

Una

casa

para

encontrar-

NOS

Mujeres y educación artística
en Colombia, 1991-2023

Ministro de las Culturas, las Artes y los Saberes

Juan David Correa Ulloa

Viceministro de las Artes y la Economía Cultural y Creativa

Jorge Zorro Sánchez

Viceministra de los Patrimonios, las Memorias y la Gobernanza Cultural

Adriana Molano Arenas

Secretaría General

Luisa Fernanda Trujillo Bernal

Directora de Artes

Ángela Beltrán Pinzón

Coordinador del equipo de Educación Artística

Carlos Hernando Dueñas Montaña

Equipo de Educación Artística

Beatriz Carvajal Salazar

Yina Lorena Forero Romero

Carlos Mario Camacho González

Doly Johana González Vargas

Equipo de Investigación

Silvana Andrea Mejía Echeverri

Coordinadora

Mónica Lucía Suárez Beltrán

Lina María Vargas Álvarez

Comité Editorial

Beatriz Carvajal S.

Zully Sotelo

Diseño

Editorial Aquí y Allá

Coordinación editorial

Zully Sotelo

Corrección de estilo

Paula Leuro

Ilustraciones

Ana María Lozano

Diseño editorial

María Victoria Guerra

Primera edición, diciembre de 2023

ISBN impreso: 978-958-753-575-4

ISBN digital: 978-958-753-576-1

© Ministerio de las Culturas,
las Artes y los Saberes,
República de Colombia

© Derechos reservados



Ministerio de
las Culturas

Tabla de contenido_

AGRADECIMIENTOS	9
MOSAICO VITAL: INTIMIDAD DE UN DIÁLOGO	12
Sobre la división territorial del saber	14
CASA ABIERTA DE PAR EN PAR	19
La casa como metáfora	25
RECOGER LAS PIEDRAS DEL CAMINO	27
Hilamos la luz del día: transformaciones en la participación	
de las mujeres en la sociedad colombiana durante las últimas cuatro décadas	32
Para concluir...	39
PALABRAS QUE ALGUIEN TRENZA EN TELARES INVISIBLES	41
La educación artística: pugnas en sus definiciones y formas de institucionalización	41
De rupturas y transmisiones	45
CASAS DE MULTITUD DE CUERPOS: PROSOPOGRAFÍA	51
La mirada interseccional	54
Periodización	55
Delimitación de las fuentes	56
Recolección y análisis de información	57
CAPÍTULO 1. EN ESTA CASA VIVO YO, CON UN NOMBRE	65
Condiciones de partida	67
Encuentros en la escuela	75
Formación complementaria	
(artística, pedagógica, política, comunal, formal/informal)	79
Creación de su familia	85
Mujeres en colectivo: Cantaoras del Patía, Tejedoras de Mampuján	
y Las Musas Cantan	85
CAPÍTULO 2. CONSTRUIRÉ MI CASA A LA MEDIDA DE LA PALABRA ESPERANZA	89
Activismo como participación	99
De la producción académica y la producción normativa	103
Formación comunitaria desde los colectivos de mujeres	109
Creación artística individual y colectiva	110
Trabajo docente, acercamientos a la educación artística	113
Rutas y viajes	117
Voces y referencias que acompañan	122
Dedicación actual y condiciones de la labor creativa y docente	123

CAPÍTULO 3. ES SU CORAZÓN EXPUESTO AL SOL	129
POSICIÓN PERSONAL FRENTE A LA FORMACIÓN Y SITUACIÓN DE ARTISTAS Y DOCENTES	139
Condiciones objetivas de la formación artística: una mirada crítica	139
El arte para la transformación: un compromiso profundo	143
VIVENCIA GENERAL DE LA SUBALTERNIDAD	147
Desbaratar el machismo desde el cuerpo, la casa y la familia	149
El trabajo liberador	151
Interseccionalidad	156
Afectaciones de su capacidad de acción y trabajo	159
Incidencia de realidades conflictivas del país	160
CREACIÓN DE “NOS”: EL CUERPO COLECTIVO	165
Las Musas Cantan	165
Tejedoras de Mampuján	167
Cantaoras del Patía	168
POR TECHO EL MISMO CIELO: CONCLUSIONES	170
REFERENCIAS	176
SISTEMATIZACIÓN	185
SISTEMATIZACIÓN EXPERIENCIAL	186
HABITAR LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN	187
Los objetos situados	188
DEFINIR EL RUMBO DE LA INVESTIGACIÓN: PROBLEMÁTICA, SUJETOS Y OBJETO DE ESTUDIO	190
Principales cuestiones	204
ESTRUCTURA DE SISTEMATIZACIÓN	191
EL BAÚL: LLUVIA DE IDEAS	194
PUNTOS CLAVE PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO	204
NOTAS A VARIAS MANOS	205
ALGUNAS NOTAS	206
COSTURERO	208
TAPIZ DE REFLEXIONES METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DEL PROYECTO	208
Lina María Vargas	208
Mónica Lucía Suárez	210
Silvana Andrea Mejía	211
Beatriz Carvajal	212

ALREDEDOR DEL FOGÓN: RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA	218
LA HORA DEL CAFÉ: CONVERSACIONES SOBRE LA METODOLOGÍA, LA MATRIZ CATEGORIAL Y LA MUJER EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	220
Nuestra metodología	220
Diálogo con Silvana Andrea Mejía	220
Nuestro marco categorial	221
Diálogo con Lina María Vargas	221
Mujeres educadoras artísticas	224
Diálogo con Beatriz Carvajal	224
A LA MESA: CONVERSACIONES SOBRE LAS ENTREVISTAS A LAS MUJERES, COLECTIVOS E INVITADOS	228
Encuentro con Soraya Yunda Romero	228
Encuentro con Paloma Muñoz	230
(enlace con las Cantaoras del Patía)	230
Encuentro con Las Cantaoras del Patía	231
Encuentro con Olga Lucía Olaya Pérez	232
Encuentro con Miguel Huertas (A propósito de María Elena Ronderos)	233
Encuentro con Martha Lucía Barriga	234
Encuentro con Ángela Chaverra	235
Encuentro con Yndira Perea	236
Encuentro con Rafael Palacio a propósito de Yndira Perea	237
Encuentro con Las Musas Cantan	238
Encuentro con las Tejedoras de Mampuján	239
ARMARIOS Y CÓMODAS	246
Los cajones de la categorización	246
LAVADERO Y TENEDERO: ESPACIOS COMUNES DE LA TEXTUALIZACIÓN	251
¿Qué podemos destacar de lo analizado en estas categorías?	
(Lo que hay en común en las mujeres y colectivos)	252
REFERENCIAS	256

AGRADECIMIENTOS

Infinito agradecimiento a las mujeres que, con su apertura, nos permitieron conocer algo de sí mismas y cuya honestidad nos entregó el peso político y ético logrado en este proceso. Que su valentía e imaginación sigan haciendo crecer al arte y a las personas. Las abrazamos como una raza a la que pertenecemos, como lo dijo Ernaux en su discurso al recibir el Premio Nobel de Literatura.

Agradecemos a Beatriz Carvajal por la invitación, la confianza y la cálida acogida. Nos hizo parte de lo que imaginó, fue un impulso que sostuvo esta formalización que hoy nos satisface y aporta a la educación artística en Colombia.

Reconocemos la amabilidad y generosidad de Marta Quiñónez por compartir poesía tan bella, en especial el libro *Casa*, que nos brindó un espacio para encontrarnos.

Agradecemos profundamente a Paloma Muñoz, Rita Hinojosa, Rafael Palacios y Miguel Huertas, porque a través de sus voces fue posible conocer más acerca de las mujeres que hicieron parte de esta investigación. También, expresamos nuestro agradecimiento a quienes aportaron, con su conocimiento, en nuestras indagaciones: Rafael Andrés Mejía, con su mirada de historiador, Juliana León, con su trabajo como investigadora sistematizadora, Manuela Parra, por su valioso apoyo de joven historiadora y economista.

Pudimos soñar y aprender.

Y, por supuesto, gracias a la paciencia de nuestros familiares y colegas, porque esperaron y cedieron tiempos que permitieron la materialización de estas búsquedas.

MOSAICO VITAL¹: INTIMIDAD DE UN DIÁLOGO

Todos los árboles tienen bajo tierra una versión primitiva de sí mismos. Allí el venerable árbol alberga un “árbol oculto” formado por raíces vitales que beben de aguas subterráneas. El alma oculta de ese árbol hace ascender su energía desde esa red de raíces hacia arriba, de forma que su verdadera naturaleza, exuberante y sabia, florece sobre la tierra. Ocurre igual con la vida de una mujer.

Clarissa Pinkola

Las musas no son inspiradoras, las musas hacen.

Yadira Vidad. Colectivo Las Musas Cantan

He aquí otro libro sobre educación artística.

He aquí un libro sobre mujeres educadoras artísticas.

Esta investigación nace por un desconcierto colectivo, ante la falta de reconocimiento y olvido histórico de las trayectorias vitales de mujeres que se han “caminado así mismas” con el propósito de buscar(se) y encontrar(se) en la educación artística.

Institucionalmente, este documento sería llamado informe, pero por la manera como ha sido construido, prefiero retomar el nombre de “mosaico vital”. Es una composición hecha de fragmentos de vida de mujeres de carne y hueso provenientes de diferentes regiones de Colombia. Cada uno de estos fragmentos alberga el “alma oculta” de una o varias mujeres que han dedicado su vida a conectar su labor educativa con la realidad.

Las trayectorias vitales reunidas y trenzadas aquí, no son menores, abarcan y explican procesos intergeneracionales profundos. Son experiencias que oscilan entre el pasado y el presente, que al adoptar diversas posiciones y posturas han ayudado a repensar lugares, modos de hacer y maneras de crear(se).

¹ Tomado del texto *Prosopografías de lo efímero: trayectorias profesionales de las artesanas barcelonesas en el siglo XIX* escrito por Juan Romero Marín, una de las principales fuentes de esta investigación.

Cada tesela de este mosaico es un vestigio de los testimonios orales, archivos, publicaciones, fotografías y otras pruebas documentales. Al unir las nos proponen una imagen ampliada de como *una mujer* se compone de todas las mujeres². Justamente en eso consiste esta trayectoria vital, es un mosaico del cual no tenemos todas sus piezas y del que nos interesan las formas más genéricas que dibuja, [...] un *collage* de piezas diversas de las que solo unas pocas crean la forma que define [la trayectoria], el resto no son más que colores, texturas, fondos y a veces ruido (Marín, 2006).

