último encuentro y después me doy cuenta de que no, que puedo seguir y me siguen modificando porque me siguen atravesando las categorías. En la última categoría salió la alimentación y la injerencia sobre el cuerpo, cómo nos cuidamos, que comemos y si realmente nos alimentamos o no nos alimentamos. Salió también este el deseo de tener una vida diferente y mejor en la calidad de la salud cuando hablaron las médicas del grupo, pero también cuando hablaron los machis del grupo. Entonces, categorías nuevas empiezan a salir y son tan interesantes que yo digo bueno, esta es el último paro acá, pero después este.

Me emociono más cuando aparece otra oportunidad pensando en qué va a pasar, qué va a salir. Y me atrapa, me sigue atrapando y es algo que hago ad honorem y con el trabajo de todas. Porque todas llevan algo para compartir, todas llevan sus experiencias, todas llevan sus saberes (Miriam, E11, pp.175-176).



Figura 51. Invitación al Encuentro Rural de Mujeres en la Localidad de Santa Clara del Mar, partido de Mar Chiquita, pcia. Buenos Aires.

Fuente: Lic. Miriam Giménez

Maximiliano en su entrevista, manifiesta que la organización de encuentros de permacultura, círculos de palabras y sustentabilidad de gran variedad revela una adaptabilidad y comprensión profunda de las necesidades de la comunidad. Los encuentros de círculos, por ejemplo, representan una forma orgánica de compartir conocimientos y experiencias, fomentando la participación de la comunidad en distintas áreas como crianza, construcción, huerta, entre otras. Este enfoque, más libre y participativo, refleja la conexión directa con la comunidad y la valoración de sus aportes.

El encuentro de permacultura regional recientemente creado con los vecinos de Chapadmalal resalta la capacidad de Maximiliano para consolidar y ampliar redes comunitarias. Al reunir a vecinos involucrados en diversas actividades, desde educación hasta bioconstrucción, se crea un espacio donde la comunidad puede intercambiar conocimientos y colaborar en proyectos sustentables. La experiencia práctica de Maximiliano se evidencia en su participación en la organización de este encuentro regional, demostrando no solo habilidades en gestión cultural, sino también un *compromiso profundo con la construcción de comunidades sustentables*. En definitiva, Maximiliano ejemplifica cómo la gestión cultural, enraizada en la experiencia práctica, puede ser *un agente transformador que impulsa el bienestar y la cohesión en la vida comunitaria*.

Sí, realicé varios proyectos de encuentros de permacultura y sustentabilidad de

diferentes formatos. He hecho encuentros como más libres, tipo de encuentros que se llamaban encuentros de seres, que eran todos círculos de palabras de gente que [se toca la cara mostrando una situación de reflexión] un círculo grande, círculo de hombres y mujeres, círculo de crianza, círculo de construcción, círculo de huerta, después todos juntos a un círculo central. O sea, ese tipo de encuentros así medios orgánicos. Después, hace muy poco generamos acá con los vecinos de Chapadmalal el primer encuentro de permacultura regional donde nos juntamos todos los vecinos que están acá haciendo distintas actividades desde educación, medicina, huerta, bioconstrucción, estufas de alto rendimiento, entonces también generó ahí un encuentro bastante grande y en ese estuve también en la organización, así que creo que desde ese lado trabajé bastante con este tipo de organizaciones (Maximiliano, E23, pp.323-324).

Silvina, a través de la organización del Congreso Sopa en Juárez (Figura 52), pone de manifiesto el poder de la práctica participativa al trabajar con la comunidad para planificar y ejecutar distintas acciones. A partir de ello, se crea un espacio de intercambio donde la diversidad cultural se convierte en un activo.

La planificación del evento involucró a todos los estamentos, desde lo gubernamental hasta instituciones y particulares. La apertura a propuestas de actividades precongreso, como los safaris, facilitó la integración y fortalecimiento de la comunidad en torno al concepto de patrimonio.

Armar un congreso en una comunidad como Juárez implicaba, en principio, trabajar con todos los estamentos de la comunidad. Entonces, lo primero que hicimos fue ir a plantearlo al nivel gubernamental, tanto el ejecutivo como el legislativo. Después de allí hicimos una reunión con instituciones y vos pensá lo que Juárez y participaron 58 instituciones de esa reunión inicial. De las cual, varias de estas instituciones, después me lo reconocieron, dice, instituciones y personas, 58 instituciones más personas particulares que también fueron. Porque en general las invitaciones las hacemos abiertas. Y varias me dijeron, la verdad es que no sabíamos ni de qué [iba] ni qué podíamos hacer. Cuando yo le dije esto lo tenemos que hacer entre todos, no podían darse cuenta. Le digo bueno, ustedes váyanlo pensando, la última semana de febrero vamos a tener otra reunión. Esto fue en noviembre, en febrero convocamos a otra reunión. Por supuesto, la interacción que permite el pueblo con muchos, yo ya había estado personalmente y les había avanzado de qué manera podíamos pensar las cosas.

Entonces lo que pusimos ahí fue miren, participación acá es desde lo que ustedes puedan ofrecer materialmente, desde lo que ustedes quieran ofrecer como propuesta

de actividad para el Congreso, vamos a hacer actividades precongreso. ¿Por qué? Porque ahí me di cuenta en esta manifestación de no sabemos qué podemos hacer, es que había que instalar el tema patrimonio en la comunidad y ahí creamos los safaris.

Entonces, uno por mes fuimos haciendo, pero no lo hacíamos nosotros. El primero sí, el grupo motor que éramos tres personas e instituciones. Nosotros en febrero les planteamos esto y entonces varias instituciones dijeron Ah, bueno, nosotros vamos a pensar en uno, nosotros vamos a pensar en otro. Y entonces me venían a traer. Mira, nosotros queremos hacer el de boliches. Nosotros queremos hacer el de los diarios. Y así, el primero fue con las iglesias, como Dios manda.

Después hicimos personas que debieran ser inolvidables. Ahí fue una cosa maravillosa recordando a dos empresarios. Se apareció un señor en silla de ruedas. Ni a las hijas le había cortado la pierna diez días antes y se apareció porque él quería dar su testimonio. Después hicimos con olor a tinta, que eran los diarios, y lo hizo la Asociación Popular de Cultura. Hicimos Juárez Trágico, las tragedias de Juárez en los primeros 100 años de vida, que lo hizo el sexto año de una escuela secundaria, con orientación en Ciencias Sociales. Ellos estuvieron todo el año trabajando en metodología de la investigación con este proyecto.

Después hicimos de poetas y de locos y lo hicieron dos escuelas secundarias que tienen la modalidad de arte, con el centro folclórico El Sombrerito. Después hicimos de boliche en boliche, lo hizo una escuela rural, una escuela urbana y las docentes jubiladas. Después hicimos Verde que te quiero verde, una escuela privada con una escuela pública, una primaria con una secundaria que tiene, una que tiene ciencias naturales y ciencias sociales. Y después nosotras cerramos con Todos tus muertos, que fue el recorrido al cementerio, tres días antes de empezar el Congreso. Esto que nosotros planteamos como una actividad de caldeo, digamos, a mí me causa mucha ternura una viejita que poco después murió, pero tenía 93 años en ese momento. Un día entra al Sombrerito y estábamos en una exposición y me dice ¡Ay, Silvina, ¡Silvina! Yo sé todo de la Sopa esa que vos haces, eh. ¡Todo sé de la Sopa esa! [Pone voz aguda y actúa el relato] (Silvina, E12, pp.188-189).

Silvina en su relato refuerza la idea que la colaboración comunitaria fue esencial para el éxito del congreso, diversas instituciones y personas contribuyeron con actividades gastronómicas, clínicas y seminarios, demostrando que *la identidad cultural se construye colectivamente*. La identidad de la comunidad se fortalece a medida que los lazos sociales se entrelazan, alimentados por la colaboración y la celebración de su propio patrimonio.

Por supuesto, cada vez que íbamos a hacer un safari, el grupo que organizaba conmigo, íbamos a la radio, dábamos publicidad, hicimos mucha comunicación con esto. Pero ¿para qué sirvió? Para que todas las instituciones se fortalecieran en aquel íbamos a llamar patrimonio, sobre qué íbamos a trabajar y por qué era importante que estuvieran todos. Entonces cuando armamos el bosquejo del Congreso. La agrupación criolla, que eran uno de los primeros que habían dicho, pero nosotros no, gaucho, ¿qué vamos a hacer en un congreso? Ellos hicieron la clínica del asado. Y les enseñaron a todos a cómo hacer asado. Le digo, ¿quién va a enseñar a hacer asado si no ustedes? Y algo más patrimonial para nosotros que el cómo hacer un asado. Tanto patrimonio gastronómico como técnica de asado.

El Sombrerito con el centro de formación profesional hicieron la clínica de la empanada. Los chicos del taller protegido, que son todos chicos discapacitados, junto con la escuela especial, armaron todos los break, toda la comida para todas las instancias. Los chicos del centro complementario hicieron los souvenirs. La gente, los maestros, jubilados hicieron toda la parte de recepción, inscripción, completamiento de certificados. Había gente particular que venía con 100 pesos y me decía toma estos para darle de comer a la gente que viene [se emociona] (Silvina, E12, p.189).

En medio de la vorágine de siete días de congreso, la sorprendente sugerencia de un asistente sobre su padre, un hábil recitador gauchesco, desencadena una serie de eventos fuera de lo planeado. La respuesta de Silvina no es resistir ni imponer rigidez al programa establecido; al contrario, demuestra una apertura a la espontaneidad y a la riqueza cultural que la comunidad tiene para ofrecer.

La flexibilidad se revela como una herramienta esencial para la co-creación, permitiendo que las propuestas inesperadas se integren orgánicamente en la trama planificada. El acto de aceptar lo imprevisto no solo es un acto de flexibilidad, sino también un reconocimiento respetuoso de la diversidad de talentos y expresiones culturales presentes en la comunidad.

Cuando estábamos corriendo los días del Congreso, que son siete días, así que es un montón, vi un muchacho que iba a todos los eventos, había actividades mañana, tarde y noche, y me dice, ¿vos sabés que mi papá hace recitados gauchescos? Bueno, le digo, ¿lo querés ir a buscar para que lo haga? Bueno, el señor, muy bien, vino en un espacio que habíamos hecho precisamente de muestra de artes criollas, hizo su recitado gauchesco, y ahí nomás lo invitamos para el cierre, eso fuera totalmente fuera de programa, y el señor se presentó con su propio guitarrero a hacer la parte artística del cierre. ¿Viste? Fuera de todo programa, pero bueno, eso es también la posibilidad de adaptarse, de flexibilizarse y de aceptar lo que la comunidad te está proponiendo. Porque si no, hubiera sido una mentira decir que era una propuesta

íntegramente comunitaria (Silvina, E12, p.190).

Este episodio destaca que la flexibilidad en la gestión cultural no implica simplemente ajustarse a las circunstancias, sino adoptar una mentalidad abierta que valore y celebre la creatividad comunitaria. Al aceptar lo que la comunidad propone, los gestores culturales se convierten en facilitadores de experiencias auténticas y genuinas, construyendo puentes entre la planificación estructurada y la espontaneidad comunitaria.



Figura 52. Flyer del PreSopa 2017 en el partido de Benito Juárez, pcia. Buenos Aires.
Fuente: TUGC María Silvina Irouleguy.

Las seis experiencias relevadas subrayan la relevancia de la experiencia práctica en la formación de la identidad profesional del gestor cultural. La interacción directa con la comunidad no solo enriquece su labor, sino que también promueve un sentido de pertenencia y participación en la construcción y preservación de la identidad cultural local. La reflexión constante sobre las prácticas y la apertura a nuevas experiencias son fundamentales para un gestor cultural comprometido con el desarrollo comunitario.

La conexión entre estas expresiones radica en la idea central de que la práctica no es simplemente un medio para alcanzar objetivos específicos, sino un vehículo para la transformación cultural. *La identidad del gestor cultural se moldea y redefine constantemente a través de la interacción activa con la comunidad.* La práctica se convierte

en un diálogo constante, donde la comunidad influye en el gestor tanto como el gestor influye en la comunidad.

11.3. El aporte de la profesión a la preservación y divulgación del patrimonio cultural

En la complejidad de la sociedad contemporánea, donde la globalización tiende a homogeneizar las expresiones culturales, la labor de los gestores culturales emerge como un faro que ilumina y preserva la riqueza inherente a la diversidad cultural. Su contribución a la preservación y divulgación del patrimonio cultural se erige como un pilar fundamental en la construcción de identidades colectivas y en la salvaguarda de la memoria histórica.

La preservación del patrimonio cultural no solo se trata de conservar objetos materiales, sino también de mantener vivas las prácticas, las historias y las creencias que han perdurado a lo largo del tiempo. Los gestores culturales, al colaborar con comunidades locales y expertos en diversas disciplinas, contribuyen a la documentación y transmisión de conocimientos, evitando que las narrativas culturales se desvanezcan en el olvido. En su labor, se convierten en verdaderos guardianes del legado cultural asegurando que las generaciones venideras hereden no solo un pasado tangible, sino también la riqueza de historias y significados que definen quiénes somos como sociedad.

La construcción de nuevas historias no es solo un acto de revitalización arquitectónica, sino un proceso que demanda la creación de narrativas frescas y significativas. En este viaje, Mabel enfrentó la apatía de una comunidad que parecía haber olvidado la importancia de la Capilla fundacional de la ciudad de Mar del Plata. La estrategia de separar la reapertura del día de la fundación de la ciudad revela una habilidad para despertar el interés y la participación en un patrimonio cultural que yacía en la sombra.

La ausencia de líneas de financiamiento no se convirtió en un obstáculo más bien, fue una oportunidad para desplegar herramientas de gestión ingeniosas. La restauración del armonio, la creación de un catálogo se convirtió en una fuente de recursos; cada acción fue una pieza en el rompecabezas de la gestión cultural. En este proceso, la Capilla de Santa Cecilia (Figura 53) se convirtió en un lienzo en blanco, listo para ser llenado con las nuevas experiencias que se están gestando.

El proyecto cultural no se limitaba a la apertura de la Capilla para conciertos y visitas guiadas; sino que era un catalizador de la creatividad y participación comunitaria. Las paredes antiguas se encontraban impregnadas de risas, lágrimas y anécdotas compartidas. Cada evento, cada actividad, se convirtió en un capítulo en la construcción colectiva de nuevas historias, en la redefinición de la relación de la comunidad con su patrimonio cultural.

Este proyecto fue más allá de la simple administración era una amalgama de recuerdos que se entrelazan en la narrativa de la Capilla y en la propia trayectoria profesional. En este proceso, *la gestión cultural se convirtió en un vínculo entre el pasado y el presente, entre la memoria y la renovación*. La Capilla Santa Cecilia, una vez olvidada, se erige como un faro que iluminaba el camino hacia nuevas historias, nuevas conexiones emocionales y una apreciación más profunda de la riqueza cultural que nos define como comunidad.

Uno de los que más me marcó fue la reapertura de la capilla Santa Cecilia porque fue un trabajo de gestión de muchos años que se hizo cien por cien a pulmón. La capilla, que es la capilla fundacional de la ciudad de Mar de Plata. Gestiónanos cinco años ahí. Y eso fue un trabajo que me marcó porque soy convencida de que todo el mundo quería preservar la memoria de la ciudad y el patrimonio. Me di cuenta de que a nadie le interesaba la capilla, sino le interesaba la catedral [Se ríe]. Entonces, como la catedral era más importante.

La capilla estaba cerrada porque nadie quería poner dinero entonces me marcó como profesional porque tuvimos que crear la necesidad de la reapertura, vender la idea de la importancia de la identidad para conseguir sponsor y cómo canalizar todo esto a través de algún producto que generamos, todo eso para hacer la reapertura y eso fue tan exitoso, pero tan exitoso. Yo digo. O sea, no teníamos mucho apoyo, pero inclusive en ese recorrido hasta mandamos a restaurar el armonio. Un instrumento que mientras nosotros gestionábamos en el espacio, funcionó. Hacía como 40 años que estaba roto el armonio. Y todo lo hicimos a través de sponsor. Y después hicimos un catálogo, que ese catálogo la gente lo compraba y nos ayudaba económicamente. O sea, todo fue proceso de gestión. En ese momento no teníamos líneas de financiamiento como los que hay, por ejemplo, del Fondo Nacional de las Artes, Bueno eso, ahora sí que no teníamos ninguna línea de financiamiento, pero tampoco puse plata propia. Entonces conseguí todos los recursos utilizando todas las herramientas de gestión que conocíamos. Y a partir de lo exitoso que fue eso, porque estaban todos los canales, el 8, el 10, canal 2, o sea, los canales de cable, las radios fueron un día de semana. Entonces parte de la estrategia, o sea, pensar una estrategia, una estrategia para separar una reapertura de la capilla fundacional del día de la fundación de la ciudad fue una estrategia. Entonces, todo eso fue una construcción que después nos permitió gestionar cuatro años más en el espacio con actividades artísticas y culturales, ciclos de conciertos, todos los fines de semana con una capilla que estaba cerrada, bueno, la abrimos para conciertos, todos los fines de semana. Teníamos visitas guiadas todos los fines de semana, sábado y domingo y en verano todos los días. Y en la esquina, que era la casa del párroco, teníamos actividades

artísticas. O sea, teníamos un centro cultural de los cuales, también teníamos una visita porque teníamos, o sea, habíamos conseguido un montón de cosas hasta que nos hicieran, hasta nos hicieron copias de fotografías muy antiguas y estaban exhibidas. Entonces había gente que tenía relatos de familiares que, por algún motivo, se vinculaban esas fotos. Entonces nos llenamos y nos enriquecimos. Las visitas guiadas cada vez eran mejores porque estaban llenas de anécdotas de otras personas. Yo siempre me acuerdo de una que no me olvido más porque era una señora muy grande. Era una señora de tener ochenta y pico de años. Y estábamos ahí en la visita. Y estaba mirando una de esas fotos de la capilla, que no es la foto clásica que sale en el diario sin al otro, donde la capillita está arriba en la loma con todas las florcitas, con las manzanillas adelante. Y me contó que la abuela de ella se había casado en la capilla. La abuela vivía donde hoy es la Plaza Mitre, que antes era como un charco lleno de agua. Entonces había unos patitos, que había patos, no, porque nada se inundaba. Entonces, enfrente de la casa de la abuela había patos que nadaban ahí en la Plaza Mitre. Para poder llegar a la capilla y casarse, tuvieron que sacarla en un carro porque había que cruzar y no se podía llegar a la capilla. Y se casó, como era la época, vestida de negro. O sea, anécdotas de ese tipo te enriquecen el alma. Yo creo que no puedo, o sea, tuve muchas experiencias de gestión, pero las que tuve ahí con gente que por ahí lloraba, te contaba algo y se le caían las lágrimas por el solo hecho de entrar, por recordar algo que le había pasado, algo que le habían contado [Todo el relato lo transmite con entusiasmo y alegría] (Mabel, E1, pp.9-10).

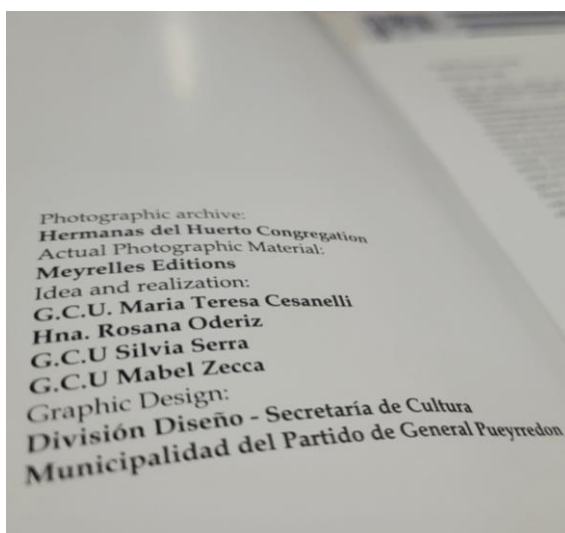
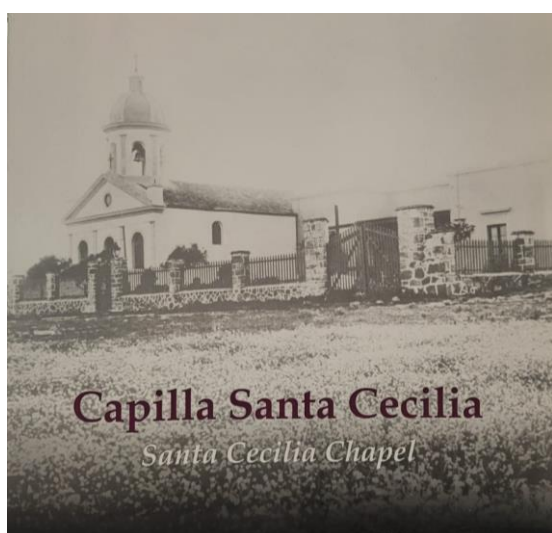


Figura 53. Fotografía del catálogo de la Capilla Santa Cecilia.
Fuente: Lic. Mabel Zecca.

La narrativa de Soledad sobre "Ferrogonía" (Figura 54) revela otra faceta de la gestión cultural: la capacidad de reconocer proyectos en apariencia simples, pero profundamente arraigados en la identidad de la comunidad. Su proyecto sobre el ferrocarril San Martín, más allá de la reconstrucción histórica, se convirtió en una plataforma para la participación comunitaria, involucrando a escuelas, familias y el Museo Histórico. La experiencia demuestra que la identidad local es un recurso invaluable para la generación de proyectos culturales sostenibles.

La conexión emocional que se establece a través de la gestión cultural va más allá de la mera preservación del patrimonio; se convierte en un medio para enriquecer el alma de la comunidad, *generando recuerdos compartidos, historias entrelazadas y un sentido más profundo de pertenencia.*

Sí, bueno, Ferrogonía, este que te contaba de los ferrocarriles. Porque primero me siento muy feliz de haberme dado cuenta que era un proyecto. ¿Por cómo nació? Una amiga de la escuela primaria, a la que yo no veía hacía 30 años, me mandó unas fotos por WhatsApp, a ver qué me parecían, porque estaba haciendo fotografía. Y eran fotos del desguace que había padecido el ferrocarril, ¿no? Y de lo que quedaba de él, el ferrocarril de mi ciudad, el ferrocarril San Martín. Ella había ido a hacer un recorrido histórico y había quedado impactada con lo que vio, con los restos. Y me mostró las fotos. Cuando me mostró las fotos, yo viajé mucho en tren, estudié en Buenos Aires, entonces los juninenses íbamos y veníamos en tren, todo el tiempo teníamos trenes a toda hora, ahora y uno por semana con suerte. [En su tono de voz hay un dejo de nostalgia] Mi abuelo había sido ferroviario, la identidad ferroviaria forma parte de lo fundacional en la ciudad y cuando me lo mostró le digo, no, pero esto, además de que son hermosas, no es nada más que una serie de fotografías. Esto tiene que ser algo más.

Y ahí me puse a buscar, a pensar. Primero escribí poemas sobre cada fotografía, porque al ser escritora es lo primero que a mí me fluye. Y después empecé a pensarlo como un proyecto y dije, no lo dejemos acá, vamos a dar charlas sobre el ferrocarril. Fui al Archivo Histórico, hablé con los historiadores de la ciudad, creamos toda una exposición, involucramos a las escuelas, los chicos de dos escuelas de la ciudad trajeron objetos, porque lo hicimos desde la didáctica del objeto y de la memoria, se hicieron exposiciones en cada escuela con los objetos de las familias de los chicos, se involucraron las familias en los barrios. Después todos juntos fuimos al Museo Histórico a exponer. Y después quise dejar constancia con un libro de eso, ¿no? Y por supuesto que pedimos subsidios y tratamos de hacer cosas para que se logre y se logró.

Y ahora siguen en la vía, como le digo yo este proyecto, ¿no? Siguen los rieles. Y me parece que lo que aprendí de Ferrogonía, que fue mucho en el hacer, en cómo pedir, en cómo gestionar, en cómo conseguir apoyos sectoriales, también en los rechazos, ¿no? Porque el propio ferrocarril le costó mucho aceptar este proyecto, mucho recién ahora lo están haciendo, aceptando, pero todo eso me sirvió para darme cuenta de que los proyectos que quedan son los que tienen que ver, los que nos quedan a nosotros y le quedan a la gente con la identidad, con la identidad del lugar, que a veces buscamos cosas grandiosas y no nos damos cuenta de que están acá al lado las cosas importantes para generar proyectos culturales (Silvina, E3, pp.35-36).



Ferrogonía: Libro presentado por Soledad Vignolo

Un libro que habla del desguace de los ferrocarriles

25/03/2023



Figura 54. Fotografía sobre exposición y presentación del libro Ferrogonía.
Fuente: TUGC Soledad Vignolo.

La experiencia práctica en la gestión cultural se revela como un elemento fundamental en la construcción de la identidad profesional de los gestores culturales, aportando de manera significativa a la vida comunitaria. A través de las entrevistas realizadas a Carlos, María Rosa y Sebastián se evidencian valiosas lecciones que destacan el papel transformador de la práctica en la gestión cultural.

Carlos, destaca la integración de la gestión con la generación de contenido en el Museo de Ciencias Naturales de Lobería. La remodelación de una sala de paleontología evidencia cómo la experiencia práctica puede potenciar la comunicación educativa. La fusión entre conocimientos previos y gestión permite aprovechar recursos de manera más efectiva, mostrando la relevancia de un enfoque moderno en la difusión del conocimiento.

En esta cuestión de la integración comunitaria pude coordinar una remodelación de una sala del Museo de Ciencias Naturales de Lobería, incorporando enfoques más modernos para la comunicación. Ahí incorporé contenido, por mis conocimientos

previos. Ahí es donde también coincide la gestión con la generación de contenido. Donde se juntan a veces, en algunas disciplinas, el artista con el gestor, o en este caso el mundo académico no de la gestión con la gestión (Carlos, E7, p.100).

María Rosa resalta la complejidad y enriquecimiento personal que experimentó al coordinar una exposición itinerante durante el Bicentenario. Su relato subraya la importancia de la movilidad geográfica y la interacción con diversas comunidades en la formación de la identidad del gestor cultural. La adaptación a distintos contextos nacionales resalta la necesidad de comprender las particularidades de cada audiencia, fortaleciendo así la conexión entre el gestor y la comunidad.

