

Notas sobre expresiones culturales

OSWALDO HERNÁNDEZ DÁVILA¹

Lo primero que pensamos, cuando nos planteamos una charla sobre expresiones culturales en el contexto escolar, fue una disertación para reseñar o reconocer cada una de las diferentes manifestaciones que en este contexto es posible identificar, promover y desarrollar con los estudiantes, manifestaciones vinculadas a las disciplinas artísticas que por tradición reconocemos.

Sin embargo, me parece muy importante cuestionar lo que significa históricamente la institución escolar. La institución educativa tiene unos arraigos de colonialismo muy fuertes, que se han orientado no sólo a impartir conocimiento sino también un proceso continuo de sometimiento y de aculturación, imponiendo perspectivas hegemónicas en las que los principios de discriminación racial, religioso y también por supuesto ideológico, son determinantes de aquello que se reconoce o identifica como cultura.

Quiero revisar primero la idea de cultura y entender si ese concepto o idea que tenemos de ella, que ejercemos desde el contexto escolar, supone no sólo la negación de las expresiones, particularidades y esencias de quienes confluyen a la institución, sino por igual una intencionalidad o un rol de imposición de perspectivas, en la lógica del

¹ Licenciado en Arte Dramático, Universidad del Valle; Máster Universitario en Estudios Avanzados de Teatro, Universidad Internacional de la Rioja.

colonialismo. El colonialismo supone que la cultura no es algo que está vivo y dinámico, que se transforma y se agencia en el interior de las comunidades, que tiene arraigos familiares y tradiciones particulares, sino que es algo de lo que otros carecen, y por lo tanto, hay que llevárselos, dárselos, imponérselos.

Surge, en este punto, una pregunta fundamental para quienes en este tiempo ejercemos el rol de docentes: ¿es nuestro deber la imposición de una perspectiva cultural hegemónica? ¿No desconocemos las particularidades de aquellos que vienen a nuestra aula? ¿No educamos desde una negación generalizada sobre lo que la gente es, sobre lo que tiene, sobre lo que trae consigo como acervo o sistema de valores, nociones, tradiciones, cosmogonías, cosmovisiones, gustos y costumbres?

Es corriente que nosotros incorporemos a nuestro discurso cotidiano afirmaciones que en principio no tienen discusión respecto del marco de derechos que tienen los ciudadanos y los estudiantes en edad escolar. Ese marco abarca una serie de asuntos que en principio parecen ineludibles: nos afirmamos en la tolerancia, el respeto por la diferencia, el reconocimiento, la defensa y promoción de la diversidad. Sin embargo, tenemos que admitir que no ha sido así históricamente, que para nuestro infortunio la institución escolar en el país, y desde sus orígenes, ha sido concesionada a institucionalidades muy fuertes que representan perspectivas hegemónicas de cultura, sustentadas en un marco discriminatorio o de exclusión. Una de las primeras instituciones educativas constituidas en el territorio de la Nueva Granada es el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Podemos ver, en su carta de constitución, como desde Santa Fe se solicita autorización al rey de España para crear un colegio mayor en donde se eduquen exclusivamente los varones ilustres, es decir, los hijos de los colonos o los hijos de las personas que se consideran propietarios ilustres, representantes del reino de España. No hay espacio para lo otro, para los otros. Es una educación que referencia un modelo de individuo ajustado a la hegemonía colonial, que le niega sus particularidades a originarios y nativos, los cuales no tendrán jamás ingreso. Afortunadamente las cosas han cambiado un poco. Hoy sabemos que en la universidad del Rosario se han formado, por ejemplo, brillantes indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta. Es obvio, han debido transcurrir muchos años, varios siglos, para que por fin los indígenas fueran incluidos en sus aulas.

Sin embargo, el problema de la inclusión es más complejo. No se trata solamente de que los indígenas o afros vengan a la universidad o a cualquier otra institución educativa, sino que sus saberes formen parte del cúmulo de conocimientos que se transmiten.