Las vidas de seis mujeres y tres colectivos de mujeres colombianas que se despliegan aquí, dan cuenta de sus experiencias humanas, de su trabajo en red o en solitario, de la construcción de una(s) mirada(s) y modos de hacer propios. Un proceso que, desde el diálogo y análisis riguroso, permitirá a las lectoras y lectores, “recorrer los pasos de una sociedad con una repartición de riquezas tremendamente desigual, en donde el acceso a la educación, al arte y a lo material se encuentra determinado por una estricta escala, según el color de la piel, el género, el estatus intelectual o familiar” (2022), como bien nos lo diría la escritora e investigadora chocoana Teresa Martínez en 1983, palabras que todavía perduran.

Como en toda indagación, la búsqueda y la toma de decisiones es necesaria, no sólo para poder adoptar una(s) postura(s) frente a la información recolectada, también para delimitar el tiempo y el espacio que se recorre en ella. En esa línea, son oportunas las palabras de Walter Benjamín citado por Isabel Cañón en la *Poética de la ausencia*:

Buscar en vano es tan importante como encontrar y por eso el recuerdo no puede avanzar como una construcción narrativa, mucho menos como un informe, sino que debe, en el sentido más épico y rapsódico más estricto, hundir la pala en sitios nuevos y, en los antiguos, cavar aún más profundo. (2019)

Por eso, mirar de soslayo lo investigado aquí (como diría un profesor al que quiero mucho) y no limitarse a revisar lo que pasó ayer, sino incluso *antier*, permite esquivar, poner pausa a la reiterada pregunta sobre el cómo se hace, pues las comunidades no necesariamente llaman educación artística a lo que nosotros concebimos como educación artística; para cavar más profundo y, poder así, llegar a sitios nuevos.

2 Frase tomada de Jean Paul Sartre cuya versión original reza: “Todo un hombre hecho de todos los hombres y que los vale todos y que vale por cualquiera”.

A simple vista, el período de tiempo elegido en esta investigación es muy extenso, pero la decisión tomada por las investigadoras respecto a la metodología permitió una reconstrucción colectiva de ese fragmento de historia, además de “abarcarse y explicar un proceso intergeneracional, que integra las semejanzas y los paralelismos” (Romero, 2006). Todo esto se da a la luz de unos hitos históricos importantes, como la proclamación de la educación y el arte como un derecho fundamental mediante la Constitución Política de 1991. Una huella que se fundó desde una paradoja: brindó la luz necesaria para que apareciera, pero a la vez “fue la presencia de una ausencia” como decía Paul Ricoeur. Esa huella/ausencia en Colombia sigue reclamando presencia y, sin embargo, aún logra trastocar nuestra realidad gracias a la labor educativa, comunitaria y artística realizada por muchas(os) hasta hoy.

SOBRE LA DIVISIÓN TERRITORIAL DEL SABER

¿Por qué hablar de las construcciones familiares, la maternidad, las relaciones con la madre o con el padre en una investigación sobre educación artística?

¿En qué medida este tipo de investigaciones genera “nuevo” conocimiento?

¿Es acaso posible generar conocimiento “relevante” para la educación artística desde una herramienta como la creación de una biografía colectiva sobre mujeres?

¿Es posible hablar del arte en la educación y de la educación artística en la investigación a través de un proceso que indaga sobre mujeres profesoras?

El desarrollo histórico de los saberes nos ha llevado a formas de producción de conocimiento basadas en la segmentación de la realidad. Es así, como para cada disciplina (biología, matemáticas, historia, filosofía, arte, etc.), hoy existe un lugar específico, como si fueran parcelas de tierra separadas, cuando la naturaleza y la vida en comunidad nos demuestran todo lo contrario. Las formas de producir conocimiento que compartimentan la realidad, también han generado una división territorial del saber.

Así como las humanidades y las ciencias sociales debieron disputar su estatus científico en discusión con la definición de conocimiento fijada desde los parámetros de las llamadas ciencias “exactas”, las artes, como otras formas de pensamiento que circulan en los bordes del logocentrismo dominante de la cultura occidental, deben seguir dando batalla por demostrar de qué forma, con qué reglas y sobre qué estatutos epistemológicos constituyen otras formas de conocimiento inalienables de la experiencia humana. (Barbosa, 2022)

Durante el proceso de esta investigación, dichos estatutos epistemológicos fueron mutando y trasladándose hacia unas maneras de generar conocimiento que tienen en cuenta la experiencia humana como algo inherente a la educación y al arte. Es así, como a partir de la reconstrucción de las trayectorias familiares, sociales, académicas y productivas de las mujeres educadoras artísticas invitadas para hacer parte de este proyecto, fue posible cuestionar las formas y las reglas que se encierran a la hora de hacer investigación, de hablar sobre educación artística y sobre mujeres. Desde luego, todo lo anterior sumado a las trayectorias y conversaciones íntimas entre el equipo de investigación conformado por Silvana Mejía, Mónica Suárez y Lina Vargas y, a su vez, el de las investigadoras con las colegas entrevistadas. Este proceso da cuenta de cómo las artes en la educación y la investigación en las artes, retomando a Ana Mae Barbosa, nos interpelan para construir un gran espacio de diálogo en torno a los asuntos y problemas que concitan el interés común y compartido de las ciencias sociales y las humanidades.

También comprendimos que la labor pedagógica es un gesto emotivo, ya que crea la necesidad de afectar y ser correspondido por otros para aprender y poder transformar. Las tejedoras de Mampuján, por ejemplo, crean tapices e integran a otras personas a esta labor para que los afectos circulen y puedan ser entendidos. Así, la vinculación de otras y otros al enseñar-hacer-aprender puede desarrollar la capacidad hermenéutica, y esta a su vez, se puede aplicar a cualquier otra área del conocimiento (Barbosa, 2022).

En ese proceso de división del saber, emergieron diferentes formas de exclusión: “Las mujeres para protegerse de la discriminación operada por los hombres decían: no soy feminista, pero defiendo la igualdad de derechos entre hombres y mujeres” (Barbosa, 2022). Empezamos a desconfigurar nuestro propio sistema, negando nuestras convicciones.

A lo largo de esta deliberación, nos encontramos con situaciones que nos impactaron profundamente. Cuando las investigadoras se contactaron por primera vez con las mujeres que queríamos entrevistar y les explicaron en qué consistía, algunas de ellas expresaron con asombro el hecho de que las consideráramos referentes de la educación artística. Previo a tomar una decisión para hacer parte de esta investigación, lanzaron expresiones como: “Pero si no tengo publicaciones”, “pero si no trabajo en colegios o universidades, no soy digna de llamarme educadora artística”, “pero si mi trabajo lo conocen algunos pocos sólo aquí en mi región”.

Las investigadoras les tuvieron que expresar y justificar varias veces las razones por las que considerábamos indispensable su participación en esta

investigación. Recordemos que, por determinación social, los hallazgos de una mujer, durante muchos años (y aún sucede), se atribuían a un hombre, a un hombre superior. Así como seguimos teniendo que justificar la importancia de la presencia del arte y la cultura en la educación, también el papel que por décadas hemos desempeñado. No es de extrañarnos que la educación fuera un arma utilizada por muchas para proponer y difundir sus ideas, así como el arte y la escritura.

Considero pues, que es una obligación social velar por la visibilidad de la labor educativa y artística de otras mujeres. En ese sentido, destaco la colaboración, rigor y, sobre todo, el coraje de las colegas mujeres que sustentan esta investigación.

Gracias a todas las mujeres que estuvieron antes de nosotras. Aquellas que nunca perdieron la oportunidad de animar a otra(s) mujer(es) a estudiar, sea cual sea su edad. Con esto, no me refiero sólo a pasar por una academia, me refiero a animar a leer, a poner la voz en lo que nos interesa y a seguir los pasos del deseo por conocer con coraje el mundo que nos fue dado.

Beatriz Carvajal Salazar

Asesora del equipo de Educación Artística

Dirección de Artes

REFERENCIAS

- Martínez, T. (2022). *Mi cristo negro*. Laguna libros.
- Romero, J. (2006). *Prosopografías de lo efímero: trayectorias profesionales de las artesanas barcelonesas en el siglo XIX*. Universidad de Barcelona
- Schlenker, A. (s.f.). *Indisciplinar el conocimiento: investigar desde/con las prácticas artísticas*. https://www.academia.edu/19634679/Indisciplinar_el_conocimiento
- Cañón, I. C. (2019). *Poética de la ausencia: Formas subversivas de la memoria en la cultura visual contemporánea*. Ediciones Cátedra.

A mi hijo, para que sea un hombre que se pregunte sobre sí mismo.

A mi hija, que nació mujer. Para que aumente su libertad.

A Omar, que da belleza a los días.

Silvana Andrea

A mis hijos, Samuel y Emilia,

por acompañarme a ver y sentir la educación artística como mi decisión de vida.

Mónica Lucía

A la memoria de mi mamá, Constanza Álvarez,

por haber sido la primera mujer que me dio pautas,

tanto para seguirlas como para discutir las. Mi primera maestra.

Lina María

Puntos
de parti-
da

CASA ABIERTA DE PAR EN PAR

*Para empezar a recordar —y en esto coincidían Platón y Nietzsche—
es preciso haber estado primero ciego, y haber olvidado.*

Antonio Gómez Ramos

*Decir que la mujer es misterio no es decir que se calla, sino
que su lenguaje no se escucha.*

Simone de Beauvoir

La presente investigación surgió de una doble preocupación de Beatriz Carvajal¹; por un lado, los giros propiciados desde la Constitución del 91, que protegió derechos en educación y cultura, así como dotó al Estado de los recursos necesarios para garantizarlos, en un país declarado multiétnico y pluricultural. No obstante, desde entonces hasta el presente, dichos mandatos han sido suspendidos y han sufrido modificaciones que dejan en entredicho los procesos de garantía del derecho, logrado por entonces.

Por otra parte, la observación de cómo los espacios de trabajo, aprendizaje y creación estaban orientados en su mayoría por hombres y, de alguna manera, se tildaba de menor o se invisibilizaba el trabajo de las mujeres en los mismos sectores. A propósito, cuando las mujeres alzamos la voz al respecto, la arrogancia masculina lo convierte en una “querella” (Beauvoir, 1989, p. 22).

A partir de ahí, se planteó una historia de la educación artística en Colombia, de los últimos cuarenta años, con el “detalle” de que debía desarrollarse en cuatro meses. Lo anterior representó un desafío, por lo cual hubo que tomar decisiones sobre la manera de abordarla sin ser demasiado arbitrarias en las elecciones.

Fue entonces que comenzó a tomar forma la prosopografía como biografía colectiva, al centrar el archivo en personas (no en instituciones, publicaciones, formaciones del sistema educativo y cultural) se optó por enfocarse específicamente en mujeres. De ahí derivaron otras formalidades como los procedimientos para recolectar la información, la elección de los

1 Beatriz Carvajal Salazar es asesora del equipo de educación artística de la Dirección de Artes del Ministerio de las Artes, las Culturas y los Saberes (MICASA). En el año 2023 acompañó y aportó durante el proceso de esta investigación.

casos, los procesos de categorización, entre otros, que serán ampliados en la sistematización.