Para mí el Bicentenario fue el más importante porque nunca me había visto esto que era una exposición itinerante entre tantas ciudades, con la experiencia de viajar, de conocer, de interactuar, de ver los Museos de allá, cómo se manejaba, la exposición, qué recepción tuvo con el público, cómo fue tomado. No es lo mismo público de Neuquén que uno de Salta, ¿entendés? Anduvo por todo el país. Para mí, y aparte, bueno, entre un punto y otro uno seguía trabajando para que administrativamente tengamos el ok del Ministro, de la Secretaría, del transporte, las reservas nuestras, a donde nos íbamos a alojar, los seguros, obviamente, antes que nada. Sí, esa fue la más compleja y la más [maravillosa] que me brindó mayores alegrías, digamos, me enriqueció como persona (María Rosa, E13, p.202).

Por otro lado, Sebastián, al asumir como gestor en el Museo Casa Bruzzzone (Figura 55), se enfrentó a desafíos financieros que limitaban la autonomía del museo. Su enfoque en la generación de un intercambio de públicos no solo abordó problemas económicos, sino que también *fomentó la integración comunitaria*. La iniciativa de conformar un grupo interdisciplinario y establecer colaboraciones con otras instituciones resultó en una exposición de verano que no solo enriqueció el acervo del museo, sino que también amplió su alcance y visibilidad, obteniendo financiamientos y patrocinios.

Cuando llegaba al Museo Casa Bruzzzone, fue un espacio que me encantó, tengo una mística muy linda. Y de repente, el transitar las diferentes actividades que se estaban dando, me encontraba con las problemáticas que estaba teniendo la asociación, que estaban vinculadas a cuestiones financieras, un gran problema que tuvo el museo nunca pudo adquirir niveles de autonomía y poder bancar sueldo a los profesionales y a las profesionales que trabajaban en el museo. Era todo muy a pulmón y quedaba casi limitado a gestiones y acuerdos familiares con amigos y amigas que tenían voluntades. En ese momento, recuerdo que cuando empiezo a asumir como gestor en el museo, una de las primeras prácticas que se me había ocurrido era pensar en generar un intercambio de públicos. El museo era visitado por adultos y adultos

mayores, si faltaban [reflexiona] grupos etarios que no tenían vinculación con el museo, pero justamente por las propuestas y las actividades que tenían. A partir de esta iniciativa, conformamos este grupo interdisciplinario y el primer paso fue generar vinculación con instituciones para poder hacer este curso.

Estuvimos laburando seis meses en un proyecto que fue una exposición de verano que formaba parte del acervo de la institución e invitamos a otras instituciones, a Trimarchi, a Casa Búa, a Mundo Dios y Casa Yakuzi que tenían otros públicos de este cruce y a partir de esta experiencia empezó a tomar nuevas formas el museo en cuanto a la gestión. Pudimos conseguir financiamientos, sponsors, también hicimos una vinculación con la Secretaría de Cultura para que el museo forme parte de la experiencia de la Noche de los Museos. Bueno, fue una mirada un poco más amplia respecto a la institución (Sebastián, E4, p.50).



Figura 55. Fotografía de la exposición en Casa Bruzzone.
Fuente: TUGC Sebastián Boada.

Finalmente, la ausencia de líneas de financiamiento, lejos de ser un obstáculo insuperable, se transformó en una oportunidad única para desplegar herramientas de gestión ingeniosas en el ámbito de la gestión cultural. Este enfoque, evidenciado en las entrevistas con diversos gestores culturales, resalta la capacidad de adaptación y creatividad necesaria para superar limitaciones financieras. La habilidad para convertir desafíos financieros en oportunidades estratégicas destaca la importancia de la experiencia práctica en la identidad profesional del gestor cultural.

La gestión cultural, según las categorías emergentes identificadas, se configura como un vínculo crucial entre el pasado y el presente, entre la memoria y la renovación. Los gestores culturales, al involucrarse en la preservación y revitalización del patrimonio cultural, se convierten en agentes de conexión temporal. Esto no solo implica conservar elementos del pasado, sino también reinterpretarlos y presentarlos de manera relevante para las generaciones actuales.

A través de eventos, actividades y proyectos, los gestores culturales contribuyen activamente a la construcción de una identidad comunitaria rica y cohesionada. La experiencia práctica en la gestión cultural se convierte en la base sobre la cual se erige este tejido social, permitiendo a la comunidad participar activamente en la creación de su propia narrativa cultural.

Estos testimonios subrayan la importancia de la práctica en la formación de gestores culturales capaces de abordar desafíos, potenciar recursos y contribuir al tejido cultural de la sociedad. La habilidad para convertir desafíos en oportunidades, tejer conexiones temporales, generar un sentido de pertenencia y fomentar la integración comunitaria son aspectos intrínsecos a la labor de estos profesionales. En conclusión, *la experiencia práctica en la gestión cultural no solo moldea la identidad del gestor, sino que también enriquece la vida comunitaria al fomentar la participación, diversidad y accesibilidad cultural.*

11.4. El aporte de la profesión a las expresiones culturales e industrias creativas

La profesión de los gestores culturales se erige como un pilar fundamental en el tejido vivo de las expresiones artísticas y culturales de una comunidad. Este compromiso adquiere una dimensión aún más significativa cuando se vincula con la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de la UNESCO (2005). La Convención de la UNESCO sirve como un marco sólido que reconoce la importancia de salvaguardar y fomentar la diversidad cultural. Los gestores culturales, al incorporar los principios de esta Convención en su labor diaria, se convierten en agentes activos en la construcción de sociedades más inclusivas y respetuosas de las distintas expresiones culturales.

Los gestores culturales son agentes activos en la creación de un ecosistema creativo en este sentido, la promoción de la creatividad local, la protección del patrimonio cultural y la facilitación de intercambios culturales son ejes centrales en el ejercicio de la profesión. Las entrevistas revelan testimonios de gestores culturales cuyas experiencias prácticas han dejado huellas significativas en su desarrollo profesional y personal.

La narrativa de Eneas destaca la importancia de la autenticidad en la creación artística y cómo esta autenticidad se manifiesta en la gestión cultural y en la identidad del creador. La compañía Ensemble Kinetikos (Figura 56) se presenta como un espacio donde convergen diferentes proyectos, todos bajo la premisa de crear espectáculos, performances y talleres con un enfoque multidisciplinario. Este enfoque revela la riqueza y complejidad de las artes escénicas como medio para explorar diversas formas de expresión, fusionando diferentes disciplinas para crear experiencias artísticas integrales.

La experiencia de Eneas se destaca por su cambio de dinámica, al pasar de sumarse a proyectos de otros en asociaciones y compañías a la creación de su propio proyecto. Este cambio representa un hito significativo en su carrera, marcando la transición hacia la autenticidad en la expresión creativa. *La gestión de proyectos propios, como Ensemble Kinetikos, se erige como un catalizador para la consolidación de una identidad profesional arraigada en metas personales y métodos distintivos.*

Sí, bueno, voy a tomar entonces el ejemplo este de la compañía de Ensemble Kinetikos, que la cree acá. Si bien, bueno, hay diferentes proyectos dentro de la compañía. En sí, la idea es de crear espectáculos, de crear performance y talleres también. Siempre con un aspecto multidisciplinario. Y creo que fue significativo para mí porque, digamos, fue la primera vez que salí del país, que quise continuar afuera. Y fue la primera vez que creé un proyecto que salía de mis objetivos. No es que me acople al proyecto de otros, como por ahí me pasó antes, en las asociaciones, en las compañías donde trabajaba antes, en el proyecto, el proyecto no nacía de mí, sino que yo me sumaba a proyectos de otras personas, que nacían de otras personas. Entonces, para mí fue significativo este porque fue mi primer proyecto, si bien trabajo con otra persona, fue mi primer proyecto, digamos, que nació de mí mismo, de mí mismo y de mis objetivos. Y me parece que me aportó mucho en cuanto a mi personalidad de gestión cultural eh porque me sirvió también para afirmarme para afirmar mi identidad como como creador y como gestor cultural eh eh digamos me obligó a decirme bueno sí mis objetivos son estos eh mi manera de hacer las cosas es esta, lo que quiero lograr es esto, esto y esto. Y me parece que fue significativo por eso (Eneas, E2, pp.23-24).



Figura 56. Espectáculo desarrollado en París.

Fuente: Pagina Web de Kinetikos <https://www.ensemblekinetikos.com/>

Por otro lado, Marcos, a través de su experiencia con la construcción de una murga de estilo uruguayo ilustra cómo las expresiones culturales no solo son manifestaciones artísticas, sino también instrumentos para abordar cuestiones de identidad y fronteras culturales. El tablado popular (Figura 57) se erige como un espacio de convergencia cultural, donde se entrelazan las influencias de Uruguay y la región de Concordia. La construcción de una murga de estilo uruguayo, además de ser una expresión artística, se convierte en un acto de resistencia cultural y en un intento de rescatar elementos que a veces pueden estar marginados o negados en la región. La lucha contra la monopolización de ciertos estilos de comparsas resuena como un esfuerzo por preservar la autenticidad y la diversidad cultural, desafiando las normas preestablecidas.

La gestión cultural, en este contexto, se convierte en un medio para luchar contra fronteras culturales y enriquecer la identidad local. Al compartir su experiencia evidencia cómo la gestión cultural puede teñir de significado el carnaval local y desafiar la homogeneidad impuesta por ciertas expresiones.

Creo que rescato el del tablado popular que hacemos en febrero, que ya hicimos seis ediciones, porque mi compañera es uruguaya. Yo hice muchas giras con Circo por Uruguay y en ese tablado específicamente, nosotros empezamos a construir una murga de estilo uruguayo, murga canción, digamos, donde empezamos a escribir,

donde un director de Concordia vino, un año estuvimos ensayando todo el año para presentar un espectáculo, justo que fue 2020 y vino la pandemia y eso, el proyecto se cayó. Crear una murga, pero eso nos unió mucho y también la filosofía del espectáculo, desde el evento era este, desde el proyecto, como el carnaval en nuestra zona está muy teñido por las cuestiones que, si bien hay fronteras, digamos, políticas, que está muy teñido por esa seguida y vuelta cultural de Uruguay, y a veces está un poco negado, está un poco no visto, y nosotros queríamos rescatar, hay muchísimo uruguayo acá, nosotros estamos en la frontera con Uruguay. Sin embargo, ese carnaval acá no estaba tan presente, nosotros en Concordia un poco más, y había una murga en Federación, y nosotros empezamos como a juntar esa sensación de ver con los uruguayos que tenemos, yo personalmente yo por bueno con historia, pero digo en la ciudad también particularmente, y peleando contra esa frontera digamos, o por lo menos tratando de discutirla y buscando ese carnaval. Agregamos bueno todo lo que es tambores, cuerda de tambores, otros años han venido murgas estilo porteña también, han hecho carnaval jujeño, digamos, buscamos también que este evento sea poco representativo de todas las expresiones de carnaval. Como monopolizan mucho las comparsas, las comparsas estilo brasileiro, entonces a comparsas de desfile, de lentejuela, entonces bueno queríamos un poco también discutir o interpelar un poco también esa homogeneidad que había en cuanto a la idea de carnaval y eso creo que también tiene mucho en la identidad entrerriana digamos que y en la identidad litoraleña si se quiere y río platense que vivimos acá en Chajarí (Marcos, E15, p.226).



Figura 57. Flyer de 4to tablado popular, localidad de Chajarí, pcia. de Entre Ríos.
Fuente: Instagram Centro Cultural Desde el Pie, <https://www.instagram.com/p/CLvUTa8K9cb/>

El relato de María sobre su colaboración en el Día de las Librerías (Figura 58), realizando intervenciones artísticas, destaca la conexión intrínseca entre las industrias creativas y la experiencia del público en espacios culturales. La experiencia se presenta como un ejercicio de creatividad que va más allá de la convocatoria establecida. La falta de una línea clara sobre los objetivos iniciales de las intervenciones artísticas le plantea a María el desafío de pensar desde cero, abordando preguntas fundamentales sobre la audiencia, el propósito y la conexión con las librerías. *La creatividad se convierte en un vehículo para transformar la visita a la librería en un evento único y memorable.*

La idea de unir a personas comunes con historias a través de la intervención artística resalta la capacidad de las expresiones creativas para ofrecer respuestas y generar conexiones emocionales. La presencia de un personaje guía que proporciona datos específicos de las historias profundiza aún más la experiencia, añadiendo capas de significado y valoración tanto para los participantes como para los propios librereros.

María, a través de su experiencia, nos invita a reflexionar sobre cómo la intervención artística puede enriquecer y transformar los espacios culturales, como las librerías. La creatividad no solo es un medio para la expresión artística, sino también una herramienta para conectar, emocionar y ofrecer respuestas a la comunidad.

Por ahí ahora se me ocurre contarte algo último porque nunca había hecho algo así, que fue colaborar en el Día de las Librerías realizando intervenciones artísticas en las librerías. Y bueno, fue interesante eso, ¿no? Porque, digamos, como que tuvo la convocatoria hecha, pero organizar la situación y entonces fue sin ninguna línea clara de qué es lo que se quería lograr con eso. Entonces fue como tener que pensarlas del vamos, o sea, ¿a quién nos estamos dirigiendo? ¿Qué es lo que queremos lograr? ¿Cómo vincular las librerías que al principio decían sí, bueno, pero no entendía mucho con que iba?

En qué iba a venir si a los seguros me interesarían. También es que, digamos, por qué llevar a la gente a hacer un recorrido si es algo que lo pueden hacer solo, que la librería entras, miras y te vas, no pasa nada. Entonces fue como pensar mucho todas estas cosas y qué es lo que estaría haciendo una intervención artística ahí.

Y bueno, fue una experiencia muy grata, todas las librerías que participaron quedaron muy contentas, pero bueno, ese pensar todo ese proyecto que había que proponer en esos recorridos. La idea era que las actrices como públicos que estuvieran en las librerías, cuando el grupo llegaba, de repente empezaban a hacer un anuncio donde contaban aspectos en su vida y buscaban un libro, no como para [leer] que hablaba de eso, ¿no? Como la persona que está en la librería tiene su momento de descarga y

habla con los demás.

Y bueno, resultó muy interesante. Y esta idea de que era unir de que una persona común el individuo podía encontrar por ahí respuestas a lo que le estaba pasando. Era eso lo que estaba diciendo. Y aparte había un personaje guía que acompañaba, en el recorrido y ahí se daba datos específicos de las historias. Ahondar un poco eso, a ahondar como valorizar para los libreros, pero por otro lado también valorizar esta idea de que las personas en los libros vamos a buscar respuestas o podemos ir a buscar respuestas (María, E24, p.334).



Figura 58. Representación actoral en el Día de las Librerías, localidad de Mar del Plata.

Fuente: feed de Instagram tmc_mariacarreras. Video <https://www.instagram.com/p/Crd5QDbtA2L/>

Finalmente, Enrique al mencionar el evento Trimarchi (Figura 59), un evento dedicado al diseño subraya la naturaleza del aprendizaje derivado de la gestión cultural. Trimarchi no solo es un evento masivo, sino un ejemplo de gestión cultural que potencia la creatividad local y nutre la identidad marplatense. La habilidad para organizar y ejecutar un evento de tal magnitud implica no solo creatividad conceptual, sino también destrezas administrativas y logísticas.

El testimonio de Enrique resalta cómo, a lo largo de los años, el equipo de Trimarchi, aunque no conformado por un grupo numeroso, ha aprendido valiosas lecciones. Este proceso formativo abarca desde cómo ser buenos anfitriones hasta enfrentarse a desafíos inesperados que subraya a partir de aportar habilidades creativas y organizativas para superar obstáculos con ingenio y eficacia. La práctica concreta forjó habilidades esenciales y moldeó su identidad como gestor cultural.

La relación entre las industrias creativas y Trimarchi se vislumbra en la capacidad del evento para atraer una gran visualización y participación de la comunidad. Este fenómeno revela la

sinergia entre la creatividad y la gestión cultural, donde la originalidad y la organización se entrelazan para generar un impacto significativo.

Bueno, por suerte tengo varios, pero me parece, así como porque tiene más visualización y participa más gente y creo que es una muestra fiel de un proceso de gestión propia y marplatense que es Trimarchi. Me parece que nos formó a todos porque somos, no somos un grupo grande, pero internamente somos seis. Seba y Pablo como capitanes del barco, pero con los años todos fuimos aprendiendo un montón de cosas y nadie pensó en su momento que empezamos a trabajar, que ibas a hacer un semejante evento. Me parece que no hay manera de explicarlo. Como que si me preguntas a alguien ahora ¿por qué pasó eso? El último vino 9.000 personas. Era como [enorme] Y más allá del contenido, aprendimos de un montón de cosas. De cómo ser buenos anfitriones con los conferencistas, con el propio público. Siempre cuento la misma anécdota, pero es gracioso. La primera vez que fuimos al estadio, el estadio no tenía papel higiénico y no sabían cuánto papel higiénico. Cosas de producción, de gastos, que un gestor lo tiene que ponerlo en el Excel. Y era bastante gracioso. No tengo ni idea. ¿Vos cuánto ponés [de dinero para papel higiénico] ¿Entendés? Era como decir, van a estar tantas horas, van a comer esto. ¿Cuánto van a necesitar? Así que eso fue bastante gracioso. Desde ese punto te voy a hablar de miles de cosas que nos pasaron y que aprendimos y que, si no lo vivís y no te enfrentás a eso, no hay manera de aprender. Fue un aprendizaje desde lo práctico como así, muy visceral. Justo, digamos, la comparación muy visceral. (Enrique, E16, pp.239-240).



Figura 59. Afiche de promoción del 16 encuentro de TRIMARCHI.
Fuente: <https://www.irrompibles.net/20302-trimarchi-dg-2016/>

A través de las experiencias compartidas por Eneas, Marcos, María y Enrique se vislumbra el papel esencial de los gestores culturales en la dinámica de las expresiones culturales e industrias creativas. Estas narrativas ofrecen una visión panorámica de cómo la gestión cultural, mediante la experiencia práctica, impacta en la identidad profesional y contribuye al entramado comunitario. La autonomía, la diversidad cultural y la adaptabilidad emergen como pilares fundamentales en la formación de gestores culturales que, a su vez, inciden positivamente en el tejido social de sus comunidades.

La experimentación creativa permite que las expresiones artísticas evolucionen sin perder su conexión con las raíces culturales. En este sentido, contribuyen a la revitalización constante de la cultura local, garantizando que sea un organismo dinámico y en constante transformación.

11.5. El aporte de la profesión a las políticas culturales

La gestión cultural es una disciplina que ha ganado relevancia en el ámbito de las políticas culturales en las últimas décadas. Los gestores culturales desempeñan un papel crucial en la planificación, implementación y evaluación de políticas culturales que buscan promover el desarrollo cultural sostenible en una sociedad.

En primer lugar, es esencial resaltar el papel de los gestores culturales en la preservación y promoción de la diversidad cultural. En un mundo globalizado, donde las influencias culturales se entrelazan, los gestores culturales desempeñan un papel fundamental en la identificación, conservación y difusión de las expresiones culturales autóctonas. Además, trabajan para garantizar que las políticas culturales sean inclusivas y respeten la pluralidad de expresiones culturales presentes en una sociedad.

A través del relato de Cristina se vislumbra la relevancia del aporte de la profesión a las políticas culturales de una comunidad como es el caso de la localidad de Peña y su vínculo con el reconocido folclorista Atahualpa Yupanqui.

El relato revela cómo, a partir del trabajo con la comunidad, se busca rescatar y destacar la identidad única de cada pueblo, siendo Peña el epicentro de este proyecto. La creación del Centro de Investigación y Museo Atahualpa Yupanqui (CIMAY) (Figura 60) representa un esfuerzo continuo por patrimonializar la figura del artista y, al mismo tiempo, subrayar la conexión de la comunidad con su legado.

Es interesante observar cómo la gestión cultural no se limita a eventos y festivales que desarrollan en la región, sino que se amplía a *la preservación de la memoria histórica a*

través de iniciativas como la posible creación de un museo. La lucha por adquirir la casa donde vivió Atahualpa Yupanqui demuestra los desafíos inherentes a la gestión del patrimonio cultural. Además, la estrategia de involucrar a jóvenes en la investigación y el desarrollo de proyectos académicos relacionados con la figura de Yupanqui evidencia un enfoque integral en la formación de nuevas generaciones.

En el marco de un proyecto cultural que busca resaltar la identidad de cada pueblo, las políticas públicas se tornan esenciales para respaldar la creación de instituciones como el Centro de Investigación y Museo Atahualpa Yupanqui (CIMAY).

En conclusión, la conexión entre políticas públicas y preservación de la memoria histórica se materializa en la creación de un entorno propicio para la gestión y conservación del patrimonio cultural. Desde el respaldo financiero hasta la promoción de programas educativos, las políticas públicas se erigen como el cimiento sobre el cual se construye la salvaguarda de la identidad cultural y la memoria colectiva de una comunidad.

(...) yo cuando recién empecé en el 2018, empezamos a trabajar con Atahualpa Yupanqui. Atahualpa Yupanqui nace en la localidad de Peña, acá cerquita, es pergaminense. Bien, que poca gente lo sabe. Bueno, así que hasta los folcloristas me discuten que nació en el Cerro de Colorado.

Entonces comenzamos un trabajo. A nosotros nos habían planteado que nosotros tenemos 12 pueblos de campaña. Son los 12 pueblos que están rodeando a Pergamino, que son parte de Pergamino. Y bueno, es como que desde el intendente nos planteaba que quería que cada pueblo tuviera su identidad. A ver, Benítez tenemos el museo de las batallas de Cepeda. Las dos batallas de Cepeda transcurrieron ahí. En Fontezuelas fue la subdelegación de las trenzas, en Guerrico tenemos otra cosa, es decir, cada pueblo tiene como algo que le es especial. Bueno, pero está Peña y en Peña nació Atahualpa. Nació Atahualpa, nació el ingeniero Parodi, que es un ingeniero agrónomo conocido a nivel internacional. Entonces, bueno, no podés escaparte de eso, pero este aquí que la gente de Peña no lo reconoce como local. Hay mucha gente de Peña que ni se entera. Entonces comenzamos un trabajo, primero se hace una fiesta anual el 31 de enero, que es el día del nacimiento de Atahualpa, muere un 23 de mayo, y empezamos a trabajar. Se nombra a Peña como kilómetro cero del folclore, desde el nacimiento de él, lo hicimos con el INAMU [Instituto Nacional de la Música], que nos reconoció eso de alguna manera.

Y empezamos a trabajar Pergamino, tierra de don Ata y Peña, kilómetro cero del folclore. Así que es un proyecto que venimos trabajando de hace muchísimo. He aprendido muchísimas cosas de Atahualpa. Es increíble lo que escribió ese hombre y

lo actual que es. Yo no puedo entender cómo algo que dijo hace 40 años, parece que lo hubiera dicho hoy. El reconocimiento que tienen de nivel internacional es increíble. Así que bueno, ahora estamos trabajando para armar. Hemos armado el proyecto CIMAY, que es el Centro de Investigación y Museo Atahualpa Yupanqui. Estamos yendo a la localidad de Peña continuamente. Estamos haciendo entrevistas. Se están haciendo trabajos académicos porque tengo una de las chicas que está haciendo una maestría y uno de los chicos que está estudiando museología, así que bueno, entre los tres estamos armando esto, buscando que la gente reconozca la figura de Atahualpa, patrimonializando la figura de Atahualpa, pero a su vez también lo más importante es la mirada de Atahualpa sobre el hombre del campo y cómo ellos se sienten identificados en eso. Atahualpa dice que él sale, él sale, él nace para recorrer el mundo y para contar al mundo. Bueno, sale de la ciudad de Pergamino, sale desde Peña a contar al mundo. Y eso es lo que queremos que la gente entienda, la importancia. Así que bueno, existe la posibilidad de un museo, todavía no es físico, porque está la casa donde él vivió, estamos tramitando para poder comprarla. Hay un problema, como siempre, de sucesión, porque no son los herederos de Atahualpa, es decir, esa casa nunca fue de Atahualpa. Por eso tenemos problemas. Pero bueno, de no poder comprarse eso, estamos trabajando para que el museo esté en la antigua estación ferroviaria, que tiene que ver porque el papá de Atahualpa trabajaba en el ferrocarril. Así que bueno, estamos trabajando para que el museo esté ahí. Todavía no tiene espacio físico, pero ya lo estamos trabajando con la gente.

Así que bueno, por ejemplo, bueno, ahora había una fiesta el 9 de julio, bueno, está yendo uno de los chicos para allá, para charlar con ellos, estamos armando encuentros de acá hasta fin de año para que la figura de Atahualpa aparezca, vamos a la escuela, se editó un libro que lo hizo, lo escribió Pinto y lo ilustró O'Kif, el ilustrador de Billiken. Que es un dibujante grosísimo, con una identidad muy pergaminense. Estamos haciendo talleres sobre ese libro, lo estamos trabajando con los chicos, estamos haciendo jornadas yupankeanas. Así que todo ese gran proyecto, que yo creo que es uno de los proyectos más importantes, hemos hecho muchas cosas, por ejemplo, abrir el espacio Menéndez a las industrias culturales. Pero bueno, el de Atahualpa tiene un lugar en el corazoncito (Cristina, E22, pp.310-311).



Figura 60. Flyer de promoción de Pergamino tierra de Don Ata, localidad de Peña, Pergamino, pcia. de Buenos Aires.
Fuente: TUGC Cristina Torrano.

En la entrevista con Jorge, se evidencia un gestor cultural con una destacada trayectoria. En sus reflexiones, Jorge destaca el cambio de perspectiva que experimentó al asumir responsabilidades en la gestión cultural pública. No solo implica la ejecución de eventos o la administración de recursos; representa un compromiso y una responsabilidad con la comunidad. La transición de gestionar una modesta orquesta a liderar una iniciativa con 160 alumnos y 34 talleres ilustra cómo la experiencia práctica amplió su visión.

El relato de Jorge pone de manifiesto la importancia de comprender la comunidad como un ente dinámico que observa, espera y participa activamente en las propuestas culturales. En este sentido, se observa la capacidad de adaptación y aprendizaje continuo como aspectos fundamentales de la gestión cultural. De igual modo, se observa en el relato la disposición del

gestor para modificar y mejorar sus estrategias en función de las necesidades emergentes. Más allá de la planificación y ejecución, se involucra activamente en la comunidad, estableciendo conexiones directas y manteniendo una presencia constante en diversos espacios. Esta interacción directa fortalece la identidad profesional y su conexión intrínseca con la comunidad que sirve.

La identidad profesional del gestor cultural se consolida al reconocer la necesidad de escuchar, adaptarse y responder a las demandas cambiantes de la comunidad.