No son insuficiencias educativas de hace trescientos cincuenta años. Hoy, de parte del gobierno y de su ministerio de educación, se toman decisiones para que quienes pertenecemos a dichas comunidades asumamos enfoques que provienen básicamente de modelos de desarrollo que se consideran «ideales» y que claramente piensan un tipo determinado de individuo, orientándole en una forma de «realización». Por ejemplo, hoy es probable que exista en el corazón de los agentes ministeriales un pequeño finlandés, puesto que pareciera que todos deberíamos educarnos como finlandeses.

Miremos un poco, pues, cuál es el panorama que nos deja la Conquista y la Colonia. ¿Qué tantos de esos elementos podrían ser vigentes o estar en acción en nuestro país, en nuestro contexto y, por supuesto, en nuestras instituciones educativas?

Cuando los conquistadores llegan a tomar posesión de la tierra, les fue imposible comprender y reconocer que se encontraban delante de otros (Todorov, 1987). Me refiero a otros, en toda la dimensión de la palabra, son seres humanos diferentes, distintos en esencia. Son iguales como seres humanos, pero completamente diferentes. Este es el primer gran crimen que identificamos aquí, el genocidio, justificado en la negación de la humanidad de esos seres. Para el conquistador europeo, bajo sus preceptos morales y religiosos, fue sencillo emprender el exterminio indiscriminado simplemente porque no reconocía la condición de humanidad.

Esa negación puede estar justificada en una incapacidad de ver, de aceptar. La imagen que de ellos tenían, sus costumbres, lengua y moral religiosa dominaban y determinaban su pensamiento y acción. Esto los llevó a la negación sistemática de las particularidades de los pobladores de estas tierras. Un espantoso raciocinio: si no hablan mi lengua, son inferiores, incapaces; si no visten como yo, son salvajes.

Reflexionemos. Es probable que nosotros mismos estemos permanentemente contagiados de ese tipo de apreciaciones y juicios de valor. Los conquistadores, por ejemplo, manifestaban que no podían llamar gente a los nativos porque no vestían como humanos. Consideraban ellos que cierto tipo de rituales y creencias, diferentes de sus propios rituales y creencias, eran propios de salvajes. Esto, ya de por sí, justificaba el exterminio.

Posteriormente, y después del gran genocidio –uno de los crímenes contra la humanidad más reconocidos–, y luego de serias disertaciones en el seno de la Iglesia, a través la bula *sublimis deus* (Pablo III, 1537), se llegó a la conclusión muy positiva de que los nativos eran seres humanos, que tenían alma. No obstante, dicha conclusión motivó un crimen más atroz. Lo que vino luego fue una acción sistemática y consciente para negar y exterminar todo rastro de cultura nativa.

¿Cuál fue la acción fundamental de la colonización evangelizadora? Mediante argumentos y artificios, generar una lectura negativa del sistema de creencias aborígenes e imponer y promover uno de creencias desconocidas: un nuevo dios, nuevas formas de vestir, nuevas estructuras, jerarquías y dinámicas de relación social, otras formas de rituales y de representación, nuevas dinámicas de relación con la tierra, de relación y noción con la propiedad, etcétera.

Pensemos, de hecho, en lo que representa o significa el impacto de prohibir la lengua. Exterminar una lengua es en esencia aniquilar una estructura de pensamiento, porque los sistemas de sentido, de aprehensión del mundo y del universo, de las cosmovisiones y los sistemas profundos de creencias de una cultura, de una etnia, están profundamente vinculados al desarrollo del lenguaje. Pues bien, ¿cuántas lenguas nativas fueron exterminadas, y con su desaparición, cuántos conocimientos, tradiciones, cosmovisiones, imaginarios y saberes han desaparecido?

Este recuento simple y escueto de aquello que ocurrió nos resulta revelador ahora que nosotros, de alguna manera, somos los agentes, la punta de lanza de un sistema educativo que supone la formación de individuos que en el contexto actual deben ser competentes y deben estar preparados para los retos de la ciencia, la innovación y la tecnología que nuestro plan de desarrollo impone.