Para hablar de la elección del “archivo”, que tomó en cuenta sólo casos de mujeres, se puede iniciar comentando cómo es observable que se adjudiquen tareas o funciones sociales a grupos de poblaciones, que tienden a componerse de personas autoidentificadas como miembros, o no.

Así, encontramos varias asignaciones sociales hacia las mujeres, misiones de las cuales son llamadas a responsabilizarse por el hecho de haber nacido con sexo femenino. Es por ejemplo lo que afirma Soledad Blanco, en la lectura de su tesis para optar al título de Maestra Superior en 1912:

Por eso, es en el hogar donde debe comenzar el riego de la simiente de la Educación Estética, la cual cultivará después el maestro hasta hacerle producir los hermosos frutos y las vistosas flores que de ella son de esperar. [...] Y por ser en el hogar, es la madre; y por ser la madre, es la mujer quien está llamada a cumplir esa primera etapa en la enseñanza de la Ciencia de la Belleza. (Blanco, 1912, p. 8)

En este caso, la cita nos muestra una apropiación y naturalización histórica que la autora hace, como mujer, de la maternidad y del cumplimiento de tareas de crianza que incluyen la educación estética en el hogar, antes que en la escuela.

Esta apropiación no se limitó a escritos dispersos, sino que se encontraba articulada con los ideales y políticas de progreso, de construcción de república y de “ley providencial”. Se convertían en funciones sociales asignadas a las mujeres que debían mostrar su patriotismo en el cumplimiento de los roles señalados. La misma autora se apoya en uno de los intelectuales de la época, que fungió como Ministro de Hacienda tres años después de la publicación de su tesis:

Diego Mendoza dice a este respecto en su obra sobre Instrucción Pública: “para embellecer el hogar, la escuela, la ciudad y la Patria –que es el fin supremo de la Educación Estética– la mano de la madre es la única que puede abrir los corazones. En esa mano está el tesoro inagotable de la vida y la influencia moralizadora de la responsabilidad social. Los hogares se confunden más tarde, y para que esta refundición se verifique en condiciones favorables al bienestar común, las escuelas consagradas a la educación de la mujer han de participar en mucho los atributos domésticos. La Educación Estética tiene que ser obra de quien haya penetrado muy hondo en las costumbres nacionales, de

quien participe por todas las vías misteriosas de los ideales domésticos, que van perpetuándose, por ley providencial de los hogares, de padres a hijos, y constituyendo así la unidad moral de las familias. (citado en Blanco, 1912, p. 9)

Las asignaciones señaladas estaban centradas concretamente en el hogar y el cuidado de todo lo doméstico. Sigue la maestra Soledad:

Además, la cultura del sentimiento estético es factor indispensable para la mujer en el desempeño de las labores propias de su sexo: la ornamentación de la morada, la confección de prendas de vestir, el arreglo de la propia persona, las horas de grato esparcimiento en el seno de la familia, a cada paso pedirán a la mujer la nota estética dominante en el hogar. (Blanco, 1912, p. 18)

Si bien para algunos es claro que las relaciones entre nacer mujer y dedicarse a los cuidados y mantenimiento de los espacios domésticos está revisada y cuestionada, en esta investigación quisimos volver al asunto y verificar la visibilidad que han tenido las mujeres en la historia de la educación artística, de modo que escuchamos sus relatos sobre las formas como vivieron su infancia, la creación de sus familias, sus elecciones por el arte, su participación en espacios públicos a través de producciones creativas, académicas y/o políticas, entre otras.

A propósito de lo anterior, quisimos partir de la observación de que, si bien se han asignado roles y misiones salvadoras a los sexos por parte de la sociedad y la política, estas asignaciones no serían “propias” de los sexos en sí mismas, como se quiere posicionar la naturalización que se hace, sino que funcionan dentro de un sistema de relaciones y representaciones sociales, que jerarquizan y dan y quitan valor al tipo de trabajo con el que se aporta y se transforman la naturaleza, la sociedad y la historia. Junto a Beauvoir, nos negamos a definir a la mujer por el “eterno femenino”, optamos por verla como un ser humano concreto y singularmente situado (1989) y observamos cómo estas asignaciones sociales se inscriben dentro de un sistema de relaciones y representaciones que posiciona las tareas asignadas (Gramsci, 2012). En ese sentido, en el ejemplo de Soledad Blanco pudimos mostrar algunas de las tareas asignadas a las mujeres, por lo menos en cierta cultura y momento histórico. De ahí que cabe la pregunta: ¿Qué posición y distinción han tenido esas tareas para la sociedad? No es un asunto propio de las tareas asignadas socialmente a las mujeres, sino que abarca varios grupos y oficios. Al respecto, citamos de nuevo a Gramsci:

Y en verdad el obrero o proletario, por ejemplo, no se caracteriza específicamente por el trabajo manual o instrumental, sino por la situación de ese trabajo en determinadas instituciones y en determinadas relaciones sociales (además de la consideración de que no existe trabajo puramente físico y de que la expresión de Taylor 'gorila *amaestrado*' es una metáfora para indicar un límite en cierta dirección: en cualquier trabajo físico, aunque se trate del más mecánico y degradado, siempre existe un mínimo de calidad técnica, o sea un mínimo de actividad creativa). (Gramsci, 2012, p. 12)

En un sistema de relaciones dado, se considera a la mujer como “el segundo sexo”, recurriendo a aspectos como su naturaleza o cierta definición de inteligencia, entre otras, que implican que ésta se asuma como objeto y no como individuo libre y trascendente (Beauvoir, 1989), lo cual se ha puesto en duda para otras relaciones de subordinación entre grupos humanos, pero continúa naturalizado entre los sexos. Al respecto, es necesario plantear posición:

Si la mujer se descubre como lo inesencial que nunca vuelve a lo esencial, es porque ella misma no opera esa vuelta. Los proletarios dicen “Nosotros”. Los negros también. Al plantearse como sujetos, transforman en ‘otros’ a los burgueses y los blancos. Las mujeres - salvo en ciertos congresos que siguen siendo manifestaciones abstractas - no dicen “nosotras”; los hombres dicen “las mujeres” y ellas retoman estas palabras para designarse a sí mismas, pero no se plantean auténticamente como sujeto. (Beauvoir, 1989, p. 15)

Condiciones que están más allá de la resolución a través de la igualdad económica porque implican esferas morales, culturales, imaginarios y representaciones. Desde ahí comprendemos la expresión de la escritora Annie Ernaux al recibir su premio Nobel: “escribiré para vengar mi raza” (Redacción HJCK, 2022).

Para lograrlo, en el presente trabajo recurrimos a la historia, confiadas en que, como dice Fernández: “Tradición e innovación, lejos de ser términos incompatibles, se implican mutuamente: los actores, incluidos los más exaltados revolucionarios, no pueden dejar de volver repetidamente la mirada atrás para fundar sus anhelos y aspiraciones” (2014, p. 41). Así, consideramos que las fabricaciones presentes y futuras, tendrán que recurrir a la historia a manera de conciencia de lo que se repite, a manera de identificación de aquello con lo que tendríamos que cortar, pero damos por natural, como los imaginarios que circulan actualmente sobre el “subvalor” de las “manualidades”.

Hablando de la educación artística en general, la historia nos permite también cortar, en el sentido de hacer surgir un pasado y aportar a una sensibilidad histórica que nos conduzca a la historización del pasado como “un tiempo diferente” (Fernández, 2014, p. 50), así evitar anacronismos y procurar la reflexividad hacia nuestra propia condición de seres históricos y en devenir.

Para hacer historia, es necesario construir archivo, lo cual entendemos en esta investigación, según Guasch, como una elección que:

Exige unificar, identificar, clasificar, su manera de proceder no es amorfa o indeterminada, sino que nace con el propósito de coordinar un “corpus” dentro de un sistema o una sincronía de elementos relacionados previamente en la que todos ellos se articulan y relacionan dentro de una unidad de configuración predeterminada. (2011, p. 10)

Lo anterior nos sirve para introducir la elección por las mujeres, las entrevistas como recolección y la biografía colectiva o prosopografía a modo de abordaje. Además de esta investigación como producto, consideramos que es significativa como aporte a la construcción de archivo sobre la historia de la educación artística en el país. En ese sentido, Guasch cita a Derrida para afirmar que “la cuestión del archivo no es una cuestión del pasado, [...] es una cuestión de futuro, [...] de una respuesta, de una promesa, de una responsabilidad para el mañana” (2011, p. 10). Por eso, la construcción de archivo define y da forma al pasado, desde el presente y la memoria nos libra de la aniquilación. De ahí la importancia de la conciencia sobre la propia posición histórica, como mujeres, sin agotarnos en pensarnos a nosotras mismas, sino situadas en contextos históricos y geográficos. La memoria es una reactualización “y esa reactualización tiene lugar como pago de la deuda con un pasado que no acaba de pasar, que persiste reclamando el recuerdo como único modo posible de ser” (Gómez Ramos, 2014, p.419). Por ello la investigación histórica también es política.

La elección metodológica (prosopografía apoyada en entrevistas) nos permitió indagar tanto aspectos individuales, a veces psicológicos, como aspectos institucionales, sociológicos y de contexto, para así lograr integrar y mostrar nexos entre lo macro y micro, en la experiencia de mujeres educadoras artísticas en Colombia durante décadas recientes. Lo anterior no obedece a un interés de seguir dogmas metodológicos, sino a la búsqueda de rigor, tacto y respeto hacia las personas entrevistadas, la información recolectada y lo que es posible contar en nuestro intento de contribuir a la historia

de la educación artística en Colombia en las últimas décadas. Por lo visto no hay muchas experiencias sobre esta metodología en el país, lo que nos hace considerar este trabajo como aporte para futuras investigaciones con intereses similares, que busquen imbricar lo intelectual, lo cultural, el conocimiento abstracto y la práctica concreta, como lo hizo Ginzburg con su enfoque microhistórico: “Las formas que se descubren entre lo dominante y lo subalterno, lo principal y lo marginal, son más inesperadas y experimentales” (Zorrilla, 2014, p. 112). Esto, a propósito de la elección por investigar sobre mujeres, en el sentido mencionado.

La periodización inicial, trazada entre 1991, año de la más reciente Constitución Política, hasta la actualidad, se relaciona con las implicaciones que tuvo dicha constitución en el aporte de la Ley General de Educación (LGE) (1994) y la Ley General de Cultura (LGC) (1997). Leyes que abrieron nuevas posibilidades de institucionalización, investigación, financiamiento y visibilidad para la educación artística en el país, a la par de exigir nuevos retos como la articulación entre ministerios para la creación del Sistema Nacional de Educación y Formación Artística y Cultural (SINEFAC). El cierre en el 2023, año de desarrollo de esta investigación, nos permitió una mirada de historia reciente para observar las implicaciones del contexto social desde el 91 en la vida y el trabajo de las educadoras artísticas en el país.