La gestión pública no me dio otro mundo. O sea, ya no había unos otros. Ya había una responsabilidad propia. Ya había un entendimiento de cuál era mi responsabilidad. Ya había un convencimiento de que había que hacer lo que había que hacer. Y yo ya tenía las herramientas para hacerlo. Volvemos siempre a este mismo núcleo. O sea, hay que hacer lo que hay que hacer. Y si uno sabe lo que hay que hacer es mucho mejor, es mucho más fácil, es mucho más gratificante, digamos. Estos otros ya no tenían un rostro específico. Iban teniendo después, pero era toda una comunidad que estaba mirando, esperando, esto que uno estaba gestando, que esto estaba impulsando.

Yo tome una orquesta de 16 alumnos, tranquila, con 2-3 profesores, con poquitas horas de clase, con algo más de entretenimiento y para que los chicos estén en algún lugar cuidados que otra cosa, terminé la gestión con 160 alumnos, 8 profesores, 2 profesores que venían de San Martín de los Andes, formación casi te diría académica, músicos que hoy están en conservatorios, en las orquestas en todo el país, o sea, más gratificación que esa, te marco quizás un punto más relevante, ¿no? Profesores que siguen trabajando con esa dinámica, siete días por semana con una dinámica propia, talleres que se multiplicaron de 12 talleres, pasé a tener 34 talleres durante la gestión.

Empecé, ah, bueno, adolescentes, me decían, no hay adolescentes en los talleres, son de niños o viejos. Dije, bueno, empecé ahí así a escuchar, escuchar, escuchar, cómo esto más allá uno puede estar muy formado, ser un fenómeno, ser el mejor gestor cultural de la Argentina, pero si no escucha, y va a estar un poco limitada la cosa. Yo empecé a escuchar con los mismos profesores, talleristas, cómo hacemos para traer adolescentes a los talleres, cómo los convocamos, a través de qué, cómo lo comunicamos.

Obviamente terminé con un montón de talleres para adolescentes, finalmente éramos más entusiastas, los tenía que parar porque venían con una impronta terrible de más y más, queremos más, queremos más, queremos más horas, queremos más eventos, queremos participar, querían estar en el Día de la Bandera y en la fiesta de los

Jardines, digamos.

Querían estar en todo evento que tuviera que ver con la comunidad, las fiestas de los emprendedores, las globas para los productores, los desfiles del día de la primavera. O sea, los adolescentes tienen eso. Cuando se apasionan y se entusiasman, solo hace falta acompañar otro término que tiene que ver con la gestión. Uno impulsa, programa, diseña, planifica y después acompaña. Y acompaña y acompaña y acompaña.

Uno acompaña eso que ha impulsado, una acompaña esas mentes, esas cabezas, esos cuerpos que están poniéndole todo a un proyecto. Uno no se desentiende salir del escritorio. Yo no tenía escritorio, estaba todo el día en los pasillos, en los escritorios de mis empleados y en la calle, en la plaza, en la calle, en el centro de convenciones, en los centros culturales. O sea, ¿por qué hay que escuchar a los demás? ¿Si nos quedáramos solo con la formación estamos en el horno, ok? (Jorge, E8, p.117).

Agostina, destaca el valioso aporte de esta profesión a la vida comunitaria, especialmente en contextos municipales complejos y diversos como su experiencia en el municipio de Tres de Febrero, un lugar marcado por su historia compartida con San Martín. El proyecto "Descubrí 3F" (Figura 61) surge de la *observación y escucha activa de la comunidad*, identificando la necesidad de conocer más sobre la historia local. La diversidad de las 13 localidades en el municipio añade una capa de complejidad, pero también resalta la importancia de reconocer las particularidades de cada espacio dentro del conurbano.

La conexión directa con la comunidad, evidenciada en las acciones territoriales y, subraya la importancia de la experiencia práctica en la consolidación de la identidad del gestor cultural. La capacidad de adaptarse a las demandas y aspiraciones de la comunidad demuestra la relevancia de la escucha activa, una habilidad crucial que Agostina destaca como fundamental en su labor.

La evolución del proyecto y la respuesta positiva de la comunidad indican que la gestión cultural implica un compromiso constante con la escucha y la comprensión de las dinámicas locales. Agostina destaca la transformación de los residentes en "fanáticos" del programa como una manifestación del impacto positivo en la vida comunitaria.

(...) Tres de Febrero, es un municipio muy particular porque tiene una cualidad que es que durante mucho tiempo formó parte del municipio como del lado era San Martín. Todo era San Martín, digo Tres de Febrero y San Martín. Entonces hace un poquito más de 60 años que se desprendió en dos municipios. Pero pasaba un poco como que, si bien había, aunque poco organizado, pero archivo municipal o eso, como que

mucha información estaba en el municipio al lado y después, bueno, ya yendo más profunda había como cosas que igual, con las que también tenés que lidiar más allá de tus ideas, lo político también te atraviesa, ¿no? Pero cuando empiezo a trabajar y empiezo a escuchar a gente, notaba mucho que es un municipio que no se caracteriza por ser turístico en absoluto. Y entonces, como que la gente quería conocer más sobre la historia de su barrio y todo eso, y allí, bueno, escuchando como esa necesidad de charlar, de ir a festivales en territorio y charlar con la gente, pudimos armar un proyecto que se llamaba Descubrí 3F y empezar a trabajar con un historiador. En armar como guiones y contratar visitas y eso cuando había acciones territoriales para que la gente pudiera conocer más la historia de su localidad. También porque es muy diversa, creo que pasa en todas las ciudades, pero como que son 13 localidades diferentes en el municipio, en eso creo que sí es bastante distinto por ahí a Mar del Plata. Tenés Batán, tenés [creo que nada más] pero no trece en un espacio muy pequeño, digamos, eso es muy particular el conurbano. Pero entonces claro, cada uno quería conocer como la historia de su localidad. A veces también pasaba que iban a otras localidades, porque ya después tenías a los fanáticos que se habían copado con el programa. Lo que me pasa es que yo ahora tengo como menos territorio, entonces cuesta más la escucha. Para mí es muy clave y me marcó mucho esto de escuchar lo que el vecino quiere y no (Agostina, E17, p.249).



Figura 61. Proyecto Descubrí 3F.

Fuente: página web de la Municipalidad de Tres de Febrero.

En las experiencias compartidas por Cristina, Jorge y Agostina, se revela un tejido común que subraya la riqueza y complejidad de *la gestión cultural como una profesión con un profundo impacto en la vida comunitaria*. A través de sus relatos, emerge una narrativa que destaca la

importancia de la experiencia práctica en la consolidación de la identidad profesional de los gestores culturales.

La gestión cultural implica la creación de espacios y oportunidades para que la comunidad participe activamente en eventos culturales, proyectos y decisiones relacionadas con la cultura. Esto fortalece el sentido de pertenencia y empoderamiento de la ciudadanía, permitiéndoles influir en la configuración de su entorno cultural. La participación ciudadana en la toma de decisiones culturales contribuye a la construcción de una identidad cultural colectiva y al desarrollo de una sociedad más democrática. En este contexto, el respaldo gubernamental se convierte en el motor que impulsa la salvaguarda de elementos culturales que definen la identidad de una comunidad.

En conjunto, estas experiencias evidencian la trascendencia de la gestión cultural en la construcción y preservación de la identidad comunitaria. La escucha activa, la adaptabilidad y el compromiso directo emergen como elementos clave compartidos entre estas experiencias, resaltando la complejidad y la importancia de esta profesión en la conformación de identidades culturales.

Yo creo que el gestor cultural que siga manteniendo la pasión, la curiosidad, que asuma, acepta y celebre esta montaña rusa, por tomar este término que usamos los dos, que la asuma y la celebre y la reciba con los brazos abiertos, va a lograr un perfil de gestor cultural cada día mejor (Jorge, E8, p.121).

PARTE V: ESPACIOS NODALES DE CULMINACIÓN

CAPITULO 12. [LAS IDENTIDADES] En viaje: procesos individuales y colectivos

12. 1. Marcas iniciales

El camino recorrido durante esta tesis nos permitió (re)conocernos a través de las narrativas de los graduados, sus prácticas, fotografías, libros, videos, así como sus propias producciones y los documentos oficiales de las instituciones educativas y del Estado.

Durante el contacto con los gestores culturales que se fue desarrollando a partir del trabajo de campo, fuimos (re)visitando la complejidad de pensamiento sobre sí mismos y la consecuente, construcción de su propia identidad. Esto se planteó como un viaje a las experiencias individuales y colectivas que jerarquizan, complejizan y reconocen en sus historias de vida, vínculos, que valorizan lo vivido para recuperar las ideas de su propio ser y del (por)venir.

Las entrevistas con los gestores culturales permitieron indagar en sus vidas personales, desentrañar sus miradas, sus miedos, desafíos, obstáculos y las emociones que envuelven la gestión cultural. Caminos llenos de piedras y flores, lugares para descansar y aromas para recordar sobre el tránsito por la formación y la construcción de su propia profesión. A partir de los hallazgos encontrados a lo largo de la tarea investigativa, hemos construido categorías de abordaje que nos permitieron situar y entrelazar este capítulo. “El espacio de la entrevista biográfica es propicio para redefinir adscripciones identitarias y marcar la alteridad, recuperar diferencias y delimitar fronteras, territorios del nosotros y los otros” (Barbieri, 2014, p.29).

Los graduados de gestión cultural de la Universidad Nacional de Mar del Plata definieron su identidad profesional mayoritariamente como personas comprometidas, comunicativas, creativas, innovadoras y profesionales. Por otro lado, se identifican como comunitarios, empáticos, mediadores, multifacéticos y transformadores. Estas expresiones fueron, en muchos casos, coincidentes con opiniones vertidas posteriormente por algunos de los

entrevistados (Figura 62).



Figura 62. Gráfico realizado a partir de respuestas de la encuesta a graduados.
Fuente: elaboración propia.

A medida que avanzábamos en el trabajo de campo, nos encontramos con algunos supuestos sobre la profesión y la formación que teníamos, los cuales se fueron validando. Las opiniones [de los graduados] sobre la identidad del gestor cultural estuvieron vinculadas con las historias de vida y las experiencias de cada individuo en la gestión cultural, emergiendo así las trayectorias personales y colectivas que moldean sus propias identidades, y en algunos casos, como proceso de construcción de estas. En palabras de Castells (1998):

[la identidad es] el proceso de construcción de sentido atendiendo a un atributo cultural, un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido, Para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades (p. 28).

Las trayectorias personales de los gestores culturales son esenciales para comprender cómo ha evolucionado su crecimiento profesional a lo largo del tiempo, así como las experiencias significativas y los eventos que han marcado sus vidas. Además de las experiencias individuales, las trayectorias colectivas también desempeñan un papel crucial en la construcción de identidades. Las interacciones con colegas, la participación en proyectos

conjuntos y la construcción de redes profesionales influyen en la identidad de los gestores culturales. "(...) somos como un Frankenstein. Si no lo sabes, lo aprendes; y si no lo aprendes, le preguntas a otro que sabe, y lo aprendes del otro que sabe. Y creo que el gestor cultural es eso" (Marcela, E6, p.87).

En este sentido, los gestores culturales apelan al (re)conocimiento personal como proceso vital en el que jerarquizan los temas que contribuyen a la construcción de las identidades que se entrelazan con las categorías: *identidad en transformación*, *identidad descriptiva*, *identidad exploratoria creativa*, *identidad comunitaria* e *identidad adaptativa* (Cuadro 12). Estas categorías construidas emergen como una reconstrucción de las interpretaciones que hicimos de las conversaciones con los entrevistados para los cuales tomaremos algunos ejemplos que ilustren nuestra indagación.

Categoría	Descripción
Identidad en Transformación	Proceso de desarrollo y transformación de la identidad individual a lo largo del tiempo.
Identidad Descriptiva	Percepciones individuales y colectivas sobre el rol y la contribución de los gestores culturales.
Identidad Exploratoria Creativa	Búsqueda constante de nuevas oportunidades, desafíos y formas de contribuir al ámbito cultural.
Identidad Comunitaria	La construcción de un sentido de pertenencia y conexión compartida entre individuos dentro de una comunidad.
Identidad Adaptativa	Ajuste de la identidad en respuesta a cambios institucionales, culturales y sociales, mostrando la capacidad de adaptarse a nuevas tendencias y demandas.

Cuadro 12. Categorías identitarias.
Fuente: elaboración propia.

12.2. [Identidad en transformación] Proceso de desarrollo y transformación personal

Esta categoría aborda la construcción de la identidad a lo largo del tiempo, como producto del desarrollo y transformación, considerando hitos personales, progreso profesional y cambios en la perspectiva cultural. Incluye la formación académica, experiencias laborales previas y momentos clave que han influido en la configuración de la identidad del gestor cultural. Coincidimos con Schargorodsky, (2005) que "los conocimientos adquiridos por la experiencia se reúnen con los adquiridos mediante la formación, y este proceso se presenta de manera cuasi constante" (p.21).

La transformación personal incide directamente en la identidad del gestor cultural, delineando sus valores, metas y percepciones, hicieron un fuerte hincapié sobre la transformación de su propia identidad vinculada a los intereses particulares sobre los cuales trabajan en la actualidad y hacia los desafíos que se plantean a futuro. Esta realidad va en la línea de lo que Ricoeur (1996) denomina la identidad narrativa donde: “existen proyectos, esperas, anticipaciones, mediante los cuales los protagonistas del relato son orientados hacia su futuro” (p.165).

En este sentido, Mabel manifestó que su identidad fue transformándose desde el inicio de su carrera en los cuales se centraba en la gestión de proyectos con fuerte impronta en el patrimonio y la identidad local. Además, destaca su transformación al reconocer su fascinación por los procesos de gestión y la escritura de proyectos. Su identidad se entrelaza con la capacidad de gestionar, evidenciando una conexión profunda con el diagnóstico y la elaboración de propuestas.

En este camino, Mabel escribió un libro sobre herramientas para el gestor cultural donde ha volcado lo aprendido sobre la planificación y diagnóstico en la gestión cultural (Figura 63). Esta experiencia tiene correlato con el plan de estudios de la Tecnicatura y Licenciatura en Gestión Cultural que expresa en uno de sus objetivos: “Planificar y llevar adelante análisis de campo que le permitan acceder a la realidad en la que se inserta para luego, aplicar los proyectos gestionados” (OCS 2017/00 y OCS 709/10).

Después fui evolucionando, reconocí que me encantan los procesos de gestión, me encanta gestionar, me encanta sentarme y escribir. Tengo un tema con [diagnóstico]. Me encanta escribir proyectos, por eso te digo, me encanta el diagnóstico, me encanta [Se ríe demostrando entusiasmo con las manos]. Por eso me gusta mucho. Entonces ahora, bueno, me encuentro en esta etapa donde veo que puedo aportar y quiero crecer para otro lado donde los aportes que pueda ser independientemente del trabajo lleven a beneficios para la sociedad, que nos permita reflexionar, que nos permita tener algunas herramientas más. Creo que voy por ese lado, por eso también me interesa un poco más el tema de la investigación, como vos, por ejemplo, en este momento, porque me imagino que estás reflexionando sobre estas cuestiones. (Mabel, E 1, p.13).

Esta revelación no solo exhibe una preferencia profesional sino también un descubrimiento íntimo de sus propias inclinaciones. Ella manifiesta el camino por donde continuar y la reflexión es un tema presente en la construcción de su identidad. Yañez Canal (2013) manifiesta, en esta misma línea, que la identidad del gestor cultural se encuentra en constante proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción.



Figura 63. Libro sobre herramientas para el gestor cultural y cultura deportiva.
Fuente: Lic. Mabel Zecca.

Cristina manifestó que su identidad está fuertemente ligada a la profesión de gestora cultural dentro de una institución educativa y cultural, lo que la llevó a transitar por distintos caminos que siempre giraron en torno al arte. Por otro lado, aporta una perspectiva valiosa al mencionar la disociación entre su percepción personal del perfil identitario y la percepción que los demás tienen de ella. En este sentido, Bolívar, Fernández-Cruz y Molina (2005) señalan que "Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él" (p. 2), lo cual concuerda con la percepción que se tiene sobre la construcción de la identidad del "otro" y en coincidencia con Hall (2019) que manifiesta que "las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella" (p.18).

Su énfasis en la comunicación y la disposición para resolver problemas resalta la importancia de las habilidades interpersonales en la construcción de la identidad profesional.

Por eso te digo que una cosa es el perfil que uno cree que tiene y otra cosa es el que la gente piensa de vos. Sí comunicativa, sí servicial, siempre. Yo trato por todos los medios de solucionar todo lo que se pueda. (Cristina, E22, p.314).

Mientras que, las reflexiones de Jorge ofrecen una visión valiosa sobre la *identidad en transformación* de los gestores culturales. Este proceso no solo influye en la vida personal de los individuos, sino que también tiene un impacto profundo en su capacidad para contribuir

de manera significativa al ámbito cultural y comunitario.

La conexión que Jorge establece entre su transformación personal y su papel como gestor cultural destaca la relevancia de este proceso en el ámbito profesional a través de la formación. Al afirmar que se convierte en un "mejor gestor cultural para su comunidad, para su grupo, para su sector, para sí mismo", subraya cómo la *identidad en transformación* no solo beneficia al individuo, sino que también tiene un impacto positivo en la comunidad que sirve.

Yo creo que me marcó para siempre. Hay conceptos y no puedo dejar de pensar en los cambios, en lo que he cambiado. Esto que vos decís de esta montaña rusa, sí, yo creo que es una montaña rusa y por suerte, por suerte no fue un auto estacionado o una bicicleta fija. Yo creo que fue una montaña rusa que nos permite saber qué viene ahora, cómo sigue, qué me falta, que tengo que experimentar, qué cosa tengo para experimentar nueva.

Se va a sentir mejor consigo y va a ser un mejor gestor cultural para su comunidad, para su grupo, para su sector, para sí mismo. O sea, por lo menos es mi experiencia, es mi experiencia, yo reitero, así como me autoproclamo, mi open, en algunos momentos de mi vida, me autoproclamo haber aprendido mucho, haber abierto mi cabeza. Yo creo que eso es lo más importante, abrir la cabeza, dejar de tener conceptos rígidos, dejar de tener esas convicciones. Cuánto tienen de mandato, cuánto tienen de agradar al otro, cuánto tienen de satisfacer al otro, ¿no? Y ser responsables, ser responsables, ser serios. (Jorge, E8, p.121).

Los relatos revelan cómo se construyen las identidades colectivas, pero también cómo se resisten y se transforman en respuesta a las tensiones sociales y políticas. En este sentido, la investigación revela la capacidad de los individuos para apropiarse de recursos familiares y sociales, así como para desafiar y transformar las normas y los mandatos que rigen sus vidas. A través de los relatos de los 25 entrevistados, se puede observar cómo los sujetos negocian su posición dentro de la sociedad, continuando con tradiciones y modelos familiares, o bien, innovando y desafiando las estructuras establecidas.

Giddens (1995) sostiene que la modernidad ha desvinculado la identidad de las tradiciones y las estructuras sociales preestablecidas. A diferencia de épocas anteriores, donde la identidad estaba fuertemente ligada a roles y normas sociales heredadas, en la modernidad, las personas tienen una mayor libertad para definir quiénes son y cómo desean vivir sus vidas. Sin embargo, esta libertad también genera incertidumbre y ansiedad, ya que implica la responsabilidad de tomar decisiones significativas sobre la propia identidad y el curso de la vida.

Esta concepción de la identidad en transformación planteado por los gestores culturales va en consonancia con los planteos de Navarro (2019) que expresa que:

La identidad profesional también se construye como un proceso que se desarrolla a lo largo de momentos en la vida de los actores. El primero se ubica en el contexto familiar y la mirada de los padres (positiva o negativa) en relación con la carrera/ocupación elegida. El segundo refiere a la construcción de un proyecto educativo laboral (Guichard, 1995). Aquí aparecen recuerdos vinculados a esos años transitados en la universidad/ profesorado, etc. El último escalón se presenta en el ingreso al mercado laboral, el “trabajo vivenciado” (Dubar, 2000), donde se toma real dimensión y se concreta la vida como “gestor cultural”. Todos estos momentos están atravesados por la presencia de relaciones sociales y en contextos sociopolíticos particulares (p.80).

Las experiencias compartidas destacan la importancia de la autorreflexión y la adaptabilidad en la construcción de la identidad, especialmente en un entorno tan dinámico como la gestión cultural. La mirada que tienen sobre “nosotros” construye una identidad social (Dubar, 2000) que es interpelada y transformada a la luz de los desafíos y deseos personales y la interacción con otras personas. En este sentido, Larrain (2003) expresa que “La identidad es un discurso o narrativa sobre sí mismo construido en la interacción con otros mediante ese patrón de significados culturales” (p.32).

En este contexto, los gestores culturales universitarios adquieren una dimensión única al fusionar la “*amorosidad o el apasionamiento*” (Álvarez, Yedaide y Porta, 2013, p.36) por la cultura con la gestión, generando una identidad en constante transformación. Esta realidad conlleva a un reclamo hacia las instituciones educativas en actualizar los temas-problemas de formación que interpelan las demandas cambiantes del campo cultural (Soto Labbé, 2007).

12.3. [Identidad Descriptiva] Percepciones individuales y colectivas

La forma en que los gestores culturales se describen y son percibidos contribuye a la construcción de sus identidades, que impacta en el desempeño profesional. Las personas entrevistadas reflexionaron sobre sus percepciones individuales y como creen que son percibidos por sus colegas y por la comunidad general. La (auto)biografía, la proyección pública y la percepción de su contribución cultural cargadas de subjetividades y de sus propias historias dieron paso como denominador común a percibirse como *personas activas y comunicativas*, aunque poco reconocidas económica y socialmente. Esta realidad, está en concordancia con lo planteado por Bayardo (2009) (...) las invocaciones al “amor al arte” y a

que “la cultura es barata”, se trata de hacer de la profesión un modo y un medio de vida, que implica trabajo adecuadamente remunerado (p.5).

Desde Europa, Eneas describió su experiencia en gestión cultural a partir del recorrido realizado durante sus años en el ejercicio de su profesión y como se percibe asimismo como gestor cultural en París. “Activo, reactivo, curioso y... social y comunicativo” (E.VB.) Mientras que, en Argentina, María Rosa compartió la misma opinión sobre cómo se identifica “Y como gestora cultural soy activa, comprometida, comunicativa y receptora de todas las necesidades de los demás actores” (María Rosa, E13, p.204). También en estas descripciones personales aparece como una virtud y una caracterización que permite la organización de los tiempos y las labores, “soy muy organizada, metódica” (Agostina, E17, p.252).

En esta misma línea, Miriam considera que su trabajo y experiencia como gestora cultural le ha permitido transitar por distintos ámbitos que han fortalecido su identidad. Frente a esta reflexión Miriam, se sonríe y se tomó su tiempo para responder entusiastamente.

Wow, mi perfil. Bueno, tengo un perfil activo porque mi edad son 67 años y no tengo un perfil pasivo, sino que mi perfil es activo. Me gusta adaptarme al medio y me gusta investigar. Me gusta pertenecer y ser, pertenecer a algún grupo, ser parte de, tener mi propia identidad en determinado espacio. Entonces, eso de interactuar, observar, investigar, yo creo que eso es lo mío. Así soy yo. (Miriam, E11, p.177).

Por otro lado, algunos gestores culturales definieron su perfil asociado a algún sector, ámbitos y/o campos de actuación de la cultura, en la línea de lo expresado por Martinell Sempere (2001) y ampliados por la investigadora, considerando que en la actualidad los sectores de la cultura se han ampliado, en concordancia con las discusiones de organismos internacionales (UNESCO, 2001, 2005) que han fijado temas de trascendencia global. A partir de pensar sobre cuál es su perfil identitario lo vincularon con mayor frecuencia a su desempeño profesional si bien el mismo, no es exclusivo, pero si es donde expresan que se han especializado o construido su experiencia. En este sentido, seis gestores culturales se reconocieron vinculados al sector de la Literatura y la Edición, de la Educación, de las Artes Escénicas, del Patrimonio, de las Artes Audiovisuales y de la Música y Fonográfica. Soledad y María expresaron que es difícil definirse, sin embargo, con fuerte convicción cada una relata sobre qué tipo de perfil define su identidad como gestoras. Soledad puso énfasis en los sectores donde desempeña su labor profesional, no obstante, considera necesario estar preparada y capacitarse en otras áreas porque la globalización demanda un profesional con una mirada amplia sobre la cultura. Su recorrido personal ha marcado y marca quien es “sin duda soy una gestora cultural que se especializa en educación, comunicación y literatura, todo lo que tenga que ver con el ámbito literario (Soledad, E3, p.38). En esa línea, Soledad comparte su libro Ferrogónia (Figura 64) donde vincula su desarrollo profesional de gestora

cultural con el sector de la literatura y la comunicación, áreas con los cuales vincula su identidad.



Figura 64. Libro Ferrogonía.
Fuente: TUGC Soledad Vignolo.

Mientras María, que desarrolla su actividad laboral asociada a las artes escénicas manifestó sobre su identidad que “Es más fácil que alguien de afuera lo diga. No, o sea básicamente [piensa]. Me gusta vincular el teatro al humanismo, al cuidado del medio ambiente, al empoderamiento de la mujer” (María, E24, p.336).

Por otro lado, Alejandra y Rosana comparten su pasión por el patrimonio cultural y particularmente, asociados a la investigación, conservación y restauración. Esta mirada las sitúa en una búsqueda de historias que les permita comprender los procesos de construcción de los patrimonios. En el caso particular de Alejandra, al centrarse en la investigación patrimonial y en fomentar la conciencia para la gestión cultural, refleja una percepción individual arraigada en la comprensión profunda y la apreciación de la diversidad patrimonial. Su énfasis en generar contenido no solo indica una conexión tangible con los objetos patrimoniales, sino también una apertura a los elementos intangibles que enriquecen la identidad cultural de la comunidad. “Mi perfil gira en torno a la investigación patrimonial y en fomentar, molestando a los que me cruzo por ahí, en tomar conciencia en torno a generar contenido para la gestión cultural” (Alejandra, E9, p.137).

Rosana, con su pasión por la conservación y restauración de bienes patrimoniales, contribuye a la percepción colectiva al abordar la responsabilidad compartida de preservar el legado cultural. Su referencia a bienes que ahora incorporan elementos intangibles destaca la

evolución de la percepción colectiva, que reconoce la importancia de aspectos inmateriales como tradiciones, narrativas y experiencias. “Una apasionada promotora y con fuerte línea de conservación y restauración de bienes patrimoniales que antes eran solamente bienes tangibles y ahora los intangibles se suman con más fuerza. El transmitir conocimiento forma parte de lo intangible (Rosana, E18, p.264).