Entonces, cuando en nuestro uso común del lenguaje expresamos alejronamente, con vivacidad, enfáticos: «¡No tiene cultura, es un inculto!», cabe la pena preguntarse: ¿lo expresamos realmente? ¿Cuál es el verdadero sentido que manifestamos? ¿Creemos de verdad que la cultura es algo que la gente, los estudiantes y las comunidades no poseen? Nuestras políticas, nuestras acciones concretas, ¿son acciones que suponen que las comunidades, los grupos de personas y ciertos contextos están vacíos y que nuestra labor es llenarlos, suplirles esa carencia?

Este es un pensamiento derivado del colonialismo y que no nos permite reconocer que la cultura está viva y que las culturas viven en el seno de las comunidades, dinamizándose, transformándose e interactuando permanentemente con otras, también vivas, con distintas dinámicas y usos culturales para mutar y transformarse. Esto nos determinaría una reflexión interesante respecto de cuál puede ser el verdadero rol del maestro, del educador, de la institución educativa. Una reflexión sobre si la institución y el maestro se despojan de este rol de imposición ejercido desde la hegemonía, desde el dominio y la negación del otro.

Miremos bien cuál es papel que la institución educativa ha venido jugando, si esta está dedicada a la imposición, transmisión, promoción y conservación de un saber hegemónico, que los agentes y la institución misma, con todos sus contenidos y estructuras, consideran legítimo, legitimando, de esta manera, selecciones en las que no están las voces de las mujeres, de los indígenas ni de los descendientes de africanos. Los relatos de nuestra historia, hasta ahora, sólo están constituidos por la visión, la hegemonía y la predominancia del hombre blanco, católico, propietario. Ese acervo cultural se concentra en unos cuantos elementos, piezas, obras, por excelencia de arraigo centroeuropeo, que se consideran representativos de las artes en el contexto de la historia de Occidente.

Con frecuencia vemos que se produce una especie de metonimia con la definición de las artes, es decir, que se considera una parte por el todo. Como tropo poético, la metonimia está muy bien, pero hay que estar atentos para no aferrarnos a esa reducción en materia de expresiones o manifestaciones culturales. Se tiende desde esa perspectiva hegemónica a reducir la Danza al Ballet clásico francés, el teatro al teatro occidental europeo, a veces al de Shakespeare.

Estamos acostumbrados a considerar que las artes son sólo aquellas expresiones que corresponden a esa selección, a ese pequeño grupo de formas que los docentes y la institución deben preservar y promover. ¿Será posible que nosotros estemos abiertos y preparados para reconocer otras expresiones, otro tipo de manifestaciones que no se corresponden con eso que llaman nuestra memoria cultural y que se ha determinado como válido, como legítimo?

Podemos entender nuestro sistema de valores estéticos como una serie de preceptos que se han instalado para valorar y determinar la percepción de las manifestaciones culturales. Esos valores estéticos regulan y median nuestra experiencia, son determinantes de toda una lógica –bastante reducida en muchos casos–, reglamentan nuestros gustos, nuestras impresiones, la manera en que percibimos y sentimos.

El *Kamasutra*, que es un tratado valioso, importante, imposible de reducirse sólo a su capítulo sobre la unión sexual, plantea en su primer capítulo la conveniencia de aprender y dominar las sesenta y cuatro artes. Y ocurre que nosotros las reducimos con frecuencia a sólo cuatro.

El hombre, cuya vida puede alcanzar cien años, debe distribuir su tiempo y dedicarse a los tres fines de la vida, subordinados entre sí, y de tal forma que uno no perjudique a otro. De niño procure adquirir cultura y aspectos análogos de lo Útil; se entregue al Amor durante la juventud, y, en la vejez, a la Ley Sagrada y a la Liberación.

Las sesenta y cuatro ciencias complementarias del *Kamasutra* y que forman sus ramas secundarias, son:

- Canto
- Música instrumental
- Danza
- Pintura
- Recortar distintivos (decorativos para la frente, 22)
- Crear varias líneas ornamentales con arroz y flores
- Colocar flores
- Colorear los dientes, la ropa y el cuerpo
- Incrustar gemas en el suelo