La recolección de información, focalizada en este periodo, se abordó desde los conceptos de discontinuidad y transmisión, a la búsqueda de aportes que en ambos sentidos hicieron las mujeres que participaron del estudio y revisando las pugnas en las formas de nombrar la educación artística, que ha estado inscrita más en lenguajes institucionales, que desde el punto de vista pedagógico.

En relación con el concepto de “discontinuidad”, se revisó un archivo heterogéneo que agrupó mujeres educadoras artísticas pero que implicó muchos escenarios de producción y creación, la ruptura con las divisiones entre arte y artesanía, la valoración de ejercicios de gestión, transmisión, creación y cortes con infancias y contextos, de modo que aparecen muchos matices y complejidades; no obstante, hay características comunes.

Si bien consideramos que estas mujeres se asemejan en ser proyecto de sí mismas, en tanto entienden las propias prisiones en los actos de dominación y los cuestionan a través de praxis reflexionadas, toman posición ante los procesos de crianza y las asignaciones sociales, los imaginarios y las descalificaciones de lo que se hace, la invisibilidad de la autoría, no consideramos

que el proceso de crear la propia voz y dejar de ser *infancia*, dejar de ser *nombrada por otros*, signifique que se trate de mujeres “por fuera de su tiempo”.

De acuerdo con Tenenbaum, sostener que las mujeres que han desarrollado trabajo intelectual y creativo no tienen nada en común con su territorio, su época y los oficios de las otras, o considerarlas *adelantadas a su tiempo*, es desvincularlas y extraerlas de su entorno, omitiendo el hecho de que pudieran participar en procesos más amplios de transformación social. Así que, situarlas fuera de su contexto es descomplejizar todo un momento histórico, como si este hubiera estado exento de tensiones, tal como lo hace la historia lineal y ascendente, que intenta producir relatos neutrales o sin toma de posición sobre el pasado, lo cual desaparece las genealogías de los movimientos sociales (2023). Pensar a las mujeres entrevistadas como agentes excepcionales, sería como afirmar que no hubo otras mujeres que igualmente participaron en la reivindicación de sus derechos; borrar las luchas y tejidos sociales en los que estuvieron inmersas.

Si bien estamos desarrollando una labor mediante la que queremos tomar posición y hacer una recopilación reivindicativa del trabajo de las mujeres en educación artística, somos conscientes de todo lo que quedó por fuera en esta investigación. Reclamar el derecho de existencia es una lucha común entre el arte, las mujeres y algunos países latinoamericanos, pero, la elección del archivo siempre resultó en arbitrariedades, al dejar por fuera la cuestión de las poblaciones indígenas, por poner solo un ejemplo. Esto, en algunos casos, por cuestiones técnicas insuperables en las condiciones concretas del estudio, en otros, por desconocimiento y desinformación. Sin embargo, esperamos aportar con este trabajo a la conciencia histórica, la libertad, el aumento de reflexiones y acciones de reivindicación de la creatividad, el ocio, la producción académica y el conocimiento de los procesos recientes de educación artística en el país.

LA CASA COMO METÁFORA

Esta investigación es una construcción colectiva, hecha por mujeres, referida a acciones de mujeres en el campo de la educación artística y de sus creaciones y transmisiones, del cuidado de la tradición y la innovación creadora que rompe barreras e imaginarios. Por ello, decidimos hacer de este libro una casa habitable. Está dividida en dos grandes elementos: la estructura de la casa, con su piso conceptual y teórico, y sus paredes y techo que limitan el espacio que ocupa, como nociones establecidas en

el vasto campo de las humanidades, ciencias sociales y artes. El otro elemento general son sus habitaciones, como nichos donde se construyen las relaciones vitales entre la gente, y donde se encuentran los objetos y herramientas, algunos más útiles que otros, que dan valor a las acciones que realizamos, para crear y para reproducir.

Así, ofrecemos esta casa no como un símbolo del espacio doméstico de confinamiento, que ha sido tradicional y erróneamente adjudicado a las mujeres, desde la dicotomía espacio privado – espacio público, sino como una construcción para vivir, habitar, crear y recrear: como el espacio de nos-otras.

De la mano de Marta Quiñónez², poeta afrocolombiana, ofrecemos este libro – casa habitable e invitamos a su recorrido, para la reflexión y la contemplación, y para conocer, desde este punto de vista, la amplitud del recorrido de la educación artística en nuestro país. Así, metaforizamos esta casa para el encuentro, a través de frases tomadas de los poemas de su libro *Casa* (2019).

² Poeta, escritora y editora independiente. Filóloga hispanista, psicóloga. Magister en Comunicación y Educación.

RECOGER LAS PIEDRAS DEL CAMINO

La investigación en educación artística, en nuestro país, creció sustancialmente en la década de los noventa. Bien lo dijo el profesor Miguel Huertas en una de las entrevistas para esta investigación:

En ese momento hay un periodo de experimentación, de apertura, de inicio que, visto hoy a la distancia, es como el *huevo dorado* de la educación artística en concreto. Cosa que en el momento nadie pensaba, todos pensábamos que se estaba inaugurando algo con la Ley del 93, donde se decía que la educación artística empezó a tener, digamos, una vida institucional. (Huertas, 2023) (Énfasis en el original)

Por la misma época, se realizaban las Jornadas de Historia de la educación artística en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona que, como afirma Hernández (2004), “se propusieron arrojar luz sobre la realidad contemporánea por medio del estudio histórico a partir de la historia cultural de la educación artística en el curriculum escolar” (Citado en Welti, 2016, p. 2), lo cual puede indicar que el auge no era un asunto local, sino una tendencia más general.

En una investigación de 2008 (Mejía y Yarza, 2009), que revisó artículos en revistas colombianas de artes y educación, efectivamente se encontró una pluralidad de discursos y conceptualizaciones, así como el aumento de publicaciones sobre el tema, materializado no solo en los artículos, sino en monografías y publicaciones especializadas:

Gestus de la Escuela Nacional de Arte Dramático (Bogotá), la *Revista Arte y Cultura* de la Escuela Popular de Arte (Medellín) o *Cuadernos de Arte y Pedagogía* de la Universidad de Antioquia (Medellín), y [...] algunos números monográficos sobre educación artística a propósito del juego, la creatividad, la expresión, la educación por el arte, entre otros temas, en *Rastros y Rostros* de la Universidad Cooperativa de Colombia (Bogotá), *El educador frente al cambio* del Ministerio de Educación Nacional (Bogotá), *Nodos y nudos* de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) o *Aportes* (Bogotá). (Mejía y Yarza, 2009, p. 182) (Énfasis en el original)

No obstante, con anterioridad a este periodo también se desarrollaron procesos significativos (congresos, publicaciones, encuentros) en las décadas de los setenta y ochenta, como documentó Fandiño (2001), lo cual daría mayor

perspectiva a las reflexiones que se han hecho sobre la educación artística en nuestro país.

Lo anterior sigue poniéndonos en presente la necesidad de configurar historias y redes que nos permitan un reconocimiento de la producción local, el aumento de vínculos a través del Sinefac, como sistema de educación y formación artística y cultural y, más allá de las disposiciones institucionales.

Esos esfuerzos, a veces dispersos o poco conocidos, por agrupar diferentes estados del arte, publicaciones e investigaciones, nos permiten hacer balances sobre la producción académica en educación artística en el país. Expondremos algunos como antecedentes de la presente investigación.

La más reciente publicación al respecto mostró una cronología de la educación artística visual en la escuela, que también incluyó algunos datos sobre educación musical y educación artística profesional, en relación con momentos representativos de la historia de Colombia. En relación específicamente con estados del arte, se encontró lo siguiente:

Sánchez Beltrán (2015), cuyo periodo se enmarca entre 2004 y 2014³. Asimismo, Mejía y Yarza (2009) realizaron una revisión exploratoria de publicaciones en revistas entre 1982 y 2006, agrupando cuatro tendencias discursivas⁴. Arenas (2018), publicó un estado del arte sobre estudios relacionados con la formación de docentes de artes en el país. Sobre la historia de la educación artística se encontró el de Mejía (2010). (Mejía, 2023, p. 5)

Posteriormente fue posible agregar una recopilación amplia de diversos autores que han abordado la historia de la educación artística en Colombia, tales como García Galvis (2020); Uscátegui de Jiménez (2010); Vásquez (2014); Acuña Prieto (2018, 2021); Huertas (2016, 2013 y 2010); Bermúdez Castillo (2014); Barriga Monroy (2018); Sosa y Chaparro (2014); Hinojosa (2000); Fandiño (2001); Cárdenas y Cárdenas (2019 y 2020); y los que se han citado de Mejía (2023, 2009), en su mayor parte interesados en la educación plástica y visual. Tres de las autoras mencionadas en estos estados del arte, Olga Olaya, María Elena Ronderos y Martha Lucía Barriga Monroy, fueron

3 Según Sánchez, los autores con mayores publicaciones en el periodo fueron Martínez Vesga (2005, 2006); Olaya (2006, 2009); Mejía (2009, 2012b); Mejía y Yarza (2009); Barriga Monroy (2011, 2013) y Restrepo Acevedo (2010, 2011, 2012).

4 Importante resaltar los siguientes autores de ese periodo: Ronderos (1993, 1996); Miñana (1996, 1997); Restrepo (1998, 2000); Ceballos (2000a, 2000b, 2001) y Barragán (2004, 2006).

parte de las personas de quienes se indagaron las trayectorias para la presente prosopografía.

Casi todos los estudios que se encontraron han adoptado una separación por disciplinas para sus procesos de indagación, de acuerdo con los imaginarios y disposiciones de la modernidad, tales como la separación entre arte y artesanía (Shiner, 2021). Como se verá en los referentes conceptuales, en el presente estudio se optó por omitir estas separaciones y llamar educación artística a todo proceso de educación, formación y transmisión de las artes. No obstante, la división con la que hemos abordado esta historia nos implica revisar otros estudios que abordaron la historia de la educación artística por disciplinas. Citaremos algunos.

Sobre historia de la educación musical, es posible encontrar trabajos de Barriga Monroy (2004 y 2006); Arango (2008); Ochoa Escobar (2016); Bastidas (2009); Holguín (2008); Cárdenas, Buitrago y Gutiérrez (2020) y Hoyos (2010). En danza se encuentran más investigaciones y propuestas para su uso en educación básica o en el desarrollo lúdico y físico, como acción metodológica y didáctica. Más escaso es el trabajo sobre cómo se ha desarrollado su enseñanza en el país, aunque se pueden observar trabajos como los de Parra Gaitán (2017); Olarte (2018) y Atuesta (2012).