Mientras que, Enrique valora el producto cultural y busca generar espacios para los artistas, refleja un enfoque que va más allá de la mera gestión y se convierte en un agente activo en la construcción de la identidad cultural. Su trabajo no se limita al ámbito del consumo cultural más bien, se sumerge en los eventos y procesos que contribuyen al desarrollo local. Para él, su identidad se define a través de su labor centrada en el producto cultural, destacando la importancia de valorarlo, hacerlo práctico y crear oportunidades laborales para los artistas.

Un poco ecléctico, sí. En realidad, lo puedo definir porque tengo más relación con la industria cultural, desde ahí me puedo parar porque tengo que ver con el mundo del diseño, la música, la curaduría; el proceso del producto cultural y el vínculo con la sociedad en sí, más allá del consumo o del rasgo cultural, definirnos por esos eventos y esos procesos. Me puedo definir desde ahí. Trabajo para valorar el producto cultural y generar espacios para que los artistas tengan un modo de vida y de qué vivir. (Enrique, E16, p.241).

Maren, situó su identidad en el plano del ideal, un faro que guíe el futuro y un fuerte compromiso a seguir formándose.

Soy perseguidora de horizontes, como lo veía Galeano, la utopía como bandera para seguir avanzando. He aprendido todas las herramientas que he podido para entender la realidad (estadísticas, idiomas, artes, sociología, economía, marketing, comunicación, turismo) y definiendo que lo más sublime del ser humano es la cultura, es lo que nos hace únicos en la naturaleza, y por eso hay que defender a cada momento ese leit motiv que dibuja nuestra historia a cada momento y, a la vez, proteger el legado que la historia nos dejó. (Maren, E10, p.165).

En conjunto, se evidencian la interconexión entre el conocimiento académico adquirido durante la formación universitaria y la experiencia profesional de los gestores culturales. La disciplina, el diálogo, la capacidad crítica, la adaptabilidad, y otras competencias, se fusionan para ofrecer un enfoque integral y enriquecedor en la gestión cultural. En esta línea Martinell Sempere (2009) plantea que los gestores culturales deben cumplir con competencias básicas y específicas para el desarrollo de la profesión.

A partir de lo expresado por los graduados en relación a las competencias y habilidades adquiridas en la formación académica va en la línea de lo planteado por el plan de estudio de

la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural - La organización, gestión y evaluación de proyectos culturales- y la Licenciatura en Gestión Cultural - Planificar, gestionar y evaluar proyectos culturales en ámbitos públicos y privados-, ratificados por las Resoluciones Ministeriales (RM 1616/04 - TUGC) (RM 1199/11 - LGC).

La vinculación entre las competencias en los planes de estudios sugiere una progresión natural de habilidades y conocimientos a medida que los estudiantes avanzan en su formación académica. La Tecnicatura en Gestión Cultural se centra en proporcionar habilidades prácticas y operativas para la organización, gestión y evaluación de proyectos culturales. El enfoque es más inmediato y orientado a la aplicación práctica de técnicas y herramientas. Mientras que, la Licenciatura en Gestión Cultural ofrece un nivel más profundo de comprensión, con una mayor atención a la planificación estratégica, gestión integral y evaluación avanzada de proyectos culturales. Como así también, “Investigar en el ámbito que le compete, a través de la puesta en marcha de diseños metodológicos flexibles y críticos” (OCS 709/10) y desarrollan una comprensión más crítica y reflexiva de la gestión cultural.

Este testimonio colectivo respalda la idea de que la formación académica no solo proporciona conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas que influyen significativamente en la “reconfiguración de la idea de profesión” (Porta, Romero y Pittaluga, 2009) como campo de acción como “tribu académica” (Becher, 2001). Compartimos con Porta (2010) en la necesidad de integrar tanto el conocimiento teórico como la experiencia práctica en los programas de estudio. Este posicionamiento fue recuperado en el diseño del plan de estudios de la Licenciatura en Gestión Cultural por Porta quien realizó el diseño curricular con “estrategias de enseñanza flexibles” (Litwin, 1997).

La gestión cultural emerge como un campo en constante transformación, donde el diálogo entre teoría y práctica, disciplina y adaptabilidad, se fusionan para ofrecer un enfoque integral y enriquecedor. En este sentido, la formación académica y la experiencia profesional se entrelazan para definir no solo lo que los gestores culturales saben, sino también dando paso a una *identidad descriptiva* para interpelar quiénes son y cómo contribuyen al tejido cultural de la sociedad.

12.4. [Identidad Explorativa creativa] Búsqueda constante de oportunidades y desafíos

La disposición de los gestores culturales para explorar nuevas oportunidades, enfrentar desafíos y asumir roles innovadores se asume como parte de la construcción identitaria. La disposición a la exploración refleja una identidad dinámica y receptiva a la transformación, permitiendo a los gestores culturales adaptarse a los procesos de cambio de la cultura.

Marcos, al hablar de su perfil social y su disposición a enfrentar problemas en la sociedad, destaca la importancia de la apertura y la inclusión en su trayectoria. Su descubrimiento intuitivo de estas características y su esfuerzo por fortalecerlas sugieren una *identidad exploratoria* que se nutre de la interacción con el entorno y la búsqueda constante de oportunidades para crecer. La construcción de su identidad se vincula estrechamente con la capacidad de incidir en la sociedad y abordar problemas que a menudo pasan desapercibidos.

Creo que un perfil en cuanto a esto, un perfil muy social, digamos, un perfil muy de cara a buscar en la sociedad problemas o donde poder incidir y la apertura. Creo que esto que decía antes, yo lo fui descubriendo, lo fui haciendo intuitivamente, pero fue descubriendo y tratando de fortalecer y creo que es una de mis fortalezas, característica que es la apertura, la inclusión, porque también creo que así crece y se construye, mucho más, algo que todavía está muy incipiente y muy a veces invisibilizado. (Marcos, E15, p.228).

Por otro lado, Sebastián refleja una búsqueda continua de su identidad profesional. Su transformación desde la inicial reticencia a participar en el ámbito universitario hasta el reconocimiento de su afinidad y deseo de contribuir sugiere un proceso de exploración y descubrimiento. La mención de querer dar un aporte que quizás no se perciba de inmediato resalta la naturaleza intrínseca de la *identidad exploratoria creativa*, donde la satisfacción personal y la contribución a la comunidad académica se entrelazan.

Bien, Yo no sé si puedo describir cuál es mi perfil, estoy ahí en una búsqueda. Cosas que jamás me hubiera imaginado que me hubiera interesado estar dentro de la Universidad. En un momento cuando empecé la Tecnicatura siempre dije, no, mi laburo es hacia afuera. Y hace un par de años me di cuenta de que sí, que es un espacio que me gusta, que me llena y que quiero también poder dar un aporte y no se va a ver. Sí, sí, sí pienso que van por ahí. (Sebastián, E4, p.53).

Claudia, en su papel de gestora cultural independiente, destaca su enfoque actual en la accesibilidad cultural. Sin embargo, su inquietud la impulsa a buscar más allá, explorando posibilidades en otros campos y considerando la incursión en la investigación. Este deseo de diversificación refleja la naturaleza dinámica de la *identidad exploratoria creativa*, que encuentra en la búsqueda constante el motor para su transformación.

Mira, yo estoy justo en una etapa que estoy buscando el rumbo. ¿No? Creo, que, en este momento, ya que soy una persona que es como gestora cultural independiente, que estoy desarrollándome más que nada en el tema de la accesibilidad cultural. Pero considero que estoy justamente en un punto donde quiero ver qué más puedo hacer,

¿no? (Claudia, E14, p.216).

Por otro lado, Fabián presenta una perspectiva reflexiva sobre la complejidad de su propia identidad cultural. Destaca la cambiante naturaleza de su ser, influenciada por nuevos conocimientos, libros, profesores apasionados y el constante cuestionamiento de ideas. Branda y Porta (2012) nos vincula con la formación y el lugar de los profesores memorables donde “Muchos de nosotros recordamos esos brillantes profesores, conocedores de su materia que nos deslumbraban con su conocimiento. Después de escuchar sus interesantes clases, nos retirábamos del aula inspirados y, por qué no, conmovidos” (p.235).

Es complejo, si yo sé que igual la tesis habla sobre la identidad cultural, es bastante compleja, no sé, yo mi identidad cultural para mi está en constante cambio y constante confusión. Hoy es lo que soy, mañana seré otro, una nunca es el mismo, siempre uno va cambiando, al encontrarse con nuevos saberes, con nuevos libros, con nuevos profesores, confrontando ideas, uno va cambiando (Fabián, E19, p.282).

Los relatos de Marcos y Sebastián convergen en la noción de crecimiento personal a través de la búsqueda y la apertura a nuevas oportunidades. La *identidad exploratoria creativa* en este contexto se presenta como un viaje continuo, donde no solo descubren sus fortalezas y preferencias, sino que también se esfuerzan por fortalecerlas y contribuir al desarrollo de nuevas oportunidades. En el caso de Claudia y Fabián, ambos comparten la noción de estar en una fase de transición y búsqueda, donde la exploración de nuevas oportunidades se entrelaza con la construcción y reconstrucción de sus identidades desde una perspectiva creativa.

La noción de *identidad exploratoria creativa* se erige como un eje fundamental en las vivencias de quienes transitan el camino de la gestión cultural. Este concepto sugiere la imperiosa necesidad de comprender cómo la búsqueda activa de oportunidades y la habilidad para adaptarse a desafíos constantes modelan la identidad de estos gestores como profesionales. Compartimos con Vázquez Barrado (2011) que “la Sociedad del Conocimiento, solicita al profesional de la cultura que sepa gestionar la incertidumbre, lo imprevisible y el caos como elementos de oportunidad” (p. 29).

La gestión cultural, en su esencia, se enfrenta a un entorno caracterizado por la diversidad, la multiplicidad de perspectivas y la rápida transformación de las formas de expresión y consumo cultural. En este escenario, el gestor cultural no solo actúa como mediador entre la producción artística y el público, sino que también se convierte en un agente activo en la configuración de la identidad cultural de una sociedad. “Una tarea que se enmarca en un contexto, el de la Cultura, cuyos bordes no son fijos y en las que el gestor/a debe saber navegar y llegar hasta el ciudadano’ (Vázquez Barrado, 2011, p.43).

El desafío para los gestores culturales radica en su capacidad para navegar por la

complejidad inherente a su campo de acción a partir de estrategias creativas desde la profesión. En cuanto a la profesión del gestor cultural compartimos lo expresado por Mariscal Orozco (2015) que mantiene aún vigencia en cuando a que “La gestión cultural, como otras profesiones, está viviendo un proceso de profesionalización que aún no se acaba de definir del todo en Latinoamérica” (p.101).

La *identidad exploratoria creativa*, por tanto, no solo refleja un proceso individual de (auto)descubrimiento y crecimiento, sino que también representa un compromiso con la exploración constante, la creatividad, la innovación y la búsqueda de nuevas formas de entender y participar en el mundo cultural.

12.5. [Identidad Comunitaria]: pertenencia y conexión compartida

La *identidad comunitaria*, entendida como la construcción de un sentido de pertenencia y conexión compartida entre individuos dentro de una comunidad, establece la base para comprender la labor de los gestores culturales desde una óptica más amplia. En este sentido, la pertenencia se manifiesta como un factor determinante que incide en la eficacia y autenticidad de las acciones emprendidas por estos agentes culturales.

A través de esta conexión, los gestores culturales se acercan a las necesidades, aspiraciones y desafíos específicos que enfrenta la comunidad con la cual trabajan y no solo se establece entre el gestor cultural y la comunidad, sino también entre los propios miembros de la comunidad. Este tejido social fortalecido crea un entorno propicio para la colaboración y la co-creación, elementos esenciales en la gestión cultural centrada en la comunidad.

Luciana destaca la importancia de participar y convocar en función de lo que la comunidad espera o necesita. Esto sugiere que su *identidad comunitaria* no es simplemente una etiqueta externa, sino un compromiso activo con las dinámicas sociales y culturales del entorno en el que se desenvuelve como gestora cultural.

De este modo, la *identidad comunitaria* se percibe como un vínculo con la comunidad en la que trabaja como gestora y la autogestión emerge como un elemento clave en la construcción identitaria. En este sentido, Luciana hace referencia a cuestiones autogestivas en su perfil, sugiriendo que la capacidad de la comunidad para organizarse y gestionar sus propios recursos es esencial para su identidad como gestora cultural. Esta autonomía no solo implica la capacidad de tomar decisiones internas, sino también la habilidad de adaptarse a las necesidades cambiantes de la comunidad. En esta línea, destaca la conexión con cuestiones de género y desafíos específicos que enfrenta la comunidad. El espacio autogestivo Zarite Percusión (Figura 65) es la muestra de distintas actividades a través de las

cuales transitan la identidad de Luciana. Mujeres al tambor, se convirtió con el paso del tiempo en un espacio de encuentro comunitario que fortalece la identidad de quienes lo habitan.

Mi perfil, [se sonríe] creo que es todo lo que ya te dije, la experiencia profesional, mi perfil tiene que ver con estas cuestiones de lo sociocomunitarios, autogestivos y cuestiones de género. Desde lo que participamos hasta lo que convocamos siempre tiene que ver con lo que vamos a hacer. (Luciana, E5, p.71).



Figura 65. Flyer de Zarite y 7mo Encuentro Mujer Tambor.
Fuente: TUGC Luciana Fraydearena.

Por otro lado, Ana aporta la dimensión sociocultural, enfatizando la relación directa con el territorio, las personas y ciertos grupos sociales. Su identidad como gestora cultural se entrelaza estrechamente con la sociedad, reconociendo la influencia recíproca entre el gestor y la comunidad. Esta perspectiva resalta la necesidad de comprender la *identidad comunitaria* como un proceso dinámico y bidireccional, donde la interacción constante con la sociedad modela la identidad del gestor cultural, al mismo tiempo que este contribuye a la construcción de la identidad cultural de la comunidad.

Yo entraría dentro del perfil sociocultural del gestor, que por ahí está en más relación con el territorio y con las personas, (...) Mi perfil sería más sociocultural y en relación con ciertos grupos de la sociedad y con ciertas artes, como había dicho. Me describiría así, como gestor cultural sociocomunitario, artes escénicas y culturas emprendedoras y jóvenes. (Ana, E20, p.292).

Las perspectivas desde donde se posicionan Luciana y Ana destacan la relación intrínseca entre la *identidad comunitaria* y la labor del gestor cultural. Se evidencia que la identidad no es estática, sino que se construye a partir de la interacción con la comunidad y se moldea a

través de experiencias socioculturales.

En las palabras de Carlos, se destaca la idea de una responsabilidad significativa al tratar de interpretar los deseos y necesidades de la comunidad dentro del contexto cultural. Esta afirmación resalta la complejidad y la importancia de comprender la comunidad, que va más allá de simples tradiciones y manifestaciones culturales. Por otro lado, la idea de ser parte de la comunidad y no estar escindido de la misma es algo que Carlos refuerza en la entrevista y que considera importante resaltar.

(...) uno no es el paracaidista que viene con el Maná para esclarecer a la sociedad, sino que uno tiene que realmente darse cuenta de que hay una igualdad con la comunidad, que uno es parte de una comunidad, no es el que trae la verdad (Carlos, E7, p.96).

Silvina subraya la importancia de adoptar un rol activo y comprometido en la construcción y fortalecimiento de la *identidad comunitaria*. Al definirse como una gestora que propicia la participación y trabaja tanto para como con la comunidad, destaca la necesidad de establecer una conexión activa y colaborativa. Este enfoque implica reconocer que su *identidad comunitaria* no es estática ni impuesta, sino que se construye colectivamente a través de la participación y la colaboración continua. “mi perfil es un gestor que propicia la participación, que está convencido que trabaja para la comunidad y con la comunidad” (Silvina, E12, p.193). La identidad no está escindida del territorio que una habita y de la comunidad a la cual uno pertenece. Silvina comparte con nosotros el desarrollo de una actividad anticipatoria para un Congreso Internacional denominado “Sopa”. Dicha actividad fue gestionada comunitariamente con la participación de organizaciones civiles, educativas, el Estado municipal, privados y la propia comunidad en una localidad de la ruralidad bonaerense, Benito Juárez y que colaboró en el fortalecimiento de su propia identidad como gestora cultural.



Figura 66. Fotografía que ilustra Presopa 2017, localidad de Benito Juárez.
Fuente: TUGC Silvina Irouleguy.

Lo expresado por Silvina tiene concordancia por lo expresado por Martinell Sempere (2001) “La gestión cultural como campo profesional es la expresión de la necesidad de capital humano en el marco de las políticas culturales, tanto de ámbito público, privado como del tercer sistema” (p.13).

Consideramos que, la *identidad comunitaria* en el ámbito de los gestores culturales se revela como un elemento fundamental que permea cada acción y proyecto. En este sentido, las palabras de Maximiliano reflejan esta conexión intrínseca entre su identidad y el compromiso con el medio ambiente y el bienestar de todos los seres vivos (Figura 67). Su identidad, en este sentido, se construye en torno al cuidado de las personas y de la naturaleza. Este enfoque se convierte en un hilo conductor que une todos sus proyectos culturales. La pertenencia y conexión compartida con estos valores éticos dan forma a su identidad comunitaria.

Y bueno, mi perfil, bueno, obviamente esto es mucho que tiene que ver con el medio ambiente y el cuidado de las personas, de todos los seres, de estos filtros de las éticas de la permacultura, yo creo que me define mucho. O sea, cada proyecto que yo hago, si no está cuidando a las personas no lo hago, si no está cuidando a los animales tampoco o a los seres vivos en general. (Maximiliano, E23, p.325).



Figura 67. Flyer 1º Edición de Encuentro de Permacultura, Chapadmalal.
Fuente: TUGC Maximiliano Sánchez.

Aquí, la *identidad comunitaria* de los gestores culturales se presenta como un tejido intricado de significados, valores y aspiraciones que requiere una interpretación sensible y profunda.

Los desafíos surgen en la medida en que los gestores culturales deben equilibrar las necesidades individuales y particulares de la comunidad con las demandas externas y las expectativas de diversas partes interesadas. La gestión cultural, en este contexto, se convierte en un ejercicio delicado de negociación y adaptación constante, que enfrentan la tensión de responder a las dinámicas cambiantes y a las influencias externas. En esta línea, Bonet (2011) plantea que estos profesionales deben lidiar con la adaptación y actualización constante en un entorno en el que coexisten tradiciones arraigadas y nuevas formas de abordar la gestión cultural.

La reflexión de Maximiliano nos invita a explorar más allá de las acciones superficiales y a sumergirnos en las motivaciones profundas que impulsan a estos gestores culturales. ¿Cómo influye su identidad en la creación de comunidades más sostenibles y conscientes? ¿De qué manera estas conexiones compartidas pueden nutrir el tejido social en el ámbito cultural? Estas preguntas esbozan el camino hacia una comprensión más completa de la *identidad comunitaria* de los gestores culturales, revelando así la riqueza y complejidad de sus contribuciones al entorno cultural.

Estas experiencias colectivas nos recuerdan la naturaleza interactiva y dinámica de la gestión cultural. Al sumergirse en la práctica, los gestores culturales no solo dan forma a sus propias identidades profesionales, sino que también contribuyen a la construcción de identidades comunitarias, nutriendo así el tejido social y cultural que da vitalidad a cada rincón de nuestra sociedad.

12.6. [Identidad Adaptativa] Ajuste a los cambios institucionales, sociales, culturales, económicos y políticos

La adaptabilidad refleja la capacidad de los gestores culturales para mantener una identidad relevante y eficaz en un entorno dinámico, asegurando una continua contribución cultural y social ajustándose a los cambios institucionales, sociales, culturales, económicos y políticos.

Gabriela, al expresar que en este momento considera que su identidad como gestora cultural está sujeta a variables externas a las cuales debe adaptarse. Esta percepción sugiere la existencia de tensiones y desafíos significativos al enfrentarse a transformaciones en su entorno profesional y cultural. “En este momento lo considero que es más una utopía y que mi identidad como gestora cultural está sujeta a variables que son totalmente externas y me tengo que adaptar” (Gabriela, E25, p.347).

Por otro lado, Pablo revela una perspectiva más optimista y flexible hacia la adaptación, al afirmar que es muy amplio y que su experiencia de vida le ha permitido conectarse con

personas de diferentes órdenes socioeconómicos y culturales, destaca la capacidad de adaptación como una habilidad innata. Su comentario sugiere que la identidad adaptativa puede ser fortalecida por la diversidad de experiencias y el contacto con diferentes realidades, lo que le permite ajustarse fácilmente a diversas situaciones. “Soy muy amplio. Muy amplio. Soy muy amplio. Mi experiencia de vida me ha dado la posibilidad de contactarme con mucha gente y de distintos órdenes socioeconómicos y culturales. Entonces, me puedo adaptar fácilmente a cualquier situación” (Pablo, E21, p.301).

La diversidad de experiencias, la resiliencia frente a cambios y la disposición para adaptarse impactan en la construcción de la identidad de los gestores culturales en vínculo con los cambios institucionales en el cual también está presente la institución educativa.

La conexión entre el conocimiento académico y la experiencia profesional se manifiesta en la capacidad de los gestores culturales para analizar contextos específicos, identificar oportunidades y abordar desafíos de manera estratégica. La formación universitaria no solo les proporciona un repertorio de herramientas y enfoques, sino que también les enseña a adaptarse a entornos cambiantes y a tomar decisiones informadas basadas en un análisis crítico.

La Universidad contribuye significativamente al perfil de los gestores culturales al dotarlos de conocimientos, habilidades y perspectivas necesarios para liderar iniciativas culturales con éxito y a generar sentido de pertenencia. La interacción entre el conocimiento teórico y la aplicación práctica proporciona a estos profesionales las herramientas necesarias para afrontar los retos y contribuir al enriquecimiento del panorama cultural. La educación se convierte en un viaje de descubrimiento compartido, donde el maestro y los estudiantes se enriquecen mutuamente. “La enseñanza es al mismo tiempo operativa y normativa; tiene que ver tanto con los medios como con los fines. En ambos se encuentran implícitos procesos de razonamiento” (Shulman, 2001, p.183).

Desde esta perspectiva, la formación académica universitaria no solo se trata de adquirir conocimientos teóricos, sino también de desarrollar competencias y habilidades para enfrentar la complejidad y la imprevisibilidad del campo cultural. Los gestores culturales deben aprender a adaptarse a situaciones cambiantes, superar obstáculos inesperados y ajustar sus estrategias según las circunstancias. Compartimos con Schön (1998)

Los profesionales reflexionan sobre su saber desde la práctica. Algunas veces, en la relativa tranquilidad de un análisis de resultados, recuerda un proyecto del que se han encargado, una situación que han vivido, u exploran las comprensiones que han aportado con su manejo del caso. (...) Pero también pueden reflexionar sobre la práctica mientras están en medio de ella. (p.66).

Los profesionales no solo reflexionan sobre sus acciones después de haberlas llevado a cabo, sino que también lo hacen mientras están inmersos en la tarea. Esta idea desafía la noción tradicional de que la reflexión es un proceso que se lleva a cabo exclusivamente después de la acción, subrayando la importancia de la reflexión en la acción como una herramienta para el desarrollo profesional continuo. Este proceso de reflexión en la acción permite a los profesionales ser más conscientes de sus propias decisiones y acciones, y les brinda la oportunidad de aprender y adaptarse en tiempo real.

12.7. Consideraciones finales sobre el capítulo

Las *“Identidades en Viaje: Procesos Individuales y Colectivos de los Gestores Culturales”* sugiere una exploración profunda y multifacética de la identidad de los gestores culturales. Este enfoque revela la complejidad inherente a la labor de quienes lideran iniciativas culturales, destacando la intersección entre la identidad individual y la construcción colectiva en el contexto de su trabajo. En este espacio de escucha profunda estuvo presente el entusiasmo en el relato, la pregunta reflexiva, las sonrisas compartidas y sobre todo la pasión por (re)visitar sus propias identidades. Según Arfuch (2005), contar nuestra historia no solamente es referirnos a una huella en nuestra memoria, sino constituir nuestra propia identidad en un presente que busca sentido en el pasado” (p. 27).

Este viaje no solo se limita a la dimensión geográfica, sino que abarca la exploración de la(s) identidad(es), la interacción con diversas comunidades y la adaptación a entornos cambiantes. La consideración de procesos individuales y colectivos destaca la importancia de entender la identidad no solo como una expresión personal, sino también como un fenómeno que se moldea y redefine a través de la interacción social.

La palabra "viaje" evoca la noción de un proceso en constante transformación, donde los gestores culturales se embarcan en un recorrido personal y colectivo que vincula su biografía personal, su formación y su experiencia laboral y profesional. En ese sentido, compartimos con Álvarez y Porta (2012) que: “En la interacción que se genera, le otorgan sentido a sus recorridos de vida y relatos de formación en su particular interpretación y análisis de la vida profesional, sus profesores mentores y la descripción de la práctica” (p.86). La noción relacional de la construcción de las identidades se presenta como un punto de partida para analizar las complejidades de este proceso identitario.

La formación universitaria proporciona no solo un conjunto de herramientas prácticas para la profesión, sino también un marco conceptual que enriquece la comprensión y la capacidad de análisis de los gestores culturales. “A pesar de los cambios temporales de carácter y de su

diversidad institucional y nacional, podemos concluir adecuadamente que las disciplinas tienen identidades reconocibles y atributos culturales particulares” (Becher, p.41).

Tomando en consideración las palabras de Becher, podemos afirmar que la formación profesional en el campo de la gestión cultural lejos de ser estática se presenta como un proceso en constante emergencia, adaptándose a las demandas cambiantes de la realidad educativa. Esta comprensión profunda invita a abordar la formación profesional desde perspectivas amplias y multidisciplinarias, reconociendo su diversidad y complejidad intrínseca.

La experiencia profesional, a su vez, retroalimenta la formación académica al desafiarla y contextualizarla, creando un ciclo de aprendizaje continuo que contribuye a la construcción de las identidades profesionales de los gestores culturales. Liderar proyectos que involucran a la comunidad, actúan como catalizadores de conversaciones, creando espacios para la expresión y el intercambio de saberes y conocimientos. Además, se encuentran en una travesía constante como mediadores entre la tradición y la innovación, influyendo y siendo influenciados por las dinámicas culturales que encuentran en su camino.