- Preparar la cama
- Hacer música con agua
- Rociar con agua (como juego)
- Realizar trucos que sorprendan
- Trenzar collares de varias maneras
- Hacer diademas y coronitas
- Realizar el aseo personal
- Realizar distintas formas de adornar las orejas
- Preparar los perfumes
- Disponer adornos
- Hacer artes de magia
- Practicar los remedios de Kucumara
- Realizar destrezas con las manos
- Cocinar distintos tipos de verduras, sopas y alimentos sólidos
- Preparar bebidas, zumos, condimentos y licores
- Realizar trabajos de sastrería y tejido
- Realizar el juego de hilos
- Tocar música con el laúd y el tambor
- Resolver acertijos
- Jugar el juego de las estrofas
- Pronunciar trabalenguas
- Recitar trozos de libros
- Conocer las obras teatrales y los cuentos
- Completar de memoria estrofas de poesías
- Realizar distintos modos de trenzar cintas y juncos
- Realizar trabajos de alfarero
- Hacer carpintería
- Hacer arquitectura
- Saber distinguir la plata y las piedras preciosas
- Saber de metalurgia
- Conocer el color y los lugares de origen de las piedras preciosas
- Saber aplicar las doctrinas sobre el cuidado de los árboles
- Preparar peleas de carneros, gallos y perdices
- Enseñar a hablar a papagayos y estorninos
- Ser expertos en dar friegas, masajes y peinar
- Comunicar con el lenguaje de las manos
- Conocer los distintos lenguajes convencionales

- Hablar en dialecto
- Interpretar los oráculos celestes
- Descifrar los presagios
- Conocer el alfabeto de los diagramas místicos
- Estudiar la técnica de la memorización
- Saber recitar un texto en tertulia
- Componer poesías mentalmente
- Saber de diccionarios
- Conocer la métrica
- Tener claras las normas poéticas
- Conseguir fingir ser otro
- Disfrazarse con ropa
- Realizar distintos juegos de azar
- Jugar el juego de los dados
- Conocer los juguetes de los niños
- Ser expertos en las ciencias de las buenas maneras de la estrategia y del ejercicio físico

Estas artes constituyen, según Vatsyayana, el bagaje cultural del perfecto «Amante».

Cito esto porque considero muy valioso el poder tener un propósito de inclusión amplio, que haga posible conocer y reconocer las voces y los saberes que han estado por fuera de los contenidos y de las formas. Yo les preguntaría, ¿cuántas de todas estas actividades –que además constituyen saberes y expresión cultural– se reconocen como prácticas en el seno de nuestra familia, en la memoria de las abuelas? ¿En cuáles de ellas podemos reconocernos? ¿Cuáles otras forman parte de nuestro bagaje social, familiar, étnico, social? ¿Es posible abrir un espacio para todas ellas, las de la lista y las que no están en el contexto escolar?

Esa mirada de apertura, o de retrovisor, plantea retos y alternativas viables, válidas ante el influjo totalizante, en busca de homogenizar, de los medios masivos de comunicación y de Occidente.

Ahora debemos detenernos en la definición de arte. El profesor Montaña, en sus conferencias de «Introducción a la filosofía del arte» (Montaña, 1972), nos aporta una importante precisión: refiere que hay en su etimología dos

referentes fundamentales, uno que proviene del latín *arts*, y este del griego *techné*, que refiere una serie de conocimientos y destrezas especializadas.

Pero, por otro lado, a este tipo de habilidad técnica en la antigüedad se le adjetivaba como *poyetes techné* o *arts poética*, si se refería a aquello que hoy comúnmente queremos llamar arte.

En resumen, Montaña nos explica que *techné* refiere a las habilidades artesanales, que demandan muchos oficios, y que *poyetes* era la cualidad particular que debía resaltarse. No toda destreza, habilidad, saber hacer, se ejerce en un sentido poético.

Entiendo así que el sentido poético recurre a la simbología propia de diversos lenguajes y que produce efectos estéticos, sensibles. En esencia, el hecho estético refiere a aquello que es aprehensible sensorialmente, no racionalmente. El impacto a los sentidos de la obra de arte, de una expresión humana, es generadora de sensaciones, emociones.

También, por supuesto, es la concreción de conocimiento, en enunciados diversos, como actos de comunicación a través de las diversas formas. Por ejemplo, entendemos que hay un sentido místico profundo en las «creaciones ornamentales con arroz y flores», que las formas son aquello que hace posible la concreción de esos conocimientos, esos enunciados del individuo a través de los lenguajes artísticos.