Sobre la educación teatral y la formación actoral, se encuentra el trabajo editado por Antei (1989), Cardona Garzón (2015), Contreras (2014), Reyes (2017), Aldana (2013), Vejarano (2020), Bonilla (2013) y muchos otros. En este caso, se funde la historia de la disciplina con la de su enseñanza, porque es en los procesos de educación, formación y conformación y mantenimiento de grupos que se ha ido entregando y heredando el teatro en el país, antes de los procesos de institucionalización que protegen estos legados.

En términos generales, la educación artística ha transitado entre diversos procesos de institucionalización y configuración de licenciaturas para profesionalizar su enseñanza. Estos han surgido en facultades de educación y de artes, casi siempre. Las formas de institucionalización se cristalizan en los procesos de escolarización, que pretenden garantizar una formación mínima y masiva. En este sentido, las primeras expresiones artísticas institucionalizadas fueron el dibujo y el canto, indicadas para las Escuelas Normales y Primarias desde inicios del siglo XIX. Décadas después se fueron abriendo carreras de artes profesionales, de modo que en la década de los setenta del siglo XX funcionaron licenciaturas en música, en la Universidad Nacional; de artes plásticas, en la Universidad de Antioquia y la del Valle y, de ambas,

en la Universidad Pedagógica Nacional. La formación profesional en teatro y danza se generó en programas más recientes.

Por otra parte, aparecen otros procesos relacionados con la gestión cultural, la transmisión en acciones comunitarias y la formación estética propia de cada materialidad cultural (gaiteros de San Jacinto y carnavales populares, por ejemplo) que han sido recopiladas desde la antropología y otras disciplinas no fundamentadas en las artes o la pedagogía. Encontrar un estado del arte que agrupe y analice toda la dispersión que se mostró sería un trabajo más amplio y profundo porque implicaría reconfiguraciones epistemológicas en diversas posturas estéticas y artísticas. Por eso, debemos recordar que estamos presentando un panorama muy parcial sobre la educación artística, entendida del modo como lo expondremos en los referentes conceptuales. Es como propuesta que lanzamos estos cruces e intentos de *desdisciplinarización* y desclasificación, al hablar de educación artística.

Para finalizar, fue posible encontrar trabajos antecedentes que tienen semejanzas con la presente investigación. El primero, nos ofreció orientación desde la perspectiva metodológica al indagar las trayectorias profesionales de las artesanas barcelonesas en el siglo XIX a través de una prosopografía. Dice el autor: “Lo que realmente me interesaba era saber si las artesanas, poco conocidas hasta el momento, fueron agentes del cambio social, en su sentido más inmediato, aplicado a ellas mismas y a sus familias” (Romero, 2005). En el estudio encontramos una forma de escritura de una investigación que busca vincular las trayectorias entre sí con las dinámicas sociales, culturales y públicas.

El segundo trabajo que se asemeja es el de Bolin y Kantawala, que recopilaron la historia de educadoras artísticas afroamericanas buscando la reverberación de lo general en lo singular y desocultar relatos de minorías, invisibilizadas por las perspectivas eurocéntricas en las historias de la educación artística (2017). Uno de los objetivos de la prosopografía es, como se verá, desmontar fechas clásicas y estereotipos sociales, comprender divisiones internas, tomas de posición, fracasos y logros, entendidos como la movilidad y la adquisición de influencia, en lo cual coincide la investigación histórica citada.

Por último, en la investigación *Mulheres não devem ficar em silêncio: Arte, design, educação* (2023), Ana Mae Barbosa y Vitória Amaral, reivindican el papel de las mujeres en la historia del arte y su enseñanza, incluyendo una mirada sobre el diseño en Brasil y otras partes del mundo. En su panorama histórico, crítico y testimonial, analizaron la participación de las mujeres en

la Escuela de Arte y Diseño de Glasgow y en la Bauhaus. Mientras que en la primera las mujeres fueron bien acogidas, aunque borradas de la historia, en la segunda fueron relegadas a los talleres de cerámica y tapicería. También se encontró la figura de una exalumna de la Bauhaus, Erps-Breuer, que trabajó como diseñadora en la Universidad de São Paulo, hasta 1974. Así mismo, en Brasil se destacaron Noemia Varela, Salete Navarro e Yvonne Jean, como arte/educadoras y periodistas en la década del 60, defendiendo las mujeres, la educación y el arte. El libro se cierra con más de diez entrevistas a mujeres y hombres cuyo papel fue importante en el proceso de modernización de la educación artística en Brasil. Por lo anterior, el libro aporta a la construcción de archivos desde una mirada crítica y reivindicativa de las mujeres y de la educación artística en el mundo, recurriendo a la historia.

HILAMOS LA LUZ DEL DÍA: TRANSFORMACIONES EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LA SOCIEDAD COLOMBIANA DURANTE LAS ÚLTIMAS CUATRO DÉCADAS

Durante su presidencia (1974-1978), Alfonso López Michelsen expresó su lema “Constituyente o catástrofe” (González, 1995, p. 261), haciendo eco del pulso del país. Desde unos años atrás, actores de la población civil, cada vez más diversos, empezaban a gestar cambios en el ámbito político y social evidenciando la necesidad de actualizar la Constitución Política del país, redactada un siglo antes, en 1886. Las expresiones artísticas, por ejemplo, en sectores como el cine, el teatro y la música reclamaban con más fuerza espacios de participación política, y grupos sociales como las mujeres, empezaban a cobrar mayor centralidad. Como sostiene Yolanda González: “En el orden legal, la mujer gana la posibilidad de ser propietaria. En la educación, adquiere la posibilidad de ir a la universidad. En lo político, [...] recibe el derecho al voto”.

Todo lo anterior sucede en un contexto de violencia, exigencias al gobierno y represión, que aquejaba al país. La propuesta formal de hacer una Asamblea Constituyente, con amplia participación y representación, se concretó después de un tiempo, derivada de las negociaciones de paz entre el M-19⁵ y el gobierno de Virgilio Barco (1986-1990). El desarrollo de la Asamblea Constituyente y la renovación de la Carta Política colombiana en 1991, habilitaron espacios de discusión y transformaciones en un contexto agitado política, social y culturalmente.

El 13 de abril de 1991, la escritora, periodista y constituyente María Mercedes Carranza, realizaba su intervención en la Asamblea, abogando por la descentralización cultural y la igualdad de las mujeres. Así describió Carranza los problemas que aquejaban por aquella época al país:

[...] la cultura en el país, el manejo de la infraestructura que debería permitir el goce a todos los colombianos, adolece de los mismos problemas que existen en las otras esferas de la vida nacional y que nos han congregado en esta Asamblea: centralismo excesivo, exclusión de las minorías, privilegios aberrantes, ausencia de planeación, pobreza en los recursos económicos. (González, 2012, p. 35)

5 El M-19 o Movimiento 19 de abril fue una organización guerrillera urbana surgida en 1970, que existió hasta 1990, al deponer las armas en consecuencia de los acuerdos de paz con el gobierno.

La Constitución de 1991 dispuso la reconstrucción del Estado colombiano como un Estado Social de Derecho, con ejes como la multiculturalidad, la descentralización, la democracia, la pluralidad y la dignidad humana. Aunque aún hoy hay ciertas insatisfacciones y pesimismo frente a lo que esta nueva Carta Política ha alcanzado, también hay rupturas y cambios que vale la pena reconocer.

Como Joan Scott lo indica, el género es un elemento central e intrínseco de las relaciones sociales, y “los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en representaciones del poder” (Scott, s. f., p. 23). De manera que, al referirnos a un aparato como la Constitución, que de una u otra manera regula el equilibrio de poderes, es esencial hacerlo desde lentes que incluyan un enfoque de género. Hay que decir, además, que la Constitución Política de 1991 incentivó la apertura de espacios de participación a nuevos sujetos políticos como las mujeres, por lo que en este texto analizaremos algunas transformaciones que se dieron con respecto a la participación política, social y cultural de la mujer en Colombia.

VOTO FEMENINO, CUOTAS Y PROCESOS DE PAZ: APERTURA DE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA A LAS MUJERES

Las últimas décadas del siglo xx estuvieron marcadas por movimientos en búsqueda de una democracia más amplia, tras años de violencia y del régimen bipartidista del Frente Nacional. No sorprende entonces que un grupo de jóvenes promoviera una Asamblea Constituyente y que el 86% de los colombianos se haya pronunciado a favor de redactar una nueva Carta Política (Carrillo, 2012, p. 82). Las mujeres cobraron un rol central en estos movimientos, en tanto tenían “una mirada sobre la realidad que está en total ruptura epistemológica y cultural con lo que se daba en la sociedad” y proponían “otra manera de concebir el buen Gobierno, la buena vida, la vida en comunidad, la vida en sociedad” (Wills citada en Chaparro, 2016, p. 24).

Ya desde las primeras décadas del siglo xx las mujeres estaban empezando a ocupar lugares públicos que antes no podían ocupar. En 1932, durante el gobierno de Enrique Olaya Herrera (1930-1934), las mujeres habían obtenido el derecho a administrar bienes. Un año más tarde, el derecho a la educación; y diez años más tarde se les permitió ejercer algunos cargos públicos (CNMH, s.f). Más adelante, en 1954, se conquistó el derecho al voto femenino. Así mismo, durante el gobierno de Belisario Betancur (1982-1986), cuando abrió la posibilidad de entablar diálogos de paz con grupos guerrilleros como el EPL, también creó en 1984 las Comisiones para regular los Acuerdos de Paz,

“compuestas por 158 hombres y 17 mujeres” (Chaparro, citado en Chaparro y Martínez, 2016, p. 25).

Ahora bien, si comparamos esta cifra con las primeras negociaciones de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo [Farc-Ep], impulsadas por el gobierno de Juan Manuel Santos en 2013, no vemos mucho avance: las mesas seguían siendo conformadas casi exclusivamente por hombres. Sin embargo, como lo sostiene la Fundación Ideas para la Paz, fue gracias a procesos como la Cumbre de Mujeres y Paz en octubre de ese mismo año o en espacios como los foros y las mesas de trabajo, que hubo una participación de mujeres del 45%. De igual forma, en septiembre del 2014, “se anunció la instalación de una Subcomisión de La Habana, una instancia de carácter técnico encargada de revisar los acuerdos a la luz de recomendaciones presentadas por expertas/os en género” (Fundación Ideas para la Paz, 2016).