Las narrativas de los gestores culturales sobre las prácticas de gestión no son simplemente relatos cronológicos de eventos; son herramientas poderosas que moldean y fortalecen las identidades profesionales del gestor cultural. Goffman (2006) manifiesta que “El primer punto a considerar acerca de las biografías es la costumbre de dar por supuesto que el individuo puede tener realmente solo una, hecho garantizado por las leyes de la física antes que por las de la sociedad” (p.80). Esta postura nos permite recuperar las secuencias de relatos de la “vida narrada” (Ricoeur, 2006) que hemos compartido durante la tesis donde con recurrencia los gestores culturales se referían a su biografía personal como varias vidas a recuperar y a proyectar.

La experiencia práctica, cincelada en esta “trama narrativa” (Ricoeur, 2013a) se revela como el verdadero tesoro que guía al gestor en su viaje, proporcionándole la confianza y sabiduría necesarias para navegar por las complejidades del mundo cultural. Hall (1996), argumenta que las identidades no son fijas ni esenciales, sino que son construcciones dinámicas que se forman en relación con el entorno social y cultural. Esta perspectiva resalta la fluidez de las identidades y puede guiar a los gestores culturales en su enfoque hacia la diversidad y el cambio cultural. En consecuencia, la labor de los gestores culturales se encuentra intrínsecamente ligada a la construcción de identidades colectivas al comprender las dinámicas culturales, promover la diversidad y actuar como mediadores entre diferentes grupos que contribuyen a la formación de identidades compartidas que reflejan la complejidad y riqueza de la sociedad. Las identidades profesionales de los gestores culturales se construyen a través de experiencias, interacciones y la internalización de los

principios éticos-morales y políticos que guían su labor.

En línea con las perspectivas contemporáneas sobre las identidades, que enfatizan su fluidez y construcción social, los gestores culturales se encuentran inmersos en un proceso constante exploración, adaptación y transformación. Compartimos con Arfuch (2005) que “La dimensión performativa del lenguaje, así como la operación misma de la narración como puesta en sentido (espacio/temporización, puntos de vista, despliegue de la trama) son asimismo decisivas en toda afirmación identitaria por ende, en toda intento analítico de interpretación” (p.38). En este sentido, la importancia del lenguaje y la narración no solo como herramientas de comunicación, sino también como medios a través de los cuales se construye y se afirma la identidad, se interpreta la realidad y se analizan los fenómenos sociales y culturales. El modo en que nos comunicamos y contamos nuestras historias contribuye a definir quiénes somos y cómo nos relacionamos con el mundo.

A medida que avanzan, la metáfora del “viaje” cobra vida en la forja de sus identidades, se enfrentan a encrucijadas, donde las decisiones son versos que moldean su travesía. Voces individuales que entrelazan sus melodías, formando una sinfonía colectiva que resuena en la construcción de identidades compartidas. La vinculación de autores y relatos nos ha permitido afirmar que los gestores culturales son poseedores múltiples identidades profesionales, entendiendo que pueden coexistir varias en una sola persona que se construye en cada nuevo desafío (biográfico, profesional o formativo) y que son fortalecidas en una constante negociación con el medio en el cual se desempeñan.

CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA GESTORES CULTURALES

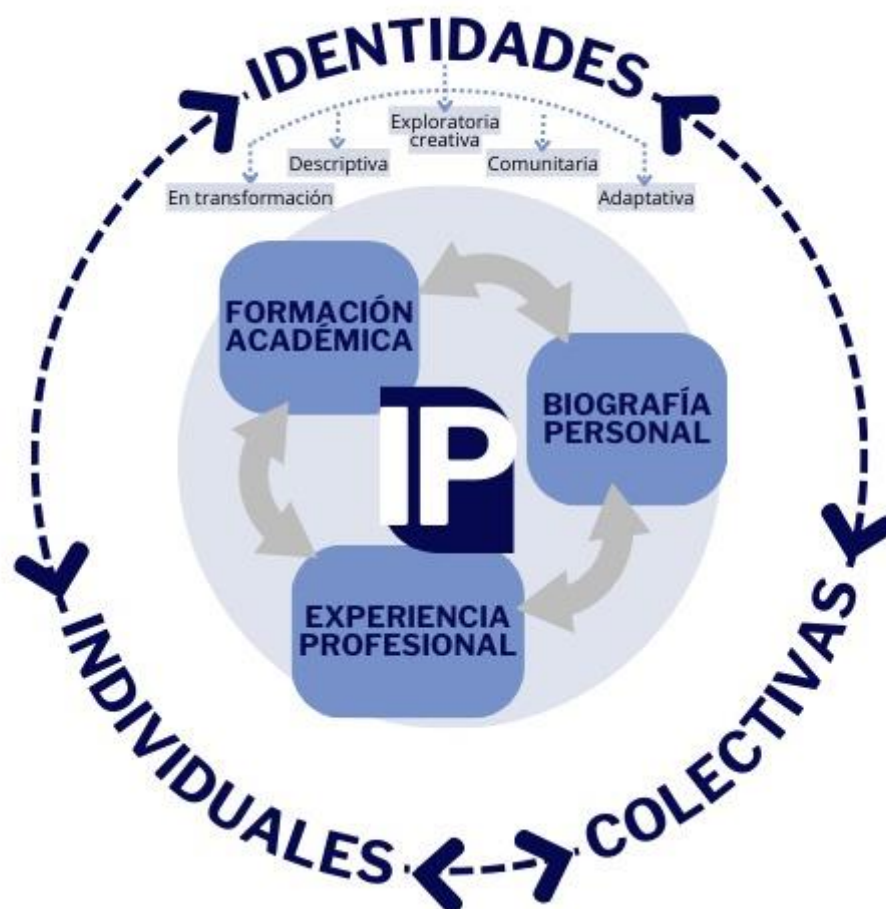


Figura 68. Síntesis de la construcción identitaria de los gestores culturales.
Fuente: elaboración propia.

(...) una letra de un tango que canta el polaco Goyeneche que dice vivir es cambiar, en cualquier foto vieja lo verás, es un tango que se llama *Chau no va más*. Y yo creo que estamos en constante cambio, que constantemente uno va cambiando [la identidad] (Fabián, E19, p.269).

CAPÍTULO 13. Conclusiones

13.1. Marcas iniciales

En este capítulo, se desarrolla un proceso de reflexión sobre el recorrido realizado durante la tesis con el propósito de poner en relieve los resultados y los hallazgos obtenidos, así como reflexionar sobre el cumplimiento de los objetivos propuestos a lo largo de la investigación. Además, se abordan las limitaciones encontradas como parte esencial de este proceso, proporcionando así un espacio de reflexión que contribuye a la construcción de futuras líneas de investigación en el ámbito de la gestión cultural.

La investigación inicia con la pregunta principal que guio todo el trabajo: ¿Cómo se configura la identidad profesional de los gestores culturales graduados en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata? Se considera que la presente investigación ha alcanzado los objetivos planteados en la introducción, centrándose en la población seleccionada de gestores culturales egresados de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante el período 2015-2023. El objetivo general es interpretar los procesos de construcción identitaria de estos graduados, mientras que los objetivos específicos se detallan de la siguiente manera: 1. Identificar las representaciones que los graduados de la carrera de Gestión Cultural poseen sobre la profesión a través de sus narrativas; 2. Reconocer el aporte de la biografía personal de los graduados de la carrera de Gestión Cultural a la consolidación de su identidad profesional mediante entrevistas en profundidad; 3. Reconocer la influencia de la formación académica en la construcción de la identidad profesional a través de las narrativas de los graduados; 4. Analizar el valor de la experiencia práctica en la consolidación de la identidad profesional del gestor cultural a partir de las narrativas y la documentación sobre prácticas de gestión y 5. Analizar la relación entre la biografía personal, la formación académica y la experiencia práctica en la configuración de la identidad profesional de los gestores culturales universitarios.

Para abordar estos objetivos, se adopta un enfoque cualitativo de investigación basado en el paradigma propuesto por Guba y Lincoln (1994) y Denzin y Lincoln (2005). Se emplea el

enfoque biográfico-narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) para avanzar en las trayectorias biográficas de los participantes, otorgando significado a sus experiencias. El análisis de los documentos oficiales y las experiencias profesionales en relación con los relatos permite la (co)construcción de narrativas que revelan situaciones relevantes para la construcción identitaria de los gestores culturales.

La culminación de la tesis proporciona una oportunidad para reflexionar sobre los diversos caminos trazados a lo largo de la investigación y sobre el vínculo establecido en el diálogo y el intercambio emocional que caracterizó este proceso. Como expresó uno de los graduados participantes, este diálogo se convirtió en una experiencia casi terapéutica para reflexionar sobre sus propias vidas. En este sentido, la tesis permite una inmersión profunda en las historias y emociones de los graduados, así como en la vida de la tesista.

13.2. Camino al cumplimiento de nuestros interrogantes

A partir de las narrativas de los gestores culturales se evidencia que las representaciones que éstos tienen sobre la profesión se encuentran íntimamente ligadas a cada trayectoria personal. Sin embargo, se revelan situaciones comunes que permiten comprender la construcción de una identidad profesional colectiva, profunda y en constante transformación. La complejidad y riqueza de las identidades de los gestores culturales se manifiestan a través de diversas experiencias que construyen tramas narrativas (Ricoeur, 2013a), abrazando valores como la diversidad, la inclusión, la preservación y la integración de la academia y la práctica profesional.

El ámbito laboral contemporáneo se presenta como un terreno fértil para el desarrollo profesional, donde las complejidades inherentes, las dinámicas de equipo, las demandas del mercado y las situaciones imprevistas emergen como lecciones valiosas, inigualables en su enseñanza, y que solo pueden ser internalizadas al sumergirse en la realidad laboral. Cada proyecto y cada interacción con colegas y clientes se erigen como oportunidades de aprendizaje únicas, desafiando al profesional a reflexionar sobre su enfoque.

De las narrativas de los gestores culturales emerge que la consolidación de la profesión va más allá del dominio del conocimiento técnico sino que, además implica el cultivo de habilidades blandas. La comunicación efectiva, la gestión del tiempo, la resolución de problemas y la capacidad de adaptación son competencias esenciales que se refinan en el entorno laboral (Martinell Sempere, 2001). La consolidación profesional en este contexto requiere un profundo entendimiento de la intersección entre la cultura, la sociedad y el

compromiso comunitario.

La capacidad para diseñar y ejecutar proyectos que fomentan la participación y el diálogo cultural se erige como un pilar clave en el fortalecimiento del tejido social. Por otro lado, la reflexión constante de los graduados entorno a que la interacción con colegas no solo construye redes profesionales, sino que también contribuye a desarrollar habilidades interpersonales cruciales como el trabajo en equipo, la gestión de conflictos y la comprensión de las necesidades y expectativas de los demás.

Las *voces compartidas*, sobre el aporte de la biografía personal a la consolidación de la identidad profesional, destacan la conexión profunda entre las experiencias personales, la evolución de intereses y la elección de estudiar gestión cultural. Este campo no solo permite explorar la *pasión por la cultura* en distintos sectores del campo sino también traducirla en iniciativas significativas que impactan positivamente en la sociedad.

La influencia de la educación temprana en las artes y la participación en actividades culturales durante la infancia y adolescencia se destacan como catalizadores para explorar la gestión cultural. Se evidencia la influencia de entornos familiares y experiencias personales en la elección de estudiar gestión cultural.

La conexión con la comunidad, la diversidad de roles en el ámbito artístico y la necesidad de profesionalización impulsan la elección de esta disciplina. El teatro y la música no solo son una expresión artística, sino un vehículo que moldea experiencias individuales y perspectivas hacia la gestión cultural. Los relatos de vida construyen narrativas que resaltan la necesidad de reconocer y valorar las conexiones entre la música, el teatro, la identidad personal y la elección de carreras en el ámbito cultural.

La conexión entre la biografía personal y las motivaciones para estudiar gestión cultural se presenta como un hilo invisible que teje las experiencias de individuos apasionados (Álvarez, Yedaide y Porta, 2013) por el mundo cultural. Es interesante, en los relatos como emerge el desarrollo de actividades laborales relacionadas con la cultura de manera intuitiva y sin formación específica y la necesidad de formarse por falta de herramientas.

Los relatos convergen en la idea de que la gestión cultural no solo es una disciplina académica, sino también una experiencia en constante transformación. La gestión cultural se transforma en un lienzo donde los individuos tejen sus experiencias pasadas con sus aspiraciones futuras. Las motivaciones iniciales, ya sean basadas en la intuición artística o en la necesidad de complementar habilidades existentes, se entrelazan para formar una narrativa única de crecimiento personal y profesional.

El desarrollo profesional en gestión cultural se ve potenciado por la combinación de pasión y formación académica. La obtención de un título universitario valida habilidades y

conocimientos, abriendo nuevas puertas en un sector competitivo. *La gestión cultural se presenta como un viaje continuo, reflejando las trayectorias individuales y colectivas* (Navarro, 2019).

La incidencia de la formación académica en la construcción de la identidad profesional se manifiesta de manera elocuente en la capacidad del gestor cultural para abordar desafíos específicos con una perspectiva informada.

Es esencial destacar que la formación académica universitaria no solo se limita a la adquisición de información, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades críticas, analíticas y de resolución de problemas (OCS 2017/00; OCS 709/10). La interrelación de conocimiento teórico y experiencia práctica potencia la capacidad de estos profesionales para comprender, liderar y transformar el ámbito cultural, contribuyendo así a la construcción de su identidad y al desarrollo cultural de la sociedad en su conjunto para adaptarse a contextos cambiantes y diversificados.

La carrera de gestión cultural, desde la implementación académica de la Tecnicatura (TUGC) en el año 2000 hasta la implementación de la Licenciatura (LGC) en 2014, se posiciona como un campo académico con fuerte reconocimiento regional. Esta realidad se presenta como un desafío que requiere abordar necesidades y problemáticas provenientes de los cambios globales y la intrincada relación con comunidades y territorios. La complejidad en la gestión de presupuestos y financiamiento de la cultura se presenta como un desafío, especialmente en el contexto del binomio Cultura-Desarrollo a nivel global.

Al fusionar la teoría con la práctica, los gestores culturales abordan los desafíos del mundo real con un enfoque informado donde se encuentra presente los “procesos de razonamiento” (Shulman, 2001). Por lo cual, la formación académica actúa como el fundamento sobre el cual se erige la experiencia profesional, permitiendo a los gestores culturales no solo aplicar conocimientos adquiridos, sino también contribuir activamente al desarrollo de la disciplina.

La formación académica se presenta como un catalizador para el crecimiento personal y profesional de los gestores culturales, enriqueciendo su perspectiva y preparándolos para enfrentar los desafíos en el ámbito cultural con mayor amplitud y profundidad.

En ese sentido, la experiencia formativa se convierte en un *viaje personal* que transforma la forma en que los gestores culturales se perciben a sí mismos y su papel en la sociedad. La identidad del gestor cultural se moldea no solo por el conocimiento adquirido, sino también por la actitud de búsqueda constante de nuevos conocimientos (Schön, 1987) y el deseo de profundizar en su disciplina.

En este contexto, las narrativas que emergen de las prácticas de gestión no solo capturan los éxitos y desafíos, sino que también encapsulan el aprendizaje adquirido a lo largo del camino.

La experiencia práctica en la gestión cultural revela un compromiso profundo con el desarrollo de la comunidad, especialmente enfocado en el sector de las adolescencias y juventudes, mujeres y disidencias, patrimonio cultural, museos, identidades, expresiones culturales e industrias creativas.

De las expresiones de los gestores culturales se evidencia que la identidad profesional del gestor cultural se forja en la experiencia práctica de conectar a las personas, crear espacios colaborativos y fomentar la participación ciudadana en proyectos que promueven la sostenibilidad y la conciencia comunitaria.

La práctica no solo se trata de transmitir conocimientos, sino de crear un espacio donde la comunidad pueda autodefinirse, explorar sus identidades y contribuir activamente al proceso de construcción cultural. La labor del gestor cultural se revela como un vínculo esencial entre la comunidad y su identidad, destacando la significativa contribución que la experiencia práctica aporta a la consolidación de su profesión.

En cuanto a las responsabilidades asumidas en los proyectos es generalizado la respuesta sobre las distintas acciones que llevan los gestores culturales en el desempeño de su profesión: proponer ideas, investigación, planificación, diseño, diagramación, edición, gestión, dirección y coordinación (Porta, 2010; Yañez Canal, 2013; Mariscal Orozco, 2015; Navarro, 2019).

En este sentido, la gestión cultural emerge como un vehículo transformador en la construcción de identidades profesionales, influenciando directamente en la vida de los gestores y de la comunidad. Otro aspecto clave del aporte de los gestores culturales a las políticas culturales es su capacidad para fomentar la participación ciudadana, además, juegan un papel clave en el impulso de la economía creativa. En palabras, relatos y reflexiones, los gestores culturales sostienen que la cultura no solo tiene un valor intrínseco, sino que también puede ser un motor económico y estimula la innovación, convirtiéndose en un sector vital en el desarrollo sostenible de las ciudades.

Este proceso dinámico de aprendizaje va más allá de la teoría y se sumerge en la realidad, reconociendo que la auténtica transformación cultural surge cuando se entiende, respeta y se trabaja en colaboración con la comunidad. Es este compromiso arraigado y en constante transformación el que impulsa *la gestión cultural a ser un catalizador efectivo para el desarrollo social, artístico y cultural de la comunidad*.

Al analizar la relación entre la biografía personal, la formación académica, la experiencia práctica en la configuración de la identidad profesional de los gestores culturales universitarios se observa que las motivaciones iniciales para estudiar se entrelazan con las experiencias académicas para formar una narrativa única. La disciplina no solo se nutre de la diversidad de antecedentes de sus estudiantes, sino que también, de sus docentes que

contribuyen al desarrollo de una comprensión más holística de la cultura. La experiencia profesional, a su vez, retroalimenta la formación académica al desafiarla y contextualizarla, creando un ciclo de aprendizaje continuo que contribuye a la construcción de las identidades profesionales de los gestores culturales

Según lo planteado en el Capítulo 12, en línea con las perspectivas contemporáneas sobre las identidades, que enfatizan su fluidez y construcción social, los gestores culturales se encuentran inmersos en un proceso constante exploración, adaptación y transformación.

Desde una perspectiva que recupera la idea de *identidad en transformación* donde los gestores culturales experimentan cambios y desarrollo en sus roles y prácticas a lo largo del tiempo. Las demandas cambiantes del entorno cultural y social exigen que adapten sus enfoques y estrategias para seguir siendo relevantes y efectivos en su campo. Este proceso de transformación puede implicar la adquisición de nuevas habilidades, la incorporación de tecnologías emergentes o la adaptación a cambios en las políticas culturales.

En términos *descriptivos*, la identidad profesional de los gestores culturales se define por cómo se ven a sí mismos y cómo describen su papel y responsabilidades dentro del campo de la gestión cultural. Pueden identificarse como mediadores culturales, agentes de cambio o defensores de la diversidad cultural, entre otros roles que reflejan su compromiso con la promoción y preservación del patrimonio cultural y artístico.

La *identidad exploratoria creativa* de los gestores culturales se manifiesta en su constante búsqueda de nuevas ideas, prácticas y enfoques para abordar los desafíos y oportunidades en el ámbito cultural. Están comprometidos con la experimentación, la innovación, y explorar formas creativas de promover la diversidad cultural, fomentar la participación comunitaria y facilitar el diálogo intercultural.

La *identidad comunitaria* es fundamental para los gestores culturales, ya que trabajan en estrecha colaboración con diversas comunidades culturales para desarrollar programas, eventos y actividades que reflejen y celebren la diversidad cultural. Su conexión con estas comunidades y su compromiso con el fortalecimiento de la identidad cultural local influyen profundamente en su identidad profesional y en la forma en que abordan su trabajo. La figura del gestor cultural emerge como un facilitador, un tejedor de relaciones y también como un artífice de identidades comunitarias.

Finalmente, la *identidad adaptativa* de los gestores culturales es esencial para responder eficazmente a los cambios en el panorama cultural y las necesidades de la comunidad. Están preparados para ajustar sus prácticas y enfoques según sea necesario, aprovechando las oportunidades y superando los desafíos emergentes en un entorno cultural en constante transformación.

Retomando las ideas expuestas, se enfatiza en que la gestión cultural se revela como un espacio donde las biografías individuales se convierten en la materia prima para la construcción de un entendimiento más profundo y enriquecedor del mundo cultural y artístico. Estos testimonios nos recuerdan que la gestión cultural va más allá de la teoría; es una experiencia viva y dinámica que se nutre de las vivencias y motivaciones únicas de cada individuo que elige emprender este fascinante *viaje académico y profesional*.

En este tapiz tejido con hilos de compromiso y pasión, la identidad del gestor cultural se revela como un collage dinámico que evoluciona con cada proyecto, cada interacción y cada conexión con el vasto y cambiante mundo cultural que fortalece la profesión. Este enfoque integrador fortalece no solo al profesional, sino también a la profesión en sí, consolidando su impacto y relevancia en el complejo escenario laboral contemporáneo.

13.3. Explorando las aportaciones de la investigación

13.3.1. El aporte a la comunidad: reflexiones sobre la construcción de nuevo conocimiento

Investigar en el marco de una tesis doctoral, desde nuestra perspectiva, implica partir de un recorte de la realidad que se establece como objeto de estudio. Desde esta perspectiva conceptual, el saber construido no es el resultado temporal del trabajo investigativo, sino es el proceso de construcción de ese conocimiento; es la acción de transformación del investigador para que este transforme su entorno/contexto.

Develar la subjetividad conforma una acción que nos permite [re]conocer al sujeto como ser social y sus motivaciones emergentes: Desde este punto de vista, el desarrollo de una investigación de tipo biográfico narrativo permite aportar un mayor conocimiento a la comprensión de las dinámicas de construcción de la identidad profesional del gestor cultural; donde la incorporación de la voz protagónica de los participantes [gestores culturales] indaga en las relaciones recíprocas como un hilo invisible, que se teje entre la elección y el ejercicio profesional, con las subjetividades emergentes de las experiencias de los individuos y sus contextos matriciales.

Las dimensiones subjetivas de la persona se entranan e imbrican con la multidimensionalidad -necesaria- del profesional, donde estas relaciones emergentes se visibilizan como parte del proceso investigativo de la presente tesis; explorar las estructuras de las experiencias vividas y los significados subyacentes asociados con la identidad profesional fue el gran desafío.

El trabajo realizado permite profundizar, desde la voz de los propios protagonistas, desde sus

narrativas, sus vivencias y sus experiencias, en la apropiación y el significado de la “profesión” para el gestor cultural.

13.3.2. El aporte a los gestores culturales

La construcción de tramas desde lo narrativo, a partir de la conformación de voces y relatos de los mismos protagonistas expone a los entrevistados a un proceso de reflexión consiente y, en muchos casos, tensional sobre sus experiencias y sobre su comprensión del contexto donde desarrollan la profesión del gestor; motorizando en muchos casos procesos de “descubrimiento” sobre hitos e inflexiones que construyeron sus trayectorias personales y profesionales.

En este sentido, el investigador estuvo atento para reconocer en las metáforas, frases coloquiales y en los silencios, las tramas subyacentes muchas veces invisibilizadas –o de las que ellos mismos no eran conscientes-.

La descripción de sus experiencias personales, en muchos casos comunes a los diferentes actores, permite a los gestores culturales establecer realidades compartidas, una sensación de “no estar solo” a partir del diálogo de las voces de otros; donde el conocimiento de historias personales comunes, sienta las bases de una mejor comprensión de la identidad del gestor, todo ello atravesado por un proceso de reflexión donde la narración, la metáfora y la visibilización de voces, se transforman en elementos clave para el proceso de construcción de conocimiento.

En este escenario, consideramos que la presente tesis realiza un aporte sustancial a los gestores culturales, en virtud que pone en evidencia los obstáculos y oportunidades de crecimiento y cambio que, el conjunto de entrevistados, consideran propios de la realidad profesional.

Como indicáramos previamente, la identidad profesional se construye de manera continua, influida por experiencias, aprendizajes y la interacción con la comunidad. Algunos gestores culturales han ingresado al campo de manera intuitiva, sin embargo, la formación les proporciona herramientas y estructura, permitiendo a los profesionales sentirse más seguros y preparados.

La construcción de proyectos culturales se realiza en conjunto, reconociendo la importancia de las voces diversas. El aprendizaje continuo es una constante en la profesión y la interacción con la comunidad se considera esencial para comprender sus necesidades y desarrollar proyectos culturalmente relevantes. La gestión cultural se aborda con un compromiso hacia la diversidad cultural y la comprensión de la territorialidad reconoce la

importancia de respetar y trabajar en armonía con las identidades culturales locales. La creatividad impulsa la gestión cultural, y se busca constantemente la innovación en los procesos y proyectos. En este sentido, la originalidad y la capacidad de adaptarse a nuevas tendencias son fundamentales.

La relación entre la formación académica y la práctica profesional es dinámica y se reconoce que la formación proporciona una base, sin embargo, es necesaria la práctica donde se aprende y consolidan conocimientos. Por otro lado, existe un fuerte compromiso con generar un impacto social positivo a través de la gestión cultural y se reconoce el valor intrínseco de la cultura para la sociedad y se busca contribuir al bienestar general.

La profesión exige adaptabilidad al cambio y resiliencia. Este perfil refleja las características clave de los profesionales graduados en gestión cultural en Argentina, destacando la importancia de la diversidad, la adaptabilidad y el compromiso con el impacto social y cultural.

En este sentido, las entrevistas desarrolladas se transforman en espacios donde los gestores culturales participantes atraviesan una experiencia singular de autorreconocimiento, donde no solo llevan adelante un trabajo de reflexión sobre la profesión, sino, principalmente sobre sobre sí mismos, sus trayectorias y sus posibilidades de transformación; creando un espacio para indagar, lo que se sabe, lo que se ignora, y aquello que se sabe que se ignora y pero que se busca. Un espacio de risas, de silencios, de emociones, de temas que movilizan y un espacio de escucha de lo que nos ha pasado, pero sobre todo de lo que nos está pasando.

13.3.3. El aporte al investigador

Comprender el vínculo emergente de un investigador con el conocimiento o con la construcción de conocimiento implica comprender la propia relación de sus dinámicas de aprendizaje; como el investigador lleva adelante sus propios procesos de aprendizaje y como se interpela ante dicho proceso.

El presente trabajo, desde su aportación metodológica, promueve la comprensión de los procesos de construcción identitaria de los gestores culturales, lo cual aporta conocimiento sustancial al investigador que ha llevado adelante este proceso, teniendo en consideración que la gestión cultural forma parte de su formación y ámbito de ejercicio profesional.

Explorar las narrativas y significados atribuidos por los participantes a sus experiencias profesionales, biografía y formación, enriquece la comprensión del fenómeno estudiado desde una dimensión personal y profesional.