Es decir, el arte no es la forma, más la forma hace posible la concreción del enunciado, la precisión del sentido, en el supuesto de que se trata de una acción premeditada para expresar y comunicar asuntos inherentes a la condición humana, al conocimiento que los humanos adquirimos en nuestra relación con el universo. Conocimiento y enunciados distintos a los del astrónomo, el botánico, el paleontólogo.

Entendemos entonces que una expresión cultural es una forma representativa de grupos humanos en un contexto, en un tiempo y lugar, que comparten una visión particular sobre asuntos propios de su vida, de su existencia. Formas a veces ritualizadas que están dotadas de sentido profundo, de motivaciones de orden espiritual, moral y ético. Y son fundadoras de arraigos, pertenencias, identidades.

Cuando me refiero a valores estéticos, trato de abarcar en ello el sistema de juicios que podemos emitir y que refieren a lo que percibimos y sentimos a través de dicha percepción y la emoción que nos genera. En eso nuestro lenguaje es rico y variado, y se renueva y enriquece de formas insospechadas.

Aristóteles enfoca la estética, que posteriormente enfoca como filosofía del arte, como un asunto de belleza: lo bello, lo sublime, condiciona en nuestra tradición un sistema de valores en este aspecto. Bueno, Aristóteles también refirió que otros pueblos eran bárbaros y esclavos por naturaleza, y que los griegos eran superiores, y con ello justificaba la esclavitud de los otros. Están allí pues, en Aristóteles, cualidades determinantes: simetría, armonía, precisión, orden.

Sin embargo, Nietzsche nos abre un espectro más amplio y connota lo estético en otros órdenes más allá de lo belleza. También es posible la notación de una estética de lo feo, o encontrar que en nuestra cotidiana expresión sobre lo que percibimos, recurrimos a innumerables adjetivos que con precisión refieren o detallan las sensaciones, los efectos estéticos en nosotros.

Luego, es posible entender el problema de lo estético en un sentido distinto, respecto de la intención comunicativa, en la que se disponen los elementos, se ordenan las piezas buscando un efecto sensible, que no siempre están en la línea de la placidez y la belleza. Los fanáticos del cine de terror y horror entienden bien esto, y se sumergen en esa disposición con toda confianza y pueden gozar estéticamente el espanto, el pánico, el dolor, la angustia. Y esos sentimientos y emociones por igual pueden ser generadores de conocimiento, posibilitar concreciones, conclusiones valiosas para la comprensión de asuntos propios de la condición humana.

Entonces, la pregunta está en qué cosas es posible expresar, que intenciones comunicativas tenemos y motivamos y cuáles son las formas que se escogen para concretarlas en dispositivos estéticos, probablemente en los lenguajes de las artes, las convencionalmente aceptadas u otras.

Las formas y lenguajes escogidos varían según el contexto, los tiempos y las generaciones, se legitiman en ese convivir particular y a veces trascienden el tiempo y cobran valor universal.

El ejercicio que les propongo es entonces permitirnos una aproximación a diversas formas de expresión de un mismo tema, o de una misma problemática. Distantes en el tiempo y en los lenguajes, tal como aproximarnos a distintas versiones de una misma cosa. Y tener la capacidad de percibir las en su integridad y reconocer en nosotros el efecto estético y sensible que producen, y aproximarnos a lo que comunican.

Yo siempre me sorprendo de que, pese a la diferencia radical de forma, hay una esencia común en las declaraciones de amor, de penas, de desamor, de soledad, de pasión. No importa si la forma es una canción del *heavy metal*, *punk*, bolero, un aria lírica, un grabado, una pintura, un poema, una rima, una copla, una danza balinesa o una coreografía de video *pop* o una película de Bolliwood.

En conclusión, diría que hay un reto maravilloso, el cual es propiciar el abordaje de temas, problemáticas, asuntos esenciales, de nuestro ser, de la condición humana y social, y validar la diversas formas o facilitar elementos para su abordaje en la multiplicidad de lenguajes, que se transforman a través del tiempo, según las condiciones y recursos que cada época y contexto nos provee.