La amplitud en los espacios de participación política para las mujeres en Colombia fue incrementando desde finales del siglo xx y cobró centralidad al momento de los debates para la estructuración de la Constitución de 1991. En este hito participaron cuatro mujeres: Aida Yolanda Abella Esquivel, María Mercedes Carranza Coronado, María Teresa Garcés Lloreda y Helena Herrán Montoya, quienes lograron “garantizar la participación de la mujer en la administración pública (Art. 40) y en la constitución de los partidos políticos (Art. 107)” (Castro y Báez, s.f.). Más aún, como lo indica la Defensoría Delegada para la Mujer, Infancia y Género:

Con la Constitución Política de 1991 las mujeres pasaron de ser consideradas como sujetos de protección –cuyas opiniones, ideas, creencias, y necesidades, no eran tenidas en cuenta– a ser reconocidas como sujetos titulares y responsables de sus derechos con autonomía para decidir sobre sí y sobre asuntos públicos. (Defensoría Delegada para la Mujer, Infancia y Género, citado en González, 2012, p. 278)

En 1995, la Organización de las Naciones Unidas [onu] convocó a diferentes países a participar en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer: “Acción para la Igualdad, el Desarrollo y la Paz”, que se celebró en septiembre de ese mismo año y en el que Colombia tuvo participación. Allí se debatieron las medidas que cada país debía tomar para garantizar igualdad entre hombres y mujeres, y también se declaró este tema como el gran proyecto político de los años por venir. Al finalizar el evento, las palabras del Secretario General de la onu, Boutros Boutros-Ghali, declaraban que la igualdad entre

sexos era “el gran proyecto político del siglo xx” y resaltaban la importancia del “reconocimiento de la dignidad y el valor de la mujer, así como de la contribución fundamental que ésta hace a todos los aspectos de la vida, en un pie de igualdad con el hombre” (1995).

De manera que el cierre del siglo xx marca, por todos los procesos mencionados, un hito para la conquista de nuevos espacios de participación para las mujeres. El siglo xxi en Colombia abre con una ley afirmativa que permite la participación de la mujer en la política: la Ley Estatutaria 581 de 2000. Conocida como la Ley de Cuotas, esta norma establece que las listas de los partidos políticos deben estar conformados por un porcentaje mínimo de 30% de mujeres (Castro y Báez, s.f.). Lo que veremos en los siguientes años es un alza en las tasas de participación de las mujeres en distintos ámbitos, aunque todavía con desigualdad, desequilibrios de poder e injusticias.

TRANSFORMACIONES SOCIALES: DEL ÁMBITO PRIVADO AL ÁMBITO PÚBLICO

Hasta hace contadas décadas, la sociedad relegó a la mujer a los espacios privados. Y aunque todavía hoy el espacio público es dominado por hombres y aún queda mucho trabajo por hacer para alcanzar la igualdad de género, durante la segunda mitad del siglo xx las mujeres empezaron a conquistar más espacios. El libro *El camino hacia la igualdad de género en Colombia: todavía hay mucho por hacer* de Ana María Iregui-Bohórquez, Ligia Alba Melo-Becerra, María Teresa Ramírez-Giraldo y Ana María Tribín-Uribe, es ilustrativo en tanto nos muestra con cifras y datos específicos las dinámicas de las desigualdades de género en Colombia entre 1905 y 2020.

Las autoras argumentan que desde 1985 hasta el presente, las mujeres han tenido un mayor acceso a la educación, participación en el mercado laboral y, con ello, ha habido una disminución en la tasa del desempleo. Aunque antes de la Constitución del 91 hubo acciones legislativas que permitieron el acceso de las mujeres al ámbito educativo, fue con su renovación que esta participación en el ámbito público de los colegios y las universidades aumentó.

En cuanto a la Educación Superior, aunque siga habiendo acceso limitado, sobre todo si nos referimos a las desigualdades regionales con respecto a la capital, ha habido una mejora evidente en los últimos años. Esto ocurre por medidas promulgadas por la Constitución de 1991 en torno a la libertad de enseñanza y a la educación como derecho público. Se ha indicado que “en 1986, por cada 10.000 mujeres 130 accedieron a la educación superior. Este indicador aumentó a 230 en 2015” (Iregui-Bohórquez, Melo-Becerra et.al,

2021, p.59). Vale la pena anotar que, aunque hay una mejoría en el nivel educativo de las mujeres, aún para 2015, el promedio de años de educación era de diez años (Ídem, p. 61).

Por otro lado, en el ámbito laboral las mujeres han tenido desde finales del siglo xx una mayor participación. En 1985, un 40% de mujeres estaba empleada, mientras que en 2017 este porcentaje aumentó a 60% (Ídem, p. 64). De hecho, se indica que Colombia es el país de América Latina con mayor aumento en la tasa de participación laboral de la mujer en los últimos años.

Tabla 1⁶ Tasa global de participación por sexo y grupos de edad (porcentaje)

Año	Hombres					Mujeres				
	Hasta 30	31-40	41-65	Más de 66	Total	Hasta 30	31-40	41-65	Más de 66	Total
1985	62,0	97,6	86,0	37,0	72,7	42,2	55,7	33,1	7,4	40,6
1990	63,8	97,9	86,1	34,2	74,2	44,5	61,1	36,4	6,8	43,5
1995	62,6	97,7	86,6	32,9	74,2	45,3	66,7	42,4	7,8	46,6
2000	61,5	97,1	86,9	30,2	74,0	52,4	76,8	55,1	9,1	55,2
2005	60,2	96,9	86,8	27,9	72,8	52,1	78,4	57,3	9,7	55,5
2010	61,4	97,6	89,1	31,4	74,4	54,6	83,0	63,8	13,1	59,1
2015	65,8	97,4	90,1	32,5	76,6	58,3	85,7	67,3	15,0	61,8
2018	64,0	96,7	89,3	30,9	75,3	56,6	85,0	65,8	13,6	60,0

Fuente: DANE (encuestas nacionales de hogares); cálculos del Banco de la República (GAMLA). Representativo para las siete ciudades principales en Colombia

Algunos autores aducen que este aumento en la participación laboral de las mujeres se puede deber tanto a la ampliación en los derechos laborales, como a situaciones contextuales. Por ejemplo, en contextos de conflicto armado interno, como es el caso colombiano, la participación de las mujeres en el mercado laboral también aumentó, dada “la necesidad de compensar su pérdida de ingresos”. (Iregui-Bohórquez, Melo-Becerra *et.al*, 2021 p. 65).

Esta tendencia al alza también se logra identificar cuando nos referimos a la participación de las mujeres en la política colombiana. Ya sea por los derechos que promovió la Constitución de 1991 o por legislaciones posteriores como la Ley 581 del 2000, es cierto que “la designación de mujeres como viceministras y ministras aumentó notablemente desde el decenio de 1990, en comparación del decenio anterior, cuando no había presencia de mujeres en el alto gobierno” (Iregui-Bohórquez, Melo-Becerra *et.al*, 2021, p. 71). De hecho, hubo cuatro ministras durante el gobierno de Andrés Bistrana (1998-2002). Para el gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2018), de

6 Tomado de Ana María Iregui-Bohórquez, Ligia Alba Melo-Becerra, María Teresa Ramírez-Giraldo y Ana María Tribín-Urbe, *El camino hacia la igualdad de género en Colombia: todavía hay mucho por hacer*. Banco de la República de Colombia, 2021. p.65.

un total de 65 ministros⁷, 17 fueron mujeres (Iregui-Bohórquez, Melo-Becerra *et.al*, 2021, p.71). Por su parte, el gabinete inicial del presidente Iván Duque (2019-2022) tenía una relación de paridad 1 a 1, con ocho mujeres y ocho hombres⁸; y en cuanto al gobierno de Gustavo Petro (2022-actualmente), en agosto de 2022 se anunciaba que, de 17 ministerios, 9 estarían liderados por mujeres⁹.

No obstante, hay aún disparidades en el acceso a cargos, trabajos formales y niveles de salarios. Según el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), una de las razones de la distribución desigual de los ingresos entre hombres y mujeres es el trabajo del cuidado no remunerado. Aunque para el 2017 el valor del Trabajo Doméstico y no Remunerado correspondió al 20% del PIB (Producto Interno Bruto), las mujeres ganaron menos que los hombres y trabajaron más (en promedio, 2 horas y 10 minutos al día más que los hombres) (DANE, 2020). En esta misma línea, la tasa de desempleo anual entre el 2009 y el 2019 fue mucho mayor para las mujeres que para los hombres. En el 2009, mientras la tasa de desempleo para los hombres fue de 9,3, para las mujeres fue de 15,8. Si bien para el 2019, esta disminuyó, la tasa de desempleo para los hombres fue de 8,2 mientras que para las mujeres fue de 13,6 (Ídem, pg.16).

Hay que anotar aquí, respecto a la situación de las mujeres indígenas en el país, que la tasa de desempleo es menor que la de las mujeres que no se reconocen como pertenecientes a algún pueblo indígena: en efecto, mientras las mujeres que se autorreconocen como indígenas alcanzaron una tasa de desempleo del 8,8 entre 2021 y 2022, las mujeres que no pertenecen a ningún grupo étnico alcanzaron el 15,4, casi doblando tal indicador (ONIC, DANE, Ministerio de Salud y Protección Social, Ufpa, 2022, p.3). Así mismo, la diferencia de las tasas de desempleo entre hombres indígenas y no indígenas es mucho menor, pues los primeros representan un 6,2 y los segundos un 9,7 (Ídem). No obstante, en lo anterior la desigualdad es bastante más evidente respecto al peso del trabajo no remunerado que realizan las mujeres

7 El gobierno Santos se caracterizó por el alto número de cambios realizados a múltiples carteras de su gabinete ministerial; sólo 2 personas del gabinete lo acompañaron durante los 8 años. Ver <https://www.elcolombiano.com/amp/colombia/politica/el-presidente-santos-tuvo-65-ministros-en-8-anos-GY9o98811>

8 Ver: <https://www.eltiempo.com/politica/gobierno/el-gabinete-de-ministros-de-ivan-duque-para-su-gobierno-ultimas-noticias-243018>

9 Ver: <https://www.elnuevosiglo.com.co/politica/gabinete-petro-nueve-ministras-y-faltan-tres-por-nombrar>

indígenas, en comparación tanto con los hombres como con las mujeres que afirman no pertenecer a un grupo étnico:

Las mujeres que se autorreconocen como indígenas dedican en promedio 9 horas y 14 minutos diarios a actividades de trabajo no remunerado. Este tiempo es 6 horas y 31 minutos superior al que dedican los hombres que se autorreconocen como indígenas y 1 hora 32 minutos más que el dedicado por las mujeres sin pertenencia étnica. (Ídem)

Por su parte, para las mujeres afrocolombianas, negras, raizales y palenqueras, en el año comprendido entre septiembre de 2020 y agosto de 2021, el tiempo promedio de trabajo diario no remunerado osciló entre las 6 horas 58 minutos y 8 horas 32 minutos, lo que corresponde aproximadamente a tres veces el tiempo dedicado por los hombres (Gobierno de Colombia, DANE, Unfpa, 2023, pp. 2-3).