Las entrevistas realizadas son sin lugar a duda el momento más potente de la tesis, habilitar

las escuchas, permitir (des)andar propios caminos, visitar algunas historias a partir de las vidas narradas de los gestores culturales. Estas entrevistas capturan la complejidad de las experiencias y perspectivas de los participantes, así como exploran temas sensibles y subjetivos relacionados con la identidad profesional, permitiendo transpolar dichas vivencias con los propios senderos transitados.

La situación de encuentro entre el investigador y el narrador se convierte, en un momento crucial de reflexión. En este espacio de intersubjetividad, el investigador es un participante activo, implicado en el proceso de construcción y análisis de las narrativas de vida. Es a través de este encuentro que se desentraña las complejidades de las experiencias individuales y colectivas, así como reflexiona sobre el papel del investigador en la producción y reproducción del conocimiento.

13.4. Explorando las limitaciones de la investigación

Antes de expresarme sobre las limitaciones encontradas durante el desarrollo de la tesis debo marcar algunas situaciones que fueron importantes y que impactaron en mi trayecto formativo. Como exprese en la dedicatoria de la tesis Ale [mi hijo] llega a mi vida durante la cursada y nace (2015) cuando culmine el tránsito de los seminarios del doctorado. En términos personales, la vida familiar, los compromisos laborales y, temas de salud marcaron situaciones que demoraron la culminación de la tesis. Sin embargo, y tomando en consideración el proceso de desarrollo de la tesis voy a expresar un antes y un después de la pandemia global del COVID-19.

Nos planteamos en el plan de trabajo de la tesis [prepandemia] trabajar con un grupo de graduados que atendiera el criterio de territorialidad. Además de los criterios de pertenencia al sector del campo de la cultura en el cual desarrolle su profesión; criterio de edad; criterio de género; criterio de etapa de graduación en el período de estudio. A partir de estos criterios, realizamos un relevamiento que nos permitió seleccionar un primer grupo de graduados con los que desarrollar el trabajo de campo. Entonces, apareció la primera limitación el acceso a participantes: en virtud que la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural es de cursada a distancia nos encontramos con graduados de la carrera en distintos puntos del país y en el exterior; no así con la Licenciatura en Gestión Cultural que tiene su cursada presencial.

Para desarrollar las entrevistas a las personas seleccionadas debía coordinar y ajustar con mucha precisión cada encuentro, que implicaba ir al menos, al norte, sur y oeste del territorio nacional. Como así también, recorrer algunos de los 135 municipios de la provincia de Buenos Aires y alguna localidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La segunda limitación que emergió fue el tiempo y los recursos económicos. Un problema era la disponibilidad de tiempo en continuado para viajar, en virtud de la cantidad de días a la semana que dictaba clases en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y no disponía de posibilidades de tomarme una licencia para formación. Y en el orden económico debía ver las posibilidades de financiamiento de movilidad y alojamiento en distintos puntos del país. Una premisa que se adoptó fue realizar un estudio interpretativo que abarcara a los graduados de todo el país y no solamente, a aquellos que vivían en la ciudad de Mar del Plata.

De alguna manera, el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), decretado durante la pandemia, habilitó la construcción de un nuevo diálogo y aprendizaje mediado por el uso de herramientas tecnológicas -las cuales ya existían- sin embargo, esto acercó a las personas y acortó las distintas físicas. De esta manera, y tomando en consideración las nuevas posibilidades tecnológicas nos permitimos repensar la población que forma parte de la presente investigación.

Estas limitaciones iniciales pudieron ser reflexionadas durante la acción (Schön, 1998) permitieron convertir una debilidad en una oportunidad sin perder de vista los objetivos de la investigación. Por lo cual, se tomó la decisión de ampliar el recorte poblacional, extendiendo las entrevistas a graduados en distintos puntos del país y del extranjero a partir de utilizar un sistema de videoconferencia para realizar las entrevistas.

En este nuevo contexto, debemos decir que contamos con la disponibilidad y la disposición de los participantes para compartir sus experiencias y perspectivas para la obtención de datos significativos en el primer contacto que le hicimos para proponerles ser entrevistados. A pesar de que la construcción identitaria es un tema complejo no presentó dificultades durante las 26 entrevistas realizadas. Por otro lado, siendo parte de la comunidad de profesionales (graduada TUGC) el ambiente de diálogo fue ameno y de mucha escucha.

13.5. El final sigue siendo un inicio

Como anticipáramos en la introducción esta tesis es una contribución al conocimiento teórico y práctico en el campo de la gestión cultural ofreciendo una perspectiva relevante para la formación y el desarrollo profesional de los gestores culturales universitarios. Esta investigación subraya la importancia de reconocer y valorar la diversidad de trayectorias y experiencias que contribuyen a la construcción de la identidad profesional de los gestores culturales.

La culminación de esta tesis doctoral revela un panorama complejo en cuanto a la configuración de la identidad profesional de los gestores culturales universitarios. A través de

un profundo análisis de la interacción entre la biografía personal, la formación académica y la experiencia práctica, se evidencia que la gestión cultural no es simplemente una disciplina académica, sino un viaje de crecimiento personal y profesional en constante transformación.

En conclusión, la identidad del gestor cultural se forja a partir de las experiencias individuales, desde las influencias tempranas relacionadas con la vida familiar y las propias historias de vida hasta las motivaciones profundas que impulsan la elección de esta disciplina. La formación académica proporciona el andamiaje teórico y las herramientas analíticas necesarias para comprender y abordar los desafíos del mundo actual, mientras que la experiencia práctica enriquece este conocimiento con la puesta en marcha en proyectos culturales y comunitarios.

A partir de esta indagación se vuelven a abrir nuevos interrogantes para continuar reflexionando sobre la identidad profesional de los gestores culturales universitarios y cómo se forma a partir de una interacción compleja entre diversas influencias, incluidas las experiencias personales, la formación académica y la práctica profesional.

En principio, sería interesante: 1) Continuar con esta investigación ampliando la población a otros gestores culturales de la FAUD; 2) Explorar cómo la formación académica en gestión cultural contribuye a la formación de la identidad profesional de los gestores culturales, analizando los aspectos teóricos y prácticos que conforman su enfoque hacia la gestión cultural; 3) Investigar los cambios y continuidades de la gestión cultural como disciplina académica y cómo ha influido en la identidad y las prácticas profesionales de los gestores culturales, examinando las tendencias, los cambios curriculares y los enfoques pedagógicos en la educación en gestión cultural; 4) Investigar cómo los gestores culturales visibilizan la teoría y los conceptos aprendidos en su formación académica en proyectos culturales; 5) Analizar las motivaciones que impulsan a los estudiantes a formarse en gestión cultural y examinar las razones detrás de su decisión de no ejercer la profesión una vez graduados, con el fin de identificar patrones y factores que influyan en esta elección. 6) Analizar las narrativas de los graduados para identificar los temas profesionales que deberían ser incorporados en los planes de estudio desde una perspectiva profesionalista; 7) Indagar en las narrativas de los profesores de gestión cultural las motivaciones y decisiones pedagógicas para formar gestores culturales universitarios.

Estas líneas de investigación podrían ayudar a profundizar en la comprensión de la formación, la identidad y la práctica profesional de los gestores culturales universitarios, así como en los cambios que se producen y la incidencia de la gestión cultural como campo académico y práctico. En resumen, esta tesis es importante para el campo de la educación porque contribuye a una comprensión más profunda de los procesos de formación de identidades en el ámbito cultural y su relación con la educación. Proporciona perspectivas

valiosas para el diseño de programas educativos en gestión cultural y el desarrollo de prácticas pedagógicas más inclusivas y reflexivas. Al comprender cómo se construyen las identidades profesionales de los gestores culturales, los educadores pueden ser más efectivos en su labor de enriquecer la formación de estos profesionales.

CAPÍTULO 14. Fronteras, tránsitos y umbrales. Un viaje metaanalítico

En la introducción de la tesis revelé que este recorrido académico me llevó a revisar mis recuerdos, pero en el inicio solo me centré en los recuerdos académicos que fueron entretejiendo una trama de espacios nodales que me vinculaban con el tema de investigación.

Sin embargo, en esta instancia final de la tesis quisiera compartir cómo ‘otros recuerdos’ nutrieron este momento de mi vida. Este viaje metaanalítico decidí hacerlo en tren, el medio de transporte que más me gusta. El tren tiene incorporado 7 vagones cargados de temas que se enlazan entre sí y que acompañan a la locomotora. ¿Y por qué 7? Por qué el número 7 es considerado un número mágico y yo creo en la magia, sobre todo en la magia de la vida. Este número está compuesto por la suma del número sagrado 3 y el número 4 considerado un número terrenal. En esta historia narrada dejo indudablemente muchos temas y recuerdos sin relatar, pero la idea no es que conozcan todos mis recuerdos sino aquellos que quiero elegir para este momento que estoy transitando, en este *viaje personal*.

El viaje estaba planificado, tenía un destino [culminar la tesis] aunque en realidad me doy cuenta [ahora] que tiene varios destinos. Como expresé, planifiqué cada una de las rutas a recorrer y las estaciones donde detenerme a cargar insumos. El tren salía de la estación cabecera *Inicio* y debía llegar a la otra estación terminal denominada *Final*; sin embargo, nunca el camino es lineal. El tren tuvo que enfrentar bifurcaciones, cambios de vías elegidas u obligadas, retroceder o esperar que pasen

las inclemencias, acortar, descargar o ampliar los vagones y volver a planificar. En este recorrido me di cuenta de que no alcanzaba con la locomotora para enfrentar las fronteras (personales, emocionales y mentales), los tránsitos (de la vida, emocionales y profesionales) y los umbrales (tolerancia, cambios y percepción). Entonces recurrí a revisar mis recuerdos como vagones cargados que me invitan a ser quien soy en cada momento, a construir mis identidades invadidas de emociones, sentimientos, encuentros, lugares, aromas que revitalizan mi ser.

El tren se erige como una metáfora elocuente del viaje, un recorrido que transcurre entre estaciones cargadas de significado, donde los vagones se abren para revelar los tesoros que dan forma a nuestra identidad. En esta narrativa, los vagones son más que simples compartimentos; son cápsulas de memoria, contenedores de experiencias que nos moldean y nos definen en el transcurso del tiempo. A bordo de este tren, decidí viajar con siete vagones desde la infancia, la Escuela, las amistades, las ciudades, el arte, la familia y la decisión de construir el jardín de mis sueños, cada parada es una oportunidad para explorar los vínculos que nutren mi identidad.

La narrativa de mi vida es la esencia misma de este viaje, un relato que se entrelaza con las vías del destino y se teje en el tiempo; cada estación en este viaje ha dejado una marca indeleble en mí ser. Como expresa Marcel Proust⁸⁹ "El único verdadero viaje de descubrimiento consiste no en buscar nuevos paisajes, sino en mirar con nuevos ojos" y en cada estación he tenido la oportunidad de mirar con nuevos ojos y de descubrir capas ocultas de mí. Las escuchas, los diálogos, las risas y las emociones con los gestores culturales que habitan la tesis, me llevaron a pensarme, a recordar mis propias historias.

Este último capítulo se convierte en un viaje sobre mis propias identidades donde quisiera pensar ya no en el viaje que realice, sino en el momento cuando uno llega y vuelve a comenzar otra historia. Para ello decidí, utilizar otros recursos para apoyar mi narrativa: mis dibujos, mi voz, mis fotografías, mis videos y la palabra escrita de mi familia que ilustra de alguna manera (aunque sea mínima mis yoes) mis identidades.

⁸⁹ Marcel Proust, escritor francés. *En busca del tiempo perdido*.

Vagón 1: la Infancia

En el primer vagón, la inocencia y la maravilla de la infancia se despliegan como un manto de sueños y descubrimientos. Aquí, los recuerdos jueguetean en los pasillos, las risas resuenan como campanas y la imaginación florece en cada rincón. Es el vagón donde aprendemos a ver el mundo con ojos asombrados, donde la curiosidad es nuestra guía y donde los lazos familiares se tejen con los hilos del amor y la protección.

En este viaje, las estaciones son más que simples paradas; son momentos cruciales donde el paisaje cambia, donde los corazones se encuentran, y donde las almas se transforman. En este vagón, aparece la primera pregunta ¿Que querés ser cuando seas grande? Y la decisión tomada a los 4 años fue ser arquitecta (también hubo otra, pero no viene al caso). Ser arquitecta fue una decisión sin pensar, sin reflexionar y sin tener a nadie en la familia con esa profesión. Sin embargo, allí me encontré definiendo mi destino con tan solo 4 años. Caminar por el barrio, observar las casas, las construcciones distintas fueron marcando una decisión que estuvo siempre presente a punto tal que finalmente me recibí de arquitecta. Mi primera gran decisión académica que construiría una manera de ver y analizar el mundo.

En este transitar la infancia, todo era magia y diversión, risas y curiosidad. Recuerdo la misma pregunta que distintas personas grandes me hicieron ¿además de arquitecta que más querés ser? Y mi respuesta siempre fue la misma: Feliz. Estoy segura de que lo conseguí.



Figura 69. Una nueva ciudad [obra Alejandro Polo Friz].
Fuente: fotografía propia, 2021.

Vagón 2: la Escuela

En el vagón de la Escuela, el conocimiento se despliega como un mapa estelar, cada estación una nueva lección que ilumina el camino hacia el futuro. Aquí, los maestros son guías sabios, los libros son tesoros de sabiduría y el aprendizaje es el combustible que impulsa el tren hacia horizontes desconocidos. La Escuela se convirtió en la segunda casa, a la que se respeta, se cuida y en la que se aprende otros temas y se retroalimenta con los propios saberes. Para mí la Escuela se convirtió en una estación mágica, un lugar que todo era descubrimiento.

La señorita María Rosa (la seño de 4to grado) alimentó mi conocimiento y mi curiosidad. Ella nos hablaba de la pampa bonaerense y de la cantidad de especies de ganado vacuno que formaban parte del sistema ganadero de nuestra región. Casi sin darme cuenta cada viaje a Buenos Aires se encuentra teñido de una reiteración casi poco reflexiva sobre los nombres de cada vaca. Un aprendizaje que transfiero con mucho amor a mi hijo tratando de explicar el sistema agroganadero de nuestro país. Cada comentario y cada explicación que doy me hace feliz y siento que el aprendizaje con amor deja marcas imborrables.

Mi padre era una persona de oficio calificado y trabajaba en la construcción; ello, naturalizó la existencia de estar rodeados de materiales en casa. En esa línea, fue mi historia. Yo soy Maestro Mayor de Obras, fui a una Escuela Técnica y como Mirta, de Villa Cañas, me paro cada vez que nombró la Escuela Técnica, por cierto, era la ENET N°3 “Ciudad de Mar del Plata” hoy denominada EEST N°5 “Amancio Williams”. Aprender a hacer a (co)construir. Nuestra Escuela no tenía sede propia y el año que ingrese pudieron conseguir un galpón para [armar] la Escuela. Allí me encontré con la primera gran enseñanza académica de ir a aprender y devolver haciendo casi sin darte cuenta. El espacio de taller era un laboratorio para quienes estudiábamos en el área de construcciones; sin embargo, otros talleres marcarían también mis historias. La Escuela solo tenía las modestas divisiones áulicas pero los talleres estaban casi vacíos, allí aprendimos a lijar, a colocar pisos, a revocar, a hacer mezclas, a apilar ladrillos y también, a desmontar motores y caja de cambios de autos. Porque había que saber de todo.

Casi sin darme cuenta este aprendizaje acompañó parte de mi vida compartida con mi papá. Hacer nuestra casa y arreglar los motores de los autos. Las herramientas mi

herencia como objetos intransferibles de mi propio ser. El principio que regía las generales de la ley era siempre aprender, siempre ayudar y siempre hacer.

Laura Romero es una mujer apasionada y dedicada a su labor como docente; donde su entrega a la enseñanza es evidente en su compromiso con el desarrollo académico de sus estudiantes.

Asimismo, su pasión por la enseñanza se combina armoniosamente con su compromiso con la política. Su compromiso con el trabajo se refleja en cada proyecto que emprende.

Cabe destacar que, aunque su vida laboral ocupa la mayor parte de su tiempo, Laura siempre encuentra espacio para el crecimiento personal; su ética, integridad y pasión por la profesión inspira todos los aspectos de su vida cotidiana. Su vida profesional es un testimonio de su dedicación al crecimiento constante y la superación de desafíos (Emilio, mi marido).

Vagón 3: los Amigos, compañeros y colegas

En el vagón de la amistad, los corazones se entrelazan como raíces enredadas, formando un tejido de apoyo y camaradería que perdura a lo largo del tiempo. Aquí, las risas son el combustible que impulsa el tren hacia adelante, los abrazos son el refugio de noches oscuras y las conversaciones son el alimento del alma. Los amigos, compañeros y colegas son faros de luz en el viaje de la vida, recordándonos que nunca estamos solos en el camino.

La Escuela secundaria me dejó mucho aprendizaje y también amistades que perduran en el tiempo y con los que hemos compartido nuestras vidas cargadas de alegrías, sin sabores, logros y fracasos. Un espacio colmado de mucha solidaridad y amor que con 38 años seguimos recordando y riéndonos de los momentos vividos como si fuera ayer que traspasamos la puerta de “nuestro galpón” como le decíamos [con cariño] a la Escuela. Ellas [mis amigas] ocupan un lugar de mucho amor, que me emocionan y que confieso me movilizan cuando nos vemos, en los cumpleaños que seguimos compartiendo como hace muchos otoños, inviernos, primaveras y veranos.



Laura, Julia, Kari, Gise y Vero, festejando tenernos | 2023.

La Facultad, el examen de ingreso y mi amigo Marcelo con quien transito hace 32 años de nuestras vidas y familias. Los amigos de acá y de allá. Los amigos con los que construimos familia (respetando nuestras diferencias) y comunidad de saberes, de aprendizaje y de amorosidad; compartimos discusiones profesionales, políticas y somos bálsamos cuando el otro necesita. Construimos nuestro hábitat con similitudes y diferencias en el reconocimiento de los saberes y conocimiento de cada uno. Celebramos la diferencia que nos une. La consigna “estar para acompañar y ser acompañado”.

La palabra que mejor define a Laura es indudablemente "tenacidad". Esta característica impregna cada faceta de su ser. Compartimos vínculos familiares, amistades, profesión, espacios académicos y perspectivas políticas, y puedo atestiguar la constancia y determinación que la distinguen.

Su admirable tenacidad ha sido el motor que impulsa la realización de sus proyectos, tanto por propio mérito, como también por la sólida red de relaciones que ha cultivado y que le brindan apoyo y fortaleza en cada paso (Julia, mi hermana).

Soy Búfalo, para los chinos son los animales más constantes que tiene el horóscopo. En esa caracterización me siento reflejada y mis propios amigos y familia creen que es así. El horóscopo fue una excusa que afianzó las relaciones humanas en una cátedra donde daba clases. Fueron momentos, de café, risas, compañerismo y reflexión académica. Casi sin darme cuenta emergieron otros espacios [la construcción de cofradías] donde la predicción del futuro estuvo cargada de esperanzas y risas. Estas lecturas tuvieron mi voz y porque no, algunas incorporaciones a las (mis) predicciones que en fases narrativas me tomaba el atrevimiento de anexar. Soy Géminis y ahí encuentro las múltiples personas que habitan mi ser y la diversidad de intereses que tengo. Esfuerzo, trabajo y tenacidad me caracterizan y me llevan a encontrar siempre salidas a los desafíos. Y por cierto esta tesis es Mono y Libra.

Mi hermana Laura es una mujer fiel a sus convicciones. Un ejemplo de constancia. Ella define su meta, proyecta y ejecuta hasta llegar al objetivo. Es generosa con quiénes ella considera que se lo merecen.

Es implacable cuando lo amerita. Frontal y directa hasta el punto de lastimar a las personas sin darse cuenta de que lo hizo. Tiene encanto y carisma, dos cualidades que hacen que la gente quiera acercarse a ella.
Es muy trabajadora y hace valer su trabajo. Siempre está aprendiendo algo nuevo y si le cuesta un poco se esfuerza más y más por aprenderlo. Tiene una voluntad inquebrantable. Disfruta viajar, juntarse con amigos y cuidar de su jardín. Académicamente hablando ella no tiene techo. Y como docente sus alumnos la adoran e idolatran (Lo comprobé con las entrevistas).
¡Cómo mamá no puedo decir nada porque eso le corresponde a Alejandro! (Analía, mi hermana).

Vagón 4: las Ciudades

En el vagón de las ciudades, el paisaje se transforma como un caleidoscopio en constante cambio, cada estación una nueva aventura que despierta los sentidos y desafía las expectativas. Aquí, las calles son arterias palpitantes, los edificios son testigos silenciosos y las luces brillan como estrellas en la noche. Las ciudades son el escenario donde se entrelazan las historias de millones de personas, donde los sueños se elevan hacia el cielo y donde el pulso de la vida late con fuerza incesante.

Llegué a Mar del Plata, en enero de 1980 con mi mamá, papá y mi hermana Julia. Esta sería la segunda ciudad que conocía y donde viviríamos a partir de ese momento. Recuerdo el viaje con mucha emoción, el paisaje bucólico que se veía por las ventanillas, el folklore dentro del vagón, el vendedor de sándwich y gaseosa. Y por fin la llegada a Mar del Plata, en una estación maravillosa con el encanto pintoresco y la multitud de personas en el verano del 80. Aquí viviríamos a partir de ahora y donde nacerían mis otros tres hermanos.

Cuando llegamos a la “Ciudad feliz”, pensé que sería la última metrópoli que iba a conocer (tenía 6 años) sin embargo, no fue así. La Facultad me permitió hacer algunos viajes a otras ciudades y así me nutrí de nuevos conocimientos que fueron habitando en mí y que me llevaron a plantearme que quería seguir aprendiendo de otras culturas.

2008, fue un año de encuentros y cambios propios y ajenos. Bolivia, se convirtió en mi vida en un viaje sin mochila. El primer viaje lejos de casa durante tres meses que me tendría estudiando, pero también, conociendo a cada paso esa cultura fascinante. Se convirtió en un momento de inflexión de mi vida, venía de una pérdida personal

hacía unos años y estaba en nuevas búsquedas; estaba necesitando descubrir un nuevo mundo. Aquí la gestión cultural se fortaleció en mi vida y guiaría buena parte de mi futuro académico y profesional. Durante este tiempo, Bolivia me atrapó, me cautivó, me quedaron pocas ciudades por recorrer que años más tarde puede conocer. De allí, me traje mucho y me hizo recordar que durante mi juventud estuve rodeada de trabajadores de la construcción de distintas nacionalidades y siempre preguntaba cómo eran sus ciudades porque la curiosidad siempre me acompañó. En este viaje de vuelta conocí a quién unos años después sería mi marido. Además del amor, también nos unió el estudio, el interés por el patrimonio y por la gestión de la cultura.

En diciembre de 2012, llegué a Sevilla -allí me esperaba Emilio- y entendí que era mi lugar en el mundo. El Río Guadalquivir, el Real Alcázar, la Giralda, la Torre del Oro, el Puente de Isabel II, Triana, la historia, el aire musulmán que pervive en la ciudad me abrazaron. Viajé durante tres meses por Europa, pero volver a Sevilla siempre me ensanchaba el corazón. Allí me sentía en casa, fue un volver sobre el aprendizaje en la Universidad. Fue hacer otras lecturas de las ciudades, cargadas de personas, costumbres, prácticas sociales y culturales. Allí había influencias de romanos, visigodos, árabes. Las construcciones góticas, mudéjar, modernas, regionalismos historicistas andaluz, barroco, renacentistas, neoclásicos, un repertorio de estilos que permanecían vivos. Fue pensar en nuestra América desde Europa.

En el año 2021, volvimos por estudio a la Universidad de Sevilla y nos esperaba nuestro amigo José Antonio y esta vez viajamos con mi hijo Alejandro. Como una extensión de emociones nuestras, Ale se enamoró de Sevilla y del Guadalquivir y quisiera volver a su casa, como dice cada vez que recuerda ese departamento colorido que nos cobijó durante 40 días y 40 noches a metros del río. El parque de los Descubrimientos, el Museo de las Ilusiones, el Parque María Luisa y la tirolesa, Plaza España y andar en carruaje por la ciudad y comer carrillada. Ahora es nuestro lugar en el mundo. La enseñanza: “aprender de otros y aprender con otros”.



Figura 70. Paseo del Río Guadalquivir.
Fuente: fotografía propia, 2021.

Vagón 5: el Arte en sus diversas formas

En el vagón del arte, los paisajes cambian como pinceladas en un lienzo, cada estación una nueva obra maestra que despierta los sentidos y alimenta el alma. Aquí, la música danza en las ventanas, la literatura susurra secretos al viento y la pintura derrama colores en cada esquina. El arte, en sus diversas formas, nos invita a explorar los límites de la creatividad y a encontrar la belleza en los rincones más inesperados del mundo.

Siempre disfrute del arte, pasear por museos, galerías, ver espectáculos, ir al circo, leer novelas, disfrutar de García Márquez, me gusta ver película de época y misterios, aunque el tiempo no me lo permite todo lo que quisiera. Sin embargo, a pesar de la falta de tiempo en el 2018 comencé con la fotografía con mayor fuerza, empecé a ver todo como un cuadro fotográfico, las luces, las sombras, los colores. En ese momento, me tomé el verdadero tiempo para hacer algunas salidas fotográficas y me di cuenta de que me encantaba fotografiar la naturaleza.

En el deseo compartido de soñar participe de algunas muestras fotográficas. Rescato

una muestra que tenía ver con un icono de Mar del Plata, el edificio Demetrio Elíades, conocido popularmente como Edificio Havanna, que la organizaban dos gestoras culturales graduadas de la FAUD. Participo con la idea de poner en juego mi mirada sobre el edificio, sin embargo, emergió la creatividad y la necesidad de intervenir la fotografía pensando en una Mar del Plata futurista que me (nos) permitiera ver el edificio en un mundo donde el cambio climático nos despojaba de nuestro hermoso cielo y del color del mar. En la imagen solo resaltaba el color rojo que simbolizaba como el amor perdura frente a los malos momentos. Este producir un discurso verbal que es materializado con la construcción visual fue un transitar por mis preocupaciones, por los temas que venía pensando para abordar desde la academia. De pronto, me encontré creando sin proponérmelo casi como una necesidad de expresarme por otros medios. Esta fotografía hoy está en poder de mi hijo, que admirado por la intensidad de la fotografía quiso que decorara su habitación.



Figura 71. Fotografía Muestra 50° Aniversario del Edificio Havanna.
Fuente: fotografía propia, 2020.



Collage fotográfico. El arte en sus diversas formas
Fuente: elaboración propia.

Los primeros días de la pandemia COVID-19, nos encontró con un marzo [2020] de buen tiempo con la posibilidad de vivir en una casa y disfrutar del patio de las flores. Sin embargo, el paso del tiempo nos demostraba que no podríamos salir tan pronto como esperábamos. Entonces apareció, el arte para salvarnos del encierro y de los temores y de la ausencia de los familiares y amigos. Comenzamos a crear con lo que teníamos en casa, así el cartón y la pintura se apoderó de nosotros (Ale, Emi y yo) y comenzamos a crear, recrear, a imaginar y a utilizar hasta el más mínimo pedacito de cartón para hacer máscaras. El arte me salvó, revisando mis umbrales de tolerancia, me descubrí pudiendo crear mientras construía sin tener que planificar como estaba acostumbrada. Sin embargo, lo más interesante de este tiempo fue como el arte me ayudó a sacar los miedos y los monstruos que me habitaban en un momento de incertidumbre mundial.



Figura 72. Máscaras en cartón corrugado y tempera.
Fuente: realización propia, 2020.

Laura como hermana siempre ha demostrado un apoyo incondicional hacia su familia y es un ejemplo de superación para sus hermanos. Como persona, su calidez y empatía son contagiosas, siempre dispuesta a escuchar y ayudar a quienes la rodean. Como mamá, su dedicación y amor incondicional hacia su hijo es simplemente maravilloso. Como profesional, su determinación y habilidades han sido ejemplares, destacándose por su ética de trabajo y compromiso con la excelencia. En resumen, mi hermana es un ejemplo vivo de cómo la dedicación, el amor y la determinación pueden converger para crear una vida llena de éxito y satisfacción en todos los aspectos: como hermana, mamá, y profesional (Jorge, mi hermano)

Vagón 6: La Familia

En el vagón de la familia, la calidez y la seguridad nos envuelven como un abrazo extenso, cada estación un santuario de amor y pertenencia. Aquí, los aromas familiares dan la bienvenida, las risas llenan el aire y los recuerdos se entrelazan. El hogar es más que un lugar físico; es un refugio del alma, un faro de luz en la oscuridad y un recordatorio constante de nuestras raíces y nuestra historia. La familia es el ancla que nos sostiene en las tormentas de la vida, el faro que nos guía a casa cuando todo parece perdido y el refugio donde siempre podemos encontrar consuelo y paz.

El patio de la casa de mamá y papá, el laurel y los mates, las rosas de mamá una invitación a aprender de plantas y los hermanos creciendo y entre todos aprendiendo a compartir y ayudarnos entre nosotros.

Viví entre materiales de construcción [de papá] y telas [de mamá]. Construir y confeccionar dos acciones que guiaron mi vida, cumplir con las obligaciones, dar y cumplir con la palabra, extender la mano y abrir el corazón.

Mi casa de la infancia estuvo colmada de abrazos, besos, palabras de afectos y festejos por los logros obtenidos. Recuerdo con alegría los fines de semana en familia, los paseos, la Laguna y la Sierra de los Padres.

Hubo un momento en que todo se tambaleó, donde por primera vez la enfermedad de mamá me hizo más fuerte, me enseñó otras cosas y aprendí haciendo. Por suerte y por su gran empuje y fortaleza mami se recuperó, regalándonos día a día su hermosa sonrisa y dejándonos como aprendizaje nunca rendirse. En ese momento, estudiaba gestión cultural y este tránsito me ayudó a reflexionar sobre los vínculos entre la cultura y la salud. Cuatro años después, la muerte tocó la puerta y nos despedimos de papá, pero con la partida también hubo una llegada, mi primera sobrina [Floencia] llegó a nuestras vidas a un mes de esa enorme pérdida. Fue un bálsamo en un momento de mucha oscuridad. Así, este tránsito emocional intenso se convirtió en un momento de crecimiento, aprendizaje y resiliencia familiar.

Mi historia familiar también se construyó rodeada de viajes y estudios. El doctorado estuvo invadido de mis emociones, mientras cursaba el doctorado me casé con Emilio y en febrero de 2015 tuve que cursar las últimas materias en Rosario. Hacía unos

días me enteraba de estaba embarazada y a partir de allí todo fue emoción. Sentí que mi corazón explotaba, la música, el baile, las caricias, los preparativos, la elección del nombre, sabía que venía [mi hijo] a completar nuestras vidas. Armamos nuestra familia, y con la llegada de Ale me descubrí madre, pero además como mi madre: amorosa, cariñosa, dedicada, abrazadora, besadora y contenedora de nuestro pequeño Alejandro [como Magno]. En ese instante, emergieron saberes heredados que tenía y que estaban ocultos sobre materner y prácticas culturales enraizadas que subyacían en mí [que la sabia de mi mamá me heredó] y que esperaron el momento para manifestarse.

Y encontramos la casa donde conformaríamos nuestro hogar, cada espacio con su impronta, nuestros libros ocuparon gran parte del espacio físico y de nuestras mentes. Para completar esta familia llegó Nepal [nuestro perro] y con él la familia estuvo completa.

La familia, como los guardianes del jardín, nos enseña el valor del amor incondicional, la importancia de la conexión humana y la belleza de pertenecer a algo más grande que nosotros mismos. Mi familia, es sin dudas la que me sujeta a este mundo.



Figura 73. Mi familia (con una ausencia).

Fuente: fotografía propia, 2018.

Es una persona
muy buena
(José Luis, mi hermano)

Vagón 7: El jardín de mis sueños

En el relato del viaje a través de los vagones del tren que constituyen la trama de nuestra identidad, surge un lugar especial, un rincón del corazón que se expande como un jardín floreciente: el jardín de mis sueños.

Dentro del vagón, cuando las ventanas se abren el aroma de las flores del jardín se cuela en el aire envolviendo cada recuerdo con la dulzura de la nostalgia y la frescura de la esperanza. Aquí, entre los pétalos y los colores que deslumbran bajo el sol encuentro un refugio de paz y serenidad, un oasis en medio del viaje tumultuoso de la vida.

En el jardín de casa, las raíces de mi identidad se entrelazan con las raíces de los árboles, cada hoja susurrando historias ancestrales y cada flor desplegando sus alas hacia el cielo. Aquí, aprendo los secretos del crecimiento y la transformación, observando cómo las semillas de ayer se convierten en los brotes de mañana y cómo el ciclo eterno de la vida se despliega ante mis ojos maravillados.

El jardín cobija todos mis anhelos: plantar, ver crecer, regar y cultivar. En este espacio aprendo a esperar y planificar que plantar y a diseñar cada espacio y elegir cada color. Es un espacio de reflexión constante que me invita a detenerme a pensar en todos los aspectos de la vida.

En esta enseñanza que me da la naturaleza aprendo de las diferencias, de las similitudes, voy en busca de soluciones. Mi jardín, me enseña de medicina ancestral, también me alimenta. En este espacio conecto con el verde, un color que no solo simboliza esperanza sino tranquilidad y calma. Aquí paso, cuando puedo, gran parte de mi vida e invito a mi hijo a vincularse con la naturaleza.

Identidad y naturaleza se conjugan en uno solo elemento. Nuestras identidades rizomáticas son brotes que decide crecer, sacar hojas, dar flores y marchitar. Es el permanente ciclo vital que nos muestra distintos momentos y como la sabia naturaleza a la cual pertenecemos nos invita a aprender. No permanecemos inmutables en este mundo, sino que cada suceso, hechos y acontecimientos nos estimulan a resistir, a cambiar, a mutar, simplemente a transformarnos. "Los rizomas son esa conexión constante que se 'ramifica' a sí misma y que, con ello, olvida el centro; no hay un lugar privilegiado en un rizoma: hay lugares cambiantes; no hay una

sola identidad, sino identidades móviles y diversas" (Deleuze & Guattari, como se citó en López y Angulo, 2015).

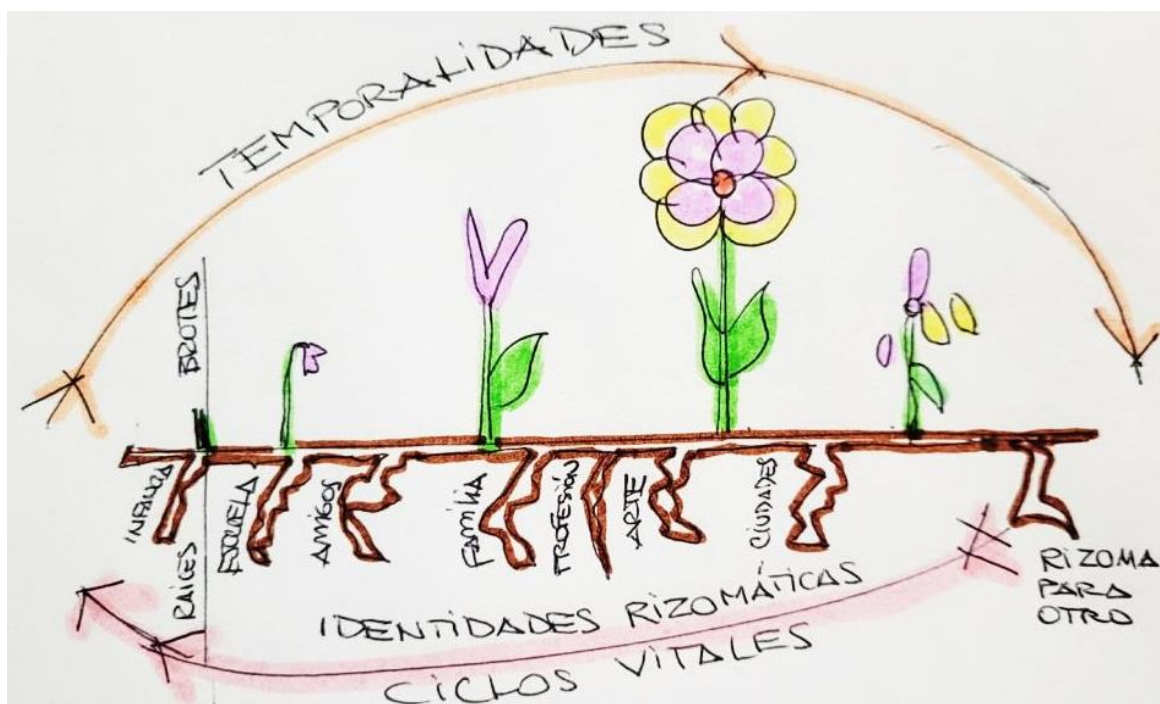


Figura 74. Identidades rizomáticas.
Fuente: elaboración propia.

Así, en el tren de la vida, el jardín de casa se convierte en un vagón sagrado, un santuario de amor y conexión que me acompaña en cada estación del camino. Mientras, el tren avanza hacia el horizonte llevo en mi corazón el recuerdo de este jardín como un espacio para construir mi identidad, como un ciclo vital y sensible.

Laura es una persona intuitiva, encantadora, alegre, perspicaz, generosa.
Curiosa por naturaleza, estudiante incansable.
Amorosa, solidaria con sus hermanos. Atenta con sus amigos. Profesional responsable. Afecta a cortar la semana con una picadita.
Desconecta tomando sol y haciendo jardinería. (Argentina, mi mamá).

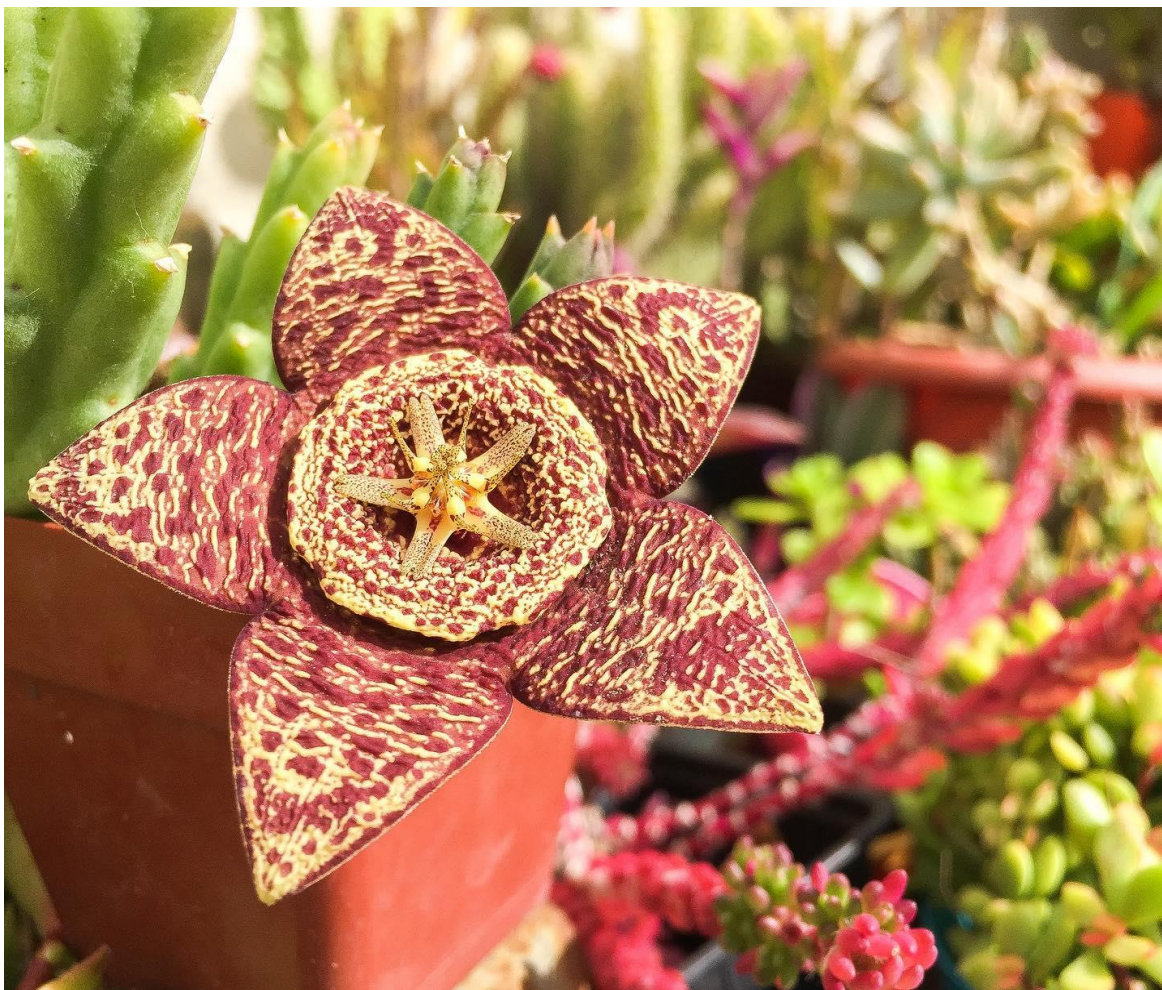


Figura 75. Stapelia. Mi jardín.
Fuente: fotografía propia, 2023.



Collage fotográfico. El jardín de mis sueños
Fuente: elaboración propia.

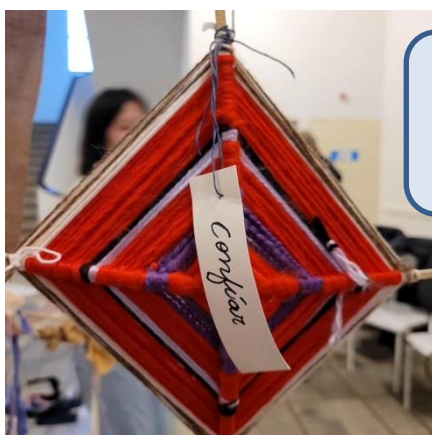
Este capítulo es un viaje inversivo en mis recuerdos, un desafío metaanalítico donde narrarme fue una invitación de Luis [mi director de tesis] a habitar mis temores. El primer síntoma fue miedo, uno no se levanta todos los días narrándose, pero como estoy acostumbrada Luis siempre me saca de mi lugar de confort, siempre me plantea un nuevo desafío. Para afrontar este momento culmine me invita a leer un

capítulo de *La crisis de la narración* de Byung-Chul Han, que agradezco me haya acercado y que yo pase a otras personas. Así, la vida de Conrad me invadió, me provocó y me entusiasmó en este último capítulo. Me tomé unos días para pensar cómo abordar este desafío hasta que recordé que estando en Bolivia comencé a narrar mi viaje y mi vida en ese país. Salí en la búsqueda de aquellos escritos que denominé *Diario de un viaje anunciado* y que me permitió hacer una lectura de mi vida en otro país y el constante descubrimiento de otro mundo. Esta invitación a narrarme, a escucharme, a visitar mis recuerdos se convirtió en un momento de verdadero aprendizaje, vital y sensible. Este aprendizaje me deja una tesis que fue (co)construida con mi director, mis colegas gestores culturales, mi familia, mis amigos, mis miedos, mis emociones y mi determinación.

No puedo terminar este capítulo sin preguntarme ¿Quién soy? Y la respuesta que emerge es: soy todas las personas que habitan mi mente, mi alma y mi cuerpo y todas ellas construyen mis identidades.



Reflexión personal grabada
Fuente: elaboración propia.



Hola soy Ale, el hijo de Laura, me siento feliz porque mi mamá se siente feliz y porque está por terminar la tesis (Ale, mi hijo).

Figura 76. Trabajo colaborativo realizado por gestoras culturales en el 11 Encuentro Internacional de Mujeres de la Cultura.
Fuente: fotografía propia, 2023.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. y Porta, L. (mayo-octubre, 2020). El Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) desde una investigación biográfico-narrativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 31(60), 106-130. <https://doi.org/10.33255/3160/584>
- Alcalá, M.T; Demuth, P. y Quintana, M. (2014). Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria. *Revista Entramados Educación y Sociedad*, 1, 155-167. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1087>
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Entender la Didáctica, entender el Curriculum*. Buenos Aires: Miño y Ávila.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, 1(1), 123-153.
- Álvarez, Z. y Porta, L. (2012). Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior. *Revista de Educación*, 3(4), 75-88.
- Álvarez, Z., Yedaide, M.M. y Porta, L. (enero-junio 2013). La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores. *Revista RIIEP*, 6(1), 23-38.
- Ander Egg, E. (2001). *Enfoques Metodológicos, una Construcción Colectiva*. Eudeba. Buenos Aires.
- Antoine, C. (2004). Quince años de formación en gestión y administración cultural en Chile: El estado de la cuestión. Santiago de Chile: Universidad Santo Tomás.
- Arce-Gurza, F.; Bazant, M.; Staples, A.; Tanck de Estrada, D. y Vázquez, J. (1982). *Historia de las profesiones en México*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Arfuch, L. (2005) (Ed.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.
- Argumedo, M. (noviembre 1999) De entornos, planes de estudios y currículum. *Revista Pensamiento Universitario*, 6(8), 27-47.
- Arreola Ochoa, V.; Brambila Medrano, B. y Mariscal Orozco, J. L. (2012). Profesionalización de gestores culturales en ambientes virtuales: el caso de la licenciatura en Gestión cultural en línea". En J.L. Mariscal Orozco (Coord.), *Profesionalización de gestores culturales en Latinoamérica. Estado, universidades y asociaciones* (pp.85-105). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Barbalho, A. (1998). *Relações entre Estado e Cultura no Brasil*. Brasil: Ed. Unijuí.
- Barbieri, M. (agosto-diciembre, 2014). Narrativa personal, trayectoria de vida y construcción de identidades. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 4(2), 24-32.
- Bauman, Z. (2019). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En S. Hall y P. du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp.40-68). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bayardo, R. (2009). Los gestores culturales: nuevos profesionales en el sector cultural. *Summa Humanitatis*, 3(1). https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/summa_humanitatis/article/view/2327.

- Becher, T (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa Editorial.
- Berger, P. y Luckman, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bianchini, R. (2023). Derechos Culturales y Políticas Públicas para el Desarrollo Sostenible. En L. Romero (Coord.), *Entramados culturales* (pp.9-42). Mar del Plata: Emilio Gastón Polo Friz.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M., & Molina Ruiz, E. (enero 2005). Researching Teachers' Professional Identity: A Sequential Triangulation. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 12. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.516>
- Bonet, L. (1995). *Diversitat cultural i polítiques culturals a Europa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonet, L. (2008). *Análisis de la Oferta de Formación Universitaria en Gestión Cultural en España*. Madrid: Ministerio de Cultura de España.
- Bonet, L. (2011). Identidad y evolución de la profesión de gestor cultural. Bloc de Lluís Bonet i Agustí. <http://lluisbonet.blogspot.com/2011/01/identidad-y-evolucion-de-la-profesion.html>
- Bonet, L. (2014). La formación en gestión cultural. Una mirada internacional comparada. *Revista Administración Cultura Creatividad*, 1(1).
- Botelho, I. (abril 2001). Dimensões da cultura e políticas públicas. *São Paulo em Perspectiva*, 15 (2), 73-83. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000200011>
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural (Trad. M. Landesmann). *Sociológica*, 2(5). 11-17.
- Brabyn, H. (octubre 1985). Nacimiento de un ideal. *El Correo*, 5 y 12.
- Branda, S. y Porta, L. (sept.-diciembre 2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 231-243. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL2.pdf>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Camilloni, A. (1997). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica (capítulo 1). En A. Camilloni, M.C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco (Comp.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.17-39). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas (capítulo 2). En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney (Comp.), *El saber didáctico* (1a ed.) (pp.23-40). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Camilloni, A. (2007). Justificación de la didáctica (capítulo 1). En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney (Comp.), *El saber didáctico* (1a ed) (pp.19-22). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2: El poder de la identidad*. Madrid, Alianza.
- Castiñeira de Dios, J. L. (2009). Crítica de la Gestión Cultural pura. *Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*, 23, 79-92.

- Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (2009). *Carta Iberoamericana de Participación Ciudadana en la Gestión Pública*. Aprobada por la XI Conferencia Iberoamericana de Ministros de Administración Pública y Reforma del Estado Lisboa, Portugal, 25 y 26 de junio de 2009.
- Colombres, A. (2009). *Nuevo manual del promotor cultural I. Bases teóricas de la acción*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa, Reméis A.i Morral, V. Ferrer Cerveró, N. Pérez de Lara Ferré, M. Connelly, D.J. Clandinin y M. Greene (Comps.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes/ Psicopedagogía.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. En J. L. Green, G. Camilli, y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Davini, M.C. (1997). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales (capítulo 2). En A. Camilloni, M.C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.41-73). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*, 1a ed. Buenos Aires: Santillana.
- Denzin N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. New York: Thousand Oaks Sage Publications.
- Díaz-Barriga, Ángel (1997). La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño. En T. Pacheco-Méndez y Á. Díaz-Barriga (Coords.), *La profesión. Su condición social e institucional* (pp.65-108). Ciudad de México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Díez Gutiérrez, J. (1996). *Evaluación de la cultura en la organización de instituciones de educación social* (Tesis doctoral). Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- DiMaggio, P. (1987). *Managers of the arts*. Washington, D.C.: National Endowment for the Arts.
- Dubar, C. (1997). *La socialization. Construction des identities socialist et professionnelles*. Paris, Francia: Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubois, V. (1999). *La Politique Culturelle. Genèse d'une Catégorie d'Intervention Publique*. París: Belin.
- Elia, C. (2006). La formación profesional para la gestión y administración en el sector de la cultura argentina". *Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*, 23, 107-118.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Evard, Y. & Colbert, F. (2000). Arts Management: A New Discipline Entering the Millennium? *International journal of arts management*, 2(2), 4-13.
- Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (1999). Ordenanza de Consejo Académico N° 3601/99. Creación de la Carrera Tecnicatura en Gestión Cultural.
- Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (2009). *Ordenanza de Consejo Académico N°1001/09*. Aprobación de la creación del Ciclo de Complementación Curricular para

la Licenciatura en Gestión Cultural.

- Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (2009). Ordenanza de Consejo Académico N°1023/09 -rectificatoria-. - RECTIFICAR el punto i. Diagrama de correlatividades Ciclo de Complementación Curricular para la Licenciatura en Gestión Cultural.
- Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (2020). Ordenanza de Consejo Académico N°282/20. Creación del "Campus Virtual FAUD.
- Facultad de Humanidades (1999). Ordenanza de Consejo Académico N°1739/99. Creación de la Carrera Tecnicatura en Gestión Cultural.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres Aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, I, Enfoques, teorías y métodos* (pp.150-175). Barcelona, Editorial Paidós.
- Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado. Revista del currículum y la formación del profesorado*, 14(3), 17-32. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART1.pdf>
- Fernández Cruz, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación*, 3, (4), 11-36. Mar del Plata, Argentina: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Fernández Pérez, J. (agosto 2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2), <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/40/1180>
- Flachsland, C. (2003). *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. Buenos Aires: Campo de Ideas.
- Fuentes Mata, I. (enero-abril 2012). Gestores Culturales: Notas Sobre su Formación Profesional en México. *Discurso Visual* (19), 5. <https://discursovisual.net/dvweb19/agora/agoirma.htm>
- García Canclini, N. (1992). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- García González, J. y Yáñez Canal, C. (2014). Enfoques y tendencias de la Gestión Cultural en América Latina. En C. Yáñez Canal (Ed.). *Emergencia de la gestión cultural en América Latina* (pp.189-211). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (Sede Manizales).
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books Inc.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Glazman, R; y de Ibarrola, M. (1991). Diseño de planes de estudio. En A. de Alba; A. Díaz Barriga; y E. González Gaudiano (Comps.), *El campo del currículum. Antología. Volumen II*. México, DF: UNAM.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada* (1ra ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2004). *Survey methodology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (1st ed) (pp.105-117). California, USA: SAGE.
- Guerra Chirinos, D. (2014, 23-27 de abril). La formación en Gestión Cultural: una mirada desde los programas universitarios de la Universidad de Barcelona [Ponencia]. 1er

- Congreso Latinoamericano de Gestión Cultural, Santiago de Chile, Chile.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.
- Hall, S. (1993). Culture, community, nation. *Cultural Studies*, 3, 349-363.
- Hall, S. (2019). Introducción: Quién necesita “identidad”? En S. Hall y P. du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp.13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Harvey, E. (1990). *Derechos culturales en Iberoamérica y el Mundo*. Madrid, Tecnos.
- Hirsch, S. (2000). Misión, región y nación entre los guaraníes de Argentina. Procesos de integración y de re-etnización en zonas de fronteras. En A. Grimson (Comp.). *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro* (pp. 278-298.). Buenos Aires: Ediciones Ciccus/La Crujía.
- Hoyos-Medina, C. Á. (1994). Las profesiones y la posibilidad universitaria. *Memorias del Congreso: Las profesiones en México*, núm. 1, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Kvale, S. (2008). *La entrevista en investigación cualitativa*. Morata.
- Larrain, J. (agosto 2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, 10(21), 30-42. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2003.21.3211>
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Plon.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). Los conocimientos de los profesores, los modelos de investigación y el contexto social de la escolarización. En D. Liston y K. Zeichner, *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 2ª ed. (pp.84-109). Madrid: Ediciones Morata.
- Litwin, E. (1997). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda (capítulo 4). En A. Camilloni, M.C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco (Comp.). *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.91-116). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lomnitz, C. (2002). Identidad. En C. Altamirano (Dir.), *Términos críticos de sociología de la cultura* (pp.129-134). Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Lopes, A. (diciembre 2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(3), 1-25. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20070/19553>
- López, M. y Angulo, F. (2015). Sonorona o el rizoma digital. *Revista Portuguesa do Educaçao*. 28 (1), 9-33.
- Maccari, B. y Montiel, P. (2012). *Gestión cultural para el desarrollo: nociones, políticas y experiencias en América Latina*. Buenos Aires: Ariel.
- Marcelli, A. (2004, 13 de mayo). Una estrategia de capacitación para promotores y gestores para el desarrollo integral de las comunidades [Ponencia]. Coloquio Marginación y Pobreza, Monterrey, Nuevo León, México.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Mariscal Orozco, J.L. (agosto 2006). Formación y capacitación de los gestores culturales. *Apertura*, 6, (4), pp. 56-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800406>
- Mariscal Orozco, J. L. (noviembre 2011). Avances y retos de la profesionalización de la gestión cultural en México. *Revista Digital de Gestión Cultural*, 2(1), 5-27.
- Mariscal Orozco, J. (Coord.) (2012). *Profesionalización de gestores culturales en*

Latinoamérica: Estado, universidades y asociaciones. Ciudad de México, México: Universidad de Guadalajara. Sistema de Universidad Virtual.