El DANE también concluye para el 2017, que solo un 40,3% de mujeres participaron en la acumulación de una riqueza en Colombia igual o superior a 1.000 millones, mientras que ellas representaban el 51% de la población total del país. Además, el informe indica que la riqueza en promedio de las mujeres es un 15% menor que la de los hombres (DANE, 2018, p. 23). De manera que, como lo indica la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), aunque la tasa de participación de las mujeres ha aumentado a un 52%, la brecha con los hombres sigue siendo significativa. Para el 2018, la tasa de participación promedio para las mujeres era de 51,9%, mientras que los hombres tenían una tasa de 77,8%.

TRANSFORMACIONES SOCIALES Y CULTURALES

Los movimientos artísticos son un gran termómetro para medir el cambio cultural y social en Colombia desde mediados del siglo xx. A través del estudio de espacios y procesos como la participación de sectores universitarios en el movimiento teatral, la creciente participación de la mujer en la industria cinematográfica colombiana, o la formación en artes para población víctima del conflicto armado, podemos entrever las coyunturas en las que se enmarcan. De hecho, particularmente para contextos de violencias como el colombiano, tiene sentido la afirmación de que las experiencias artísticas funcionan como “eje articulador de políticas de memoria y verdad en Colombia” (Wilches, Cuello y Díaz, 2022, p. 12). En este sentido, es imprescindible nombrar casos emblemáticos como la producción de Martha

Rodríguez, cineasta y documentalista colombiana que introdujo de lleno la crítica social en el cine durante la década de los años setenta (Bedoya, 2011).

Continuando esta vía, tanto el cine como el teatro, en el siglo **xxi**, han sido escenarios claves para la participación de mujeres en la industria artística colombiana. Por una parte, después del 2013, incrementa la producción y estreno de filmografía dirigida por mujeres. En el año 2000, no hubo ningún largometraje dirigido por mujeres, mientras que en el 2013 hubo cuatro y en el 2018, cinco (Valdés, 2022, p. 21). Por otra parte, en un contexto de conflicto armado, diálogos y búsqueda de la paz, el teatro ha funcionado como dispositivo de memoria mediante el cual se crean nuevos relatos nacionales.

Sobre la paz y el relato colectivo que se puede crear a través del arte Patricia Ariza sostiene que a través de la construcción de paz podemos crear un relato colectivo, que aún no existe, pero “construirlo será ese gran relato, que, si somos capaces de hacer esta paz, va a ser un referente determinante del nuevo país que no ha podido nacer”¹⁰. Y es que el arte otorga a distintos actores herramientas para catalizar, transformar el dolor y crear nuevas narrativas desde la resistencia y el empoderamiento. No en vano, Ariza se ha dedicado a trabajar y formar en teatro a víctimas del conflicto armado a través de la reflexión, en el Teatro La Candelaria.

Estos procesos de creación de expresiones artísticas y formación en teatro no han sido exclusivos a Bogotá. En Guaviare, en el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR) Jaime Pardo Leal, excombatientes de las Farc-Ep son partícipes del proyecto ¡Bailemos por la Paz! Este proyecto busca “fomentar la construcción colectiva de la identidad cultural” de dicho ETCR, “utilizando la danza folclórica y las artes u oficios escénicos asociados como herramienta de sostenibilidad de paz” (Arévalo, s. f., p. 25). Hoy, así como a través de la Fundación Cultural y Folclórica Raíces de mi Tierra mujeres y hombres trabajan en Guaviare para promover la paz por medio del baile, en distintas regiones del país el arte sirve como dispositivo para transformar el conflicto armado en narrativas de paz.

PARA CONCLUIR...

Las luchas de las mujeres en Colombia han promovido una mayor amplitud de la ley para cobijar sus derechos. Sin embargo, es cierto que, aunque estos derechos queden consignados en una constitución, las prácticas y cultura de toda una sociedad son más difíciles de transformar. Como lo afirmaba

10 Entrevista a Patricia Ariza. Ver <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/4408>

la constituyente María Mercedes Carranza: “Los derechos se consignan en una constitución precisamente porque son susceptibles de ser violados”. Así mismo, indicaba que en Colombia:

[...] el machismo, como conjunto de valores y de comportamientos, tanto de hombres como de mujeres, es ley, culto y cultura. Se dice mucho que la mujer en nuestro país ha avanzado porque ya estudia y ocupa posiciones de responsabilidad. Pero eso no es cierto: las mujeres que estudiamos y ocupamos cargos de responsabilidad somos una minoría ínfima, y para nada representativa de la situación del resto de las colombianas. (González, 2012, p. 37)

Aunque hoy las mujeres han conquistado más derechos que hace 40 años y tienen más libertades para participar en diversos espacios, como la política, las universidades y el campo artístico, todavía hay brechas por cerrar. Datos como el acceso a la educación y tasas de participación de la mujer muestran avances, pero también grandes disparidades. Incluso sabemos que estas desigualdades se hacen aún más severas si nos referimos a mujeres rurales, indígenas, afrocolombianas o LGBTQ+. De manera que, aunque en el papel se habla de igualdad, en la práctica hay todavía mucho por transformar.

PALABRAS QUE ALGUIEN TRENZA EN TELARES INVISIBLES

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: PUGNAS EN SUS DEFINICIONES Y FORMAS DE INSTITUCIONALIZACIÓN

Hablar de educación artística en Colombia ha suscitado una serie de pugnas por diferenciar su desarrollo según los ámbitos institucionales de aplicación y sus intenciones. Es así como se encuentran intentos de conceptualización y definición que permiten nombrar las diferencias que, según cada autor, sería pertinente establecer.

En este contexto, encontramos intentos de distinción en publicaciones normativas, tales como las “Orientaciones pedagógicas para Educación Artística en Básica y Media” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010), donde se diferencia la “educación en lo artístico” de tres maneras: formación **para** las artes, educación **por** el arte y educación **en** el arte, tomando posición por una educación artística como “educación *por las artes*, que busca contribuir a la formación integral de los individuos a partir del aporte que realizan las competencias específicas “*sensibilidad, apreciación estética y comunicación*” (MEN, 2010, p. 16)¹¹. Así mismo, si bien la LGE (1994) incorporó la Educación Artística como “área obligatoria y fundamental” (art. 23), la posterior LGC (1997) modificó su nombre por Educación artística y cultural (art. 65), con el fin de articular las expresiones artísticas con las prácticas culturales, más amplias y dirigidas a un sujeto “creativamente situado en sus contextos socioculturales” (MEN, 2022, p. 6).

De ese modo, las definiciones y lo que abarcan, se apoyan en las transformaciones históricas de los conceptos de arte y cultura, apelando más a experiencias artísticas y estéticas situadas, con el fin de ampliar los ámbitos y dimensiones de la educación artística, más allá del espacio escolarizado y cubriendo otros contextos como el de enseñanza informal y comunitaria, tal como se materializó en la última publicación del MEN (2022, p. 23)¹². Al respecto es importante anotar que el SINEFAC, que se ocupa de fortalecer la formación, educación y gestión artística y cultural, reconoce que el derecho a la educación tutela la realización del derecho a la cultura, ya que “ha tenido

¹¹ Negrillas y cursivas en el original.

¹² En las “Orientaciones curriculares para la Educación artística y cultural en educación básica y media”, se dio mayor énfasis a la articulación con la Educación cultural, afianzando las modificaciones hechas en el art. 65 de la LGC y ofreciendo una de las materializaciones del Sinefac.

mayores desarrollos conceptuales e instrumentales que el derecho a la cultura” (MICASA y MEN, 2022). Lo anterior puede explicar los imaginarios según los cuales la *educación artística* se despliega más en escenarios escolares y formales y la *formación artística*, en otros. Por ejemplo, encontramos, en una publicación anterior, el intento de estructurar el Sistema de formación artística y cultural, pasando de ser llamado de “formación artística”¹³ a “educación artística” (Ministerio de Cultura [MC], 2008 citado en MICASA y MEN, p.29), nombre al que también se acogió la Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Artes (Acofartes), cuando hizo su propuesta en 2008.

No obstante, en lo anterior, para el Sinefac se dio un avance importante en las “Orientaciones pedagógicas...” (MEN, 2010), ya que con este documento se ubicó a la educación artística y cultural en el enfoque de derechos, además de nombrarla como campo que “trasciende el escenario escolar aportando significativamente a contextos de enseñanza informal y comunitaria que acogen los diversos grupos etarios y poblacionales, con propósitos de incidir integralmente en el mejoramiento de su calidad de vida” (MEN, citado en MICASA y MEN, 2022, p. 45).

Es interesante anotar la trayectoria del nombre que finalmente recibió el SINEFAC, creado para orientar, coordinar, fomentar y determinar planes, políticas y estrategias para la educación artística (LGC, 1997, art. 64). Finalizando los 90, se acostumbró nombrarlo con el acrónimo SINFAC, de acuerdo al nombre dado por la LGC.

Según Dueñas (2023), su desarrollo se ligó a tres momentos que permitieron ir definiendo las líneas y tuvieron cortes en 2003, 2006 y 2010¹⁴. Entre este último y el año 2016 no aparece información sobre el sistema, hasta que el MEN consultó ante el MC sobre la reglamentación de la cátedra de teatro que se reclamó para las Instituciones Educativas públicas y se propició un acercamiento entre ministerios¹⁵, además de la necesidad de fortalecer integralmente el sistema (ya creado por ley) y no multiplicar cátedras disciplinares. En 2017, se continuó con los diálogos y surgió la necesidad de que el término “educación” hiciera parte de la denominación del sistema. Se combinó entonces, después de algunas discusiones, que aparecieran

13 En 1998 se realizó el Seminario de Formación Artística y Cultural, apuntando a la consolidación del SINEFAC (MCC, 2000).

14 La historia de la configuración del Sinefac hasta lo que se está desarrollando se encuentra ampliada en MICASA y MEN (2022).

15 Se trató de un reclamo que hacía el sector del teatro sobre una ley y, en ese momento, se reflexionó sobre la importancia del diálogo entre sectores estatales.

ambos términos en la denominación, dando lugar al actual Sinefac, que tomó fuerza en el convenio 792 entre ambos ministerios. Ya para 2018 se dio inicio con el Documento Base, publicado por el MC y MEN en 2022 y que contiene los marcos legal, político y conceptual, así como la consolidación de una imagen gráfica, entre otros, a partir de los borradores de Decreto¹⁶.

Sobre lo anterior, es importante señalar que, en Colombia, hemos asociado los conceptos educación y formación desde una mirada institucional, con las misiones y objetos de los ministerios. Así, en términos artísticos y culturales, el sistema educativo sería el responsable de la *educación*, mientras que el de cultura estaría encargado de la *formación* (vinculado a su vez con lo no formal -Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano [ΕΤΔΗ]- y lo informal). De esa percepción y distribución de objetos derivaron las discusiones sobre la denominación, en las que participaron, entre otros, Acófartes y agentes y gestores del sector artístico y cultural y, fue por esa razón, que terminaron incluyéndose ambos términos en la denominación del Sinefac. Así, no encontramos una reflexión que, desde la pedagogía, apoye las formas de nombrar estos procesos, vinculados a la humanización y la culturización y cuyas diferencias conceptuales permitirían construcciones epistemológicas, miradas, investigaciones y acciones abiertas, más allá de los encargos institucionales.