- Mariscal Orozco, J. L. (2014). Tendencias en la formalización de la Gestión Cultural en América Latina. En C. Yáñez Canal, *Emergencias de la Gestión Cultural* (pp.212-225). Manizales: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Mariscal Orozco, J. L. (enero-abril 2015). La triple construcción de la gestión cultural en Latinoamérica. *Telos: Revista De Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 17(1), 96 - 112. <https://doi.org/10.36390/telos171.07>
- Martinell Sempere, A. (2001). *La gestión cultural: singularidad profesional y perspectivas de futuro* (Recopilación de textos). Cátedra UNESCO de Políticas Culturales y Cooperación.
- Martinell Sempere, A. (2002). Nuevas competencias en la formación de gestores culturales ante el reto de la internacionalización. *Pensar Iberoamérica. Revista de cultura*, 2.
- Martinell Sempere, A. (2005). La formación en gestión cultural en Iberoamérica: Reflexiones y situación. En UNESCO/OEI/Iberformat, *Formación en Gestión Cultural y Políticas Culturales. Directorio Iberoamericano de Centros de Formación* (pp. 27-50). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138686>
- Martinell Sempere, A. (2006). La formación en gestión cultural en Iberoamérica: reflexiones y situación. *Pensar Iberoamérica: Revista de cultura*, 10, 72-90.
- Martinell Sempere, A. (2008). La gestión cultural: singularidad profesional y perspectivas de futuro. En M. Lacarrieu y M. Álvarez (Comps.), *La (indi) gestión cultural. Una cartografía de los procesos culturales contemporáneos* (pp.267-298) Argentina: La Crujía.
- Martinell Sempere, A. y López Cruz, T. (2008). *Políticas culturales y gestión cultural. Organum sobre los conceptos clave de la práctica profesional*. Girona: Documenta Universitaria.
- Martinell Sempere, A. (2009). *Iniciación a la gestión cultural*. Barcelona:UdG.
- Martínez, M. (2010). Concepto de Profesión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(4), 1-10.
- Más García, X. (2007). *Aproximación a la metodología biográfico narrativa. Síntesis sobre la metodología de investigación*. Universidad Oberta de Catalunya (UOC).
- Méndez Medina, A. y Orozco Heredia, M. (2012). De prácticas y consensos. La profesionalización de los gestores culturales en Guadalajara. En J.L. Mariscal Orozco (Coord.). *Profesionalización de gestores culturales en Latinoamérica Estado, universidades y asociaciones* (pp.73-84). México: Universidad de Guadalajara.
- Ministerio de Cultura (2000). *Ley General de Cultura, Ley 397 de 1997*. República de Colombia, Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Cultura (2001). *Plan Nacional de Cultura 2001-2010. Hacia una ciudadanía democrática cultural. Un plan colectivo desde y para un país plural*, República de Colombia, Bogotá.
- Ministerio de Educación de la República Argentina / INET (s.f.). *Glosario de Formación Profesional*. <http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/glosariobasicosobreformaciónprofesional.pdf>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004). *Resolución ministerial N° 1616/04 - Reconocimiento oficial y validez nacional del título Técnico Universitario en Gestión Cultural expedido por la Universidad Nacional de Mar del Plata*.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2011). *Resolución ministerial N° 1199/11*–Reconocimiento oficial y validez nacional del título Licenciado en Gestión Cultural expedido por la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Molina Roldán, A. (2011). *La gestión cultural en América Latina. Motivos y realidades*. https://www.academia.edu/617468/La_Gesti%C3%B3n_Cultural_en_Am%C3%A9rica_Latina_motivos_y_realidades
- Molina Roldán, A. (2019). Cultura y desarrollo: nociones y representaciones de los gestores culturales. En A. Molina Roldán (Coord.), *Gestión cultural en Veracruz. Instancias, actores, metas y matices* (39-63). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Morales Astola, R. (2018). La (buena) praxis de la gestión cultural. En C. Yáñez Canal (Ed.), *Praxis de la gestión cultural* (pp.55-70). Manizales: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Londres: Sage.
- Navarrete-Cazales, Zaira (2016). “Una ontología histórico-discursiva del concepto formación profesional”, en Z. Navarrete-Cazales y J. Loyola-Martínez (Coords.), *Formación de sujetos. Reformas, políticas y movimientos sociales*, (pp.35-49). Ciudad de México: Plaza y Valdés /Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación.
- Navarro, A. (2019). Reconstruyendo trayectorias profesionales de gestores culturales para pensar la profesión. En C. Yáñez Canal, J. L. Mariscal Orozco y Ú. Rucker (Eds.), *Métodos y Herramientas en Gestión Cultural. Investigaciones y experiencias en América latina* (pp.74-99). Manizales: Editorial Universidad Nacional de Colombia. https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/842/Metodos_y_herramientas_en_gestión_cultural.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2005). Cultura y sustentabilidad en Iberoamérica. Madrid: OEI/Fundação Interarts.
- Organización de las Naciones Unidas (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. https://www.ohchr.org/sites/default/files/cescr_SP.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1982). Declaración de México sobre las políticas culturales. https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1996). Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, Nuestra Diversidad Creativa. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104333_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1998). Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113935_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/declaracion-universal-unesco-diversidad-cultural>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246264_spa.locale=en
- Ottone, E. (2005). Gestión de la Cultura. En M.P. Soriano, *Documentos CFG. Fundamentos de Gestión Empresarial para la Cultura y las Artes*. <https://pdfslide.tips/documents/1227561295gestiónculturalii.html?page=7>
- Padula Perkins, J. (2009). *Una introducción a la educación a distancia (2ª Ed.)*. México: Fondo

de Cultura Económica de España.

- País Andrade, (2016). Políticas y Gestión cultural pública en Argentina: Apuntes teóricos-metodológicos para su investigación/intervención. En M. Rotman (Comp.), *Dinámicas del poder: Procesos patrimoniales, políticas y gestión de la Cultura* (pp.243-275). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Perrenoud, Ph. (2000). Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? comment?. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, (3), 311-321.
- Poirrier, P. (octubre-diciembre 1999). Les territoires des affaires culturelles: le développement du partenariat entre l'Etat et les villes (1959-1999). *Revue historique*, (612), pp. 859-880.
- Polo Friz, E. y Romero, L. (septiembre-diciembre, 2016). Procesos de Desgranamiento y Lentificación en la Educación Superior Argentina. El caso de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural. *Praxis educativa*, 20(3), 32-37. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200304>.
- Porta, L. y Solsona, M.R. (2000). Hacia una Gestión Cultural participativa e inclusiva. Ciudad, Espacio Desarrollo Social. Mar del Plata: Ente Municipal de Cultura.
- Porta, L. (2005, 13-16 de septiembre). La formación en Gestión Cultural: nueva agenda en torno a una mirada crítica de los diseños curriculares [Ponencia]. IV Campus Euroamericano de Cooperación Cultural, Salvador de Bahía, Brasil.
- Porta, L. (2006, 9-11 de noviembre). La conformación del campo académico en el marco de la profesionalización de la Gestión Cultural [Ponencia]. II Coloquio Internacional sobre Políticas Culturales: Una mirada para definir la profesionalización de la Gestión Cultural, Mar del Plata, Argentina.
- Porta, L.; Romero, L. y Pittaluga, A. (2009). Algunos problemas em relación a la formación en Gestión Cultural desde uma dimensão contextual. En L. Porta, L. Romero y A. Pittaluga (Comp.), *Problemas y desafíos de la gestión Cultural: aportes y perspectivas*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Porta, L. (2010, 21-23 de octubre). Entre el oficio y la profesión: Dilemas en torno a la formación en Gestión Cultural [Panel de cierre]. Primer Congreso Internacional de Gestión Cultural. Nuevos Paradigmas en el marco del Bicentenario, Mar del Plata, Argentina.
- Porta, L., Foutel, M. y Aguirre, J. (2019, 4-6 diciembre). *Profesión académica e investigación narrativa. Indagaciones preliminares y alternativas en un campo en expansión* [Ponencia]. II Encuentro Internacional de Educación, Tandil, Argentina.
- Porta, L. y De Laurentis, C. (septiembre 2020). Docentes Formadores en clave metafórica: relatos en busca de palabras que expresan identidad. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 152-171. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8802>
- Porta, L. (diciembre 2020). La expansión biográfica en investigación educativa. Movimientos y aperturas metodológicas. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5(16), 1747-1764. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1747-1764>
- Porta, L. (2021). Urdimbres y Tramas en las Historias de la Vida. En L. Mendieta Toledo y L.R. Mendieta Toledo (Comp.), *Urdimbres y tramas en las historias de vida Recorrido metodológico en el proceso de investigación* (pp.12-21). Guayaquil: CIDE Editorial.
- Porta, L. (2021). Dislocar sentidos y producir movimientos sensibles. La expansión de lo biográfico en la performatividad de una pedagogía inestable. En L. Porta, *La expansión biográfica* (pp.31-80). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires,

- Proasi, L. y Escujuri, J. (febrero 2016). Vida personal y desarrollo profesional de los profesores memorables. El modelo de instalación: una mirada desde el entramado narrativo. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 3(3), 135-141.
- Pryde, R. (2010). *La gestión cultural del Reino Unido*. British Council España.
- Puente Hernández, E. (s.f.). El perfil y el campo de acción del gestor cultural. https://www.academia.edu/5698997/EL_PERFIL_Y_EL_CAMPO_DE_ACCIÓN_DEL_GESTOR_CULTURAL
- Puig Picart, T. (2001). *Ciudad y cultura en el siglo XXI*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Pujadas, J.J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Ramón Martínez, M.A. (1985). Fundamentos de la educación a distancia como marco de referencia para el diseño curricular. *Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 10.
- Richard, N. (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada. En I. Dussel y D. Gutiérrez (Comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp.97-109). Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de filosofía*, 25(2), 9-22.
- Ricoeur, P. (2013b). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Siglo XXI.
- Rius Ulldemolins J. (2014). La gobernanza y la gestión de las instituciones culturales nacionales: de la oposición entre arte y economía a la articulación entre política cultural y gestión. *Papers*, 99(1), 73-95. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v99n1.542>
- Rodríguez, J. y Guillén, M. (1992). Organizaciones y profesiones en la sociedad contemporánea. *Revista Española de Ciencias Sociológicas*, 59, 9-18. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/40428>
- Román García, L. (junio 2011). Una revisión teórica sobre la gestión cultural. *Revista Digital de Gestión Cultural*, 1(1), 5-17.
- Romero, L. (2012, 25 de octubre). *La formación académica en Gestión Cultural en la Argentina. Una revisión de los contenidos de los planes de estudio* [Conferencia]. Primer encuentro regional y patagónico en gestión sociocultural: "Prácticas, reflexiones y desafíos en nuestra región", Ushuaia, Argentina. <https://encuentroengestionsocioculturalushtdf.blogspot.com/2012/10/mesa-de-cierre-del-primer-encuentro.html>
- Romero, L. y Escujuri, J.J. (2014, 23-27 de abril). La formación académica en Gestión Cultural en la Universidad de Mar del Plata. Desde sus orígenes hasta la actualidad [Ponencia]. 1er Congreso Latinoamericano de Gestión Cultural, Santiago de Chile, Chile. <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/340/Laformaciónacadémica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Roselló i Cerezuela, D. (s.f.). *Las profesiones de la cultura*. Barcelona: UdG.
- Rosenwald, G. y Ochberg, R. (1992). Introduction: Life Stories, Cultural Politics and Self Understanding. En G. Rosenwald y R.Ochberg (Comps.), *Storied Lives: The Cultural Politics of Self-understanding*. New Haven: Yale University Press.
- Rubim, A. (2007). *Políticas Culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA.
- Salas, V. (2014). *Oferta educativa en gestión cultural y afín. Catálogo 2014*. México: Gestores Culturales Universitarios.

- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas (capítulo I). En L. Sanjurjo (Comp.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp.15-43). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sarasa, M.C. (2021). La indagación narrativa. En L. Porta (Coord.), *La expansión biográfica* (pp.241-260). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P.& Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Schargorodsky, H. (2003). *Estudio de perfiles profesionales del personal cultural en América latina y el caribe, informe final*. Buenos Aires: División de políticas culturales – UNESCO Observatorio cultural (FCE, UBA).
- Schargorodsky, H. (2005). Estudio de perfiles profesionales del personal cultural en América Latina y el Caribe. En UNESCO/OEI/Iberformat, *Formación en Gestión Cultural y Políticas Culturales. Directorio Iberoamericano de Centros de Formación* (pp. 17-25). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138686>
- Schargorodsky, H. (s, f). Un perfil del gestor cultural profesional en América Latina y el Caribe: Su relación con la formación en gestión Cultural. *Portal Iberoamericano de Gestión cultural*. http://www.gestióncultural.org/ficheros/BGC_AsocGC_HSchargorodsky.pdf
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2016) (Coord.). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Editorial Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Segura, P. (2010). El perfil y el campo de acción del gestor cultural. Blog Gestión Comunitaria. <http://gestiónculturalcomunitaria.blogspot.com/2010/09/sobre-el-rol-del-gestor-cultural.html>
- Shulman, L. (junio 2001). Conocimiento y Enseñanza. *Estudios Públicos*, 83, 163-196.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Silva, B. (2007). *Política cultural no Brasil 2002-2006, acompanhamento e análise*. Brasil: Ministério da Cultura, Brasília.
- Soto Labbé, M.P. (2007). Apuntes para la definición de los nuevos perfiles de profesionales en gestión cultural y una agenda de acciones para el desarrollo de los programas de formación de la región latinoamericana. En Organización de Estados Americanos. *Papeles Iberoamericanos*. Campus Euroamericano de Cooperación Cultural 5, 2007, mayo 8-12. Almada. Madrid: OEI, 2008, 209-214.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Spencer, H. (1992). El origen de las profesiones. *REIS*, 19(59), 315-328.
- Stenhouse (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid.
- Stenou, K. (2005). Prólogo. En UNESCO/OEI/Iberformat, *Formación en Gestión Cultural y Políticas Culturales. Directorio Iberoamericano de Centros de Formación* (pp. 9-10).

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138686>

- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Tenorth, H. (enero 1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, 258, 77-92. <https://www.educaciónyfp.gob.es/dam/jcr:db5b1546-c9b9-400b-b14c-8ccfd62ce880/re28505-pdf.pdf>
- Terigi, F. (1999). *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. J. Murray.
- UNESCO/OEI/Iberformat (2005). *Formación en Gestión Cultural y Políticas Culturales. Directorio Iberoamericano de Centros de Formación* (pp 17-26). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138686>
- Universidad Nacional de Mar del Plata (1985). Ordenanza de Consejo Superior N° 424/85. Creación del Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD).
- Universidad Nacional de Mar del Plata (2000). Ordenanza de Consejo Superior N° 2017/00. Creación de la Carrera Tecnicatura en Gestión Cultural.
- Universidad Nacional de Mar del Plata (2010). Ordenanza de Consejo Superior N° 709/10. Creación de la carrera Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Gestión Cultural.
- Valles, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis S.A.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.23-64). Barcelona: Gedisa.
- Vázquez Barrado, A. (noviembre 2011). De profesión: gestor/a cultural. *Revista Digital de Gestión Cultural*, 1(2), 28-47.
- Vich, V. (2018). ¿Qué es un gestor cultural? (En defensa y en contra de la cultura). En C. Yáñez Canal (Ed.). *Praxis de la gestión cultural* (pp.47-54). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (Sede Manizales).
- Vila, P. (1997). Hacia una reconstrucción de la antropología visual como metodología de investigación social. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 3(6), 125-167.
- Vilanova, M. (1988). Prólogo. En P. Thompson, *La voz del Pasado. La historia oral* (p.10). Valencia: Edicions Alfons el Magnànim. Institució Valenciana D'Estudis I Investigació.
- Yáñez Canal, C. (2013). *La identidad del gestor cultural en América Latina: un camino en construcción*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (Sede Manizales).
- Yáñez Canal, C. (2014). (Ed.). *Emergencia de la gestión cultural en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (Sede Manizales).
- Yáñez Canal, C. (2018). La gestión cultural en América Latina: entre distorsiones y potencialidades. En C. Yáñez Canal (Ed.). *Praxis de la gestión cultural* (pp.33-45). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (Sede Manizales).
- Yáñez Canal, C. (s/f). Emergencia de la gestión cultural en América Latina. Hacia una sociología de la gestión cultural. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5O4TwoT7ozsJ:biblioteca.e>

sucomex.cl/RCA/Emergencia%2520de%2520la%2520gesti%25C3%25B3n%2520cultural%2520en%2520Am%25C3%25A9rica%2520Latina.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ar

Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación (volumen 2)*. 2ª ed. Córdoba: Brujas.

ANEXOS

Anexo 1. Guion encuesta para graduados en Gestión Cultural (formulario Google)

El cuestionario se envió a 138 egresados de la TUGC desde la primera cohorte 2005 hasta los últimos egresados 2023 (marzo-inclusive).

A. Datos personales

Te pedimos nos brindes información personal que ayudará a construir el perfil socio demográfico de la muestra.

1. Nombre completo:
2. Edad:
3. Género:
4. Correo electrónico:
5. Número celular/teléfono:
6. Nacionalidad:
7. Lugar de nacimiento:
8. ¿En qué ciudad reside actualmente? También consigne la provincia.

B. Antecedentes de formación

En esta sección te pedimos información respecto de tu formación profesional, elección de carrera, estudios posgraduación, entre otra información.

9. Previo a estudiar la Tecnicatura Universitaria en gestión cultural ¿Cursaste una carrera terciaria y/o universitaria?
 - Si
 - No
10. Si tu respuesta es "Sí" en la pregunta anterior, por favor ¿Cuál fue la carrera que cursaste?
11. ¿Cuál fue el grado de culminación de la carrera?:

- completa
- incompleta.

12. ¿Qué te llevó a estudiar gestión cultural en la Universidad Nacional de Mar del Plata? ¿Cuál fue tu motivación para elegir esta carrera?

13. ¿Cómo describirías tu experiencia académica durante la carrera?

14. ¿Cuáles fueron los aspectos más significativos para vos?

15. Después de culminar la Tecnicatura Universitaria en gestión cultural ¿Has continuado con tu formación académica universitaria?

- No he realizado otros estudios universitarios
- Licenciatura en gestión cultural
- Especialización
- Maestría
- Doctorado
- Otra carrera universitaria

16. Si en la pregunta anterior consignaste que cursaste una especialización, maestría, doctorado u otra carrera universitaria ¿Podrías informar como se denomina la carrera y donde la cursaste?

17. Has realizado otro tipo de formación. ¿Cuál?

C. Experiencia profesional y laboral

Queremos conocer tu experiencia profesional y laboral en el campo de la Gestión Cultural, ya sea en el ámbito público como privado, te pedimos respondas lo siguiente:

18. ¿Cuál es tu ocupación laboral actual?

19. ¿Cuál es tu nivel de experiencia profesional en el área de gestión cultural?
(Selecciona una opción)

- No tengo experiencia profesional
- Menos de 1 año

- 1 a 3 años
 - 3 a 5 años
 - Más de 5 años
1. ¿Cuáles son las principales actividades que has desempeñado en el ámbito de la gestión cultural?
 2. En qué modalidad ejerces o ejerciste la profesión:
 - Independiente
 - relación de dependencia
 - mixta
 3. ¿En qué ámbito te desempeñas profesionalmente?
 - ámbito público
 - ámbito privado
 - ámbito de la sociedad civil
 - emprendedurismo
 - otros.
 4. ¿Has trabajado en proyectos culturales en el extranjero? (Sí/No)
 1. ¿Trabajas actualmente en algún proyecto cultural? (Sí/No)
 2. Si tu respuesta es "Sí" en la pregunta anterior, por favor describe el proyecto en el que trabajas:
 3. ¿Cuáles son tus principales responsabilidades en el proyecto?
 4. Cómo describirías la profesión de gestión cultural.

D. Expectativas futuras

Creemos importante conocer como ves tu futuro profesional y actividades de vinculación con la UNMdP que son de tu interés

5. ¿Cuáles son tus expectativas a futuro en cuanto a tu carrera profesional en el ámbito de la gestión cultural?
6. ¿Te gustaría seguir formándote en el área de la gestión cultural? (Sí/No)

7. Si tu respuesta es "Sí" en la pregunta anterior, por favor indica qué áreas te gustaría formarte más.

8. Te gustaría participar en la UNMdP en:

- Proyectos de investigación
- Proyectos de extensión
- Proyectos de transferencia
- Participación en publicaciones
- Docencia

En tres palabras cómo definirías la identidad profesional de los y las gestoras culturales universitarios.

Agradezco vuestra participación que ha sido de gran ayuda.

Anexo 2. Procesamiento de la encuesta a graduados de gestión cultural [FAUD-UNMdP]



Anexo 3. Guion para entrevista a graduados de Gestión Cultural

1. Biografía personal:

1. ¿Podrías contarme sobre alguna experiencia cultural que haya influido en tu elección de estudiar gestión cultural?
2. ¿Cómo describirías que tus experiencias personales influyeron en tu interés por la gestión cultural?
3. ¿Cómo crees que tus experiencias personales influyen en tu identidad profesional en el campo de la gestión cultural?
4. ¿Qué habilidades o fortalezas personales crees que te ayudan en tu trabajo como gestor cultural?

2. Formación

1. ¿Cómo describirías tu experiencia de formación en gestión cultural y en qué aspectos te ha preparado para tu carrera profesional?
2. ¿Cuáles crees que han sido las competencias y habilidades adquiridas en la formación académica?
3. Pensando en el momento en el que cursabas ¿Consideras que los contenidos y modalidades de las asignaturas eran innovadoras?
4. ¿Cómo te mantienes actualizado sobre los temas y problemas en el campo de la gestión cultural?

3. Experiencia profesional:

1. ¿Cómo has aplicado tus conocimientos en gestión cultural en tu vida profesional? Y ¿Cuál ha sido tu trayectoria laboral?
2. ¿Cómo crees que tu experiencia profesional influye en la construcción de tu identidad como gestor/a cultural?
3. ¿Qué habilidades o conocimientos adquiridos en tu experiencia profesional consideras que son esenciales para la gestión cultural?
4. ¿Crees que tus valores personales y tu visión del mundo tienen un impacto en la forma en que abordas tu trabajo?

5. ¿Podrías contarme sobre algún proyecto cultural que hayas llevado a cabo que haya sido especialmente significativo para vos? ¿Cómo influyó ese proyecto en tu identidad profesional?
6. ¿Cómo manejas los desafíos y obstáculos que se presentan en tu trabajo como gestor cultural? ¿Podrías describir alguna situación difícil que hayas enfrentado y cómo la resolviste?

4. Interacción social:

1. ¿Cómo describirías tu interacción con otros profesionales en el campo de la gestión cultural?
2. ¿Has participado en alguna red de gestores culturales o en alguna asociación profesional? ¿Cómo ha sido tu experiencia?
3. ¿Cómo crees que la interacción social influye en la gestión cultural y en la construcción de tu identidad como gestor cultural?

5. Perfil de la identidad del gestor cultural:

1. ¿Cómo describirías tu perfil como gestor cultural?
2. ¿Qué consejos le darías a alguien que está interesado en convertirse en gestor cultural?

Tomando en consideración las categorías configurantes, expresadas por Alfons Martinell Sempere que dan cuenta de las capacidades de los gestores. Realizaremos algunas preguntas sobre la profesión:

Capacidad de adaptación:

- ¿Has tenido que enfrentar alguna situación en tu carrera profesional en la que tuviste que adaptarte a nuevas circunstancias?

Capacidad de mediación:

- ¿Podrías describir alguna situación en la que tuviste que mediar entre diferentes partes interesadas en un proyecto cultural?
- ¿Qué habilidades crees que son necesarias para ser un buen mediador/a en el campo de la gestión cultural?

Capacidad de transferir información, conocimiento y sistemas articulares:

- ¿Podrías describir alguna situación en la que tuviste que transferir información o conocimiento a otros profesionales o miembros de la comunidad cultural?
¿Cómo lo hiciste?

Capacidad de innovación:

- ¿Podría describir alguna situación en la que tuviste que ser creativo/a o innovador/a en la gestión de un proyecto cultural? ¿Cómo lo hiciste?
- ¿Qué estrategias utilizas para fomentar la innovación en tu trabajo en el campo de la gestión cultural?

Anexo 4. Entrevistas a graduados de gestión cultural [FAUD-UNMdP]



Anexo 5. Consentimientos de entrevistas a graduados gestión cultural [FAUD-UNMdP]



Anexo 6. Normativas de aprobación carreras de gestión cultural [FAUD-UNMdP]



Anexo 7. Producciones de experiencias profesionales de graduados gestión cultural [FAUD-UNMdP]



Anexo 8. Vínculos vitales con los gestores culturales [FAUD-UNMdP]