Desde una perspectiva pedagógica, se ha conceptualizado la educación como un arte y hecho social y función colectiva que pone en contacto a las nuevas generaciones con la cultura existente, mediante las acciones que, con ese fin, realizan las generaciones adultas, pensando en el futuro. Así, se dan diferentes tipos de educación en una sociedad a la vez que toda educación es socialización metódica (conjunto de actos permanentes, continuos) y arte. Para ello, hay acciones de tipo privado y doméstico y otras de tipo estatal (estas últimas, que intentan condensar y direccionar un sistema educativo). Lo anterior, entendiendo al ser humano como la única especie que requiere ser educada y la educación como única vía para lograr la humanización¹⁷.

Por su parte, la formación está más eficientemente diferenciada en el idioma alemán por el término *bildung*. Este ha tenido implicaciones tanto en la conceptualización como en el desarrollo de política educativa en Alemania y ha recibido circulación y enriquecimiento en nuestro contexto. Algunos asocian esta palabra con los conceptos *empoderamiento* y *autonomía* y la emplean como arma de defensa ante los procesos de estandarización inter-

16 Al parecer el documento fue escrito fundamentalmente por el MC

17 El concepto se encuentra detalladamente abordado y complejizado en autores como Durkheim (2013) y Kant (2004).

nacional del currículo, relacionándola con la lucha por la libertad y el desarrollo de una propia forma cultural (subjektivación, singularidad). Si usáramos desde esta perspectiva pedagógica el término formación, ¿qué implicaciones tendrían las teorizaciones y el desarrollo de procesos de *formación artística*? Seguramente habría muchas diferencias con la *educación artística* y se abrirían campos de trabajo y reflexión sobre estos procesos, más allá de las distinciones entre sistema educativo y educación no formal¹⁸.

Ambos procesos, educación y formación, han sido teorizados desde la pedagogía que, desde nuestro punto de vista, ha sido muy buen apoyo en investigaciones y planteamientos para la educación artística.

La discusión sobre el nombre y los escenarios, intenciones y dimensiones que éste abarca, se extiende también a publicaciones de otra naturaleza. Entre otras, podemos citar la división, observada por Romero:

Entre formación artística y educación artística, siendo la primera para formar especialistas (educación para el arte), centrada en principio en la institución *universidad*; y la segunda, como un derecho y un acceso a todos (educación por el arte), centrada, además, en la institución *escuela*¹⁹. (2014, p. 148)

El anterior escenario, sumado a las distinciones entre lo formal²⁰, no formal²¹ e informal²², según la LGE, habría tenido implicaciones en la formulación de política pública, en cuestiones de financiación, en formas de institucionalización, entre otras, relacionadas con los procesos de educación

18 Dada la historicidad y las traducciones de este concepto, en nuestro contexto podemos encontrar análisis, claridades y debates en estudios como Villa et. al. (2015) y publicación de traducciones como Horlacher (2014). *Bildung* ha sido traducido como “formación”, en nuestro idioma, pero, esta traducción no tiene tanta fuerza explicativa o utilidad para la discusión pedagógica. Por eso traemos la palabra en alemán al debate.

19 Cursivas en el original.

20 “Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos” (art. 10, LGE).

21 “La educación no formal es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados” (art. 36, LGE). En 2006 esta denominación se reemplazó por “educación para el trabajo y el desarrollo humano” (art. 1º, Ley 1064), lo que viabilizó procesos de certificación y cualificación de instituciones.

22 “Se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados” (art. 43, LGE).

artística. Es por esta razón que, en la investigación desarrollada, asumimos que estas pugnas en la denominación representan un “falso problema en el contexto local” (Huertas, citado en Romero, 2014, p. 149)²³.

En el presente trabajo usaremos la expresión *educación artística* en forma general, para agrupar procesos, prácticas de transmisión estética y cultural, además de enseñanza de disciplinas artísticas modernas en el sistema educativo o en otros modos de institucionalización, así como la diversidad de sus agentes y contextos socioculturales.

DE RUPTURAS Y TRANSMISIONES

Para la presente investigación, nos interesó abordar una parte de la historia de la Educación artística en Colombia, desde algunas de las personas que han tenido incidencia en varios procesos de relevancia. Dividimos esta incidencia en acciones de dos tipos: 1) aquellas que han producido rupturas y transformaciones, aportando desplazamientos y “crecimiento” de la educación artística y, 2) las que han logrado la perduración de herencias culturales mediante su transmisión, traspaso y recreación, con impacto en lo comunitario.

CAMBIO Y DISCONTINUIDAD

En la búsqueda y reelaboración del primer tipo de aporte, podemos retomar casos a la luz de conceptos de la disciplina histórica, tales como cambio y discontinuidad.

La noción de discontinuidad fue empleada por Foucault para señalar quiebres y rupturas en sentido epistemológico, transformaciones en los discursos que caracterizaron varias épocas de la producción de saber en occidente. Se observa el uso en sus análisis arqueológicos y genealógicos, donde mostró cómo estas discontinuidades se relacionan con discursos y prácticas que modifican el poder sobre los cuerpos, históricamente. Los cambios entre epistemes serían las discontinuidades, como modificación estructural. Esta mirada sobre los archivos se consideró necesaria en momentos en los que los historiadores buscaban relaciones de continuidad entre periodos históricos, intentando determinar lógicas internas en el paso de un periodo al siguiente y omitiendo que “existe una radical discontinuidad en la manera de producir conocimientos entre las tres *epistemes* del siglo xvi

23 No obstante, la división no es exclusiva del contexto nacional. Ver, por ejemplo, en Aguirre Lora, una diferencia entre el desarrollo de la educación artística en “escuela básica” y de la formación artística en escuelas profesionales (2009); en contraste con la de Acha: educación artística escolar y profesional (2010).

al *xix*” (Choque, 2017, p. 131). Así, la noción implica comprender la historia, no como devenir continuo, sino como soporte para identificar los cambios. Por lo anterior, la genealogía foucaultiana “se trata más bien del juego de la procedencia y de la aparición de la emergencia” (Choque, 2017, p. 138). La genealogía no busca un pasado concatenado, usa la comparación para mostrar las separaciones y desvinculaciones; esto es, discontinuidades.

Por otra parte, el concepto de *cambio* se usa para abordar modificaciones en imaginarios, nociones, prácticas simbólicas y discursivas. No es igual al concepto de *revolución*, pero apunta a la indagación por nuevos órdenes generados a través de distintas vías. Implica que se dejan atrás expresiones que comienzan a percibirse como viejas, más que una alternativa percibida como nueva: “La esencia del cambio radicaría principalmente, pues, en el hundimiento de un mundo –o, quizá mejor, en el ocaso de una concepción del mundo–, no tanto en la elección de una nueva realidad sustitutiva, que solo lenta y trabajosamente llegará a tomar forma” (Ortega y Gasset citado en Fernández, 2014, p. 40). Un cambio de horizonte se erige sobre la percepción de algo como “viejo” y su abandono, aunque, liberarse de ideas consideradas como viejas, presenta sus dificultades, como por ejemplo que “cuando se trata de innovar de manera radical, la necesidad de servirse del lenguaje disponible no puede ser obviada” (Fernández, 2014, p. 41). De este modo, el concepto de cambio, al igual que el de discontinuidad, busca dislocaciones, solapamientos, rupturas epistemológicas, umbrales conceptuales, en diferentes niveles de profundidad, a partir de preguntas como ¿Qué centros y órdenes se modifican? ¿Qué aparece, pensable y factible?

Si bien desde los conceptos de cambio y discontinuidad se fijan modificaciones históricas y se intenta reordenar las categorías temporales, es importante anotar diferencias. De acuerdo con Zorrilla:

Con su arqueología, Foucault introdujo un vocabulario que prescinde de la noción de cambio para historizar; entre las alternativas propuestas aparecen cortes, fisuras, brechas, mutaciones, redistribuciones repentinas y, promovidas con mayor insistencia por su potencialidad descriptiva, las transformaciones y rupturas. Estas expresiones no se incluyen en la categoría abstracta del cambio, sino que hablan de sí mismas y de las reglas de las que participan. Hablan también de la discontinuidad. (Zorrilla, 2014, p. 77)²⁴

24 No obstante, en algunos escritos encontramos sinonimia entre conceptos como ruptura, interrupción y discontinuidad. Por ejemplo “Arte y archivo” de Guasch (2011), los asocia también con disrupción y desorden de la memoria.

Por lo anterior, la misma autora indica que la noción de cambio (entendido como sucesión y movimiento) puede ser insuficiente al anular la heterogeneidad e imponer la continuidad. Fue por eso que la arqueología propuso analizar las transformaciones sustituyendo el concepto de cambio. Posteriormente, la microhistoria²⁵ de Ginzburg²⁶ agregó que la realidad es en sí misma discontinua y heterogénea, por lo que exige análisis propios de cada ámbito, sin que puedan establecerse ni extrapolarse modelos explicativos que abarquen varios ámbitos: “Las transformaciones observadas, por tanto, aparecen siempre ligadas a situaciones concretas y no como entidades abstractas desvinculadas de la especificidad de lo que describen” (Zorrilla, 2014, p. 115).

Abandonar la idea de la realidad como continuidad implica, al mismo tiempo, abandonar la percepción de la historia como algo abstracto. Distanciarnos de estas abstracciones y asumir la historia como discontinua y concreta, implica también oponernos a la noción de tradición como valor, si tenemos en cuenta que “Hay una tradición que es catástrofe; una tradición de los oprimidos que nos enseña que el ‘estado de excepción’ es la regla”, y toda acción revolucionaria conlleva la “conciencia de estar rompiendo el continuum de la historia” (Benjamín, citado en Gómez Ramos, 2004, p. 413). Es por lo anterior que consideramos que, tomar partido como mujeres, implica la necesidad de cortar con algunas realidades históricas en lo imaginario y en las prácticas, que nos traen consigo, a las mujeres en específico, la subalternización de nuestros sentimientos, pensamientos y acciones, objeto de descalificación e invisibilización, además de cuestiones más amplias que se han asociado con “lo femenino”.

De acuerdo con lo expuesto sobre la noción de cambio, vinculado a una historia continua, usaremos otras nociones que nos permitan nombrar las rupturas que algunas de las mujeres entrevistadas propiciaron, como en el ejemplo mostrado por Zorrilla: “En el análisis de *El queso y los gusanos* se hizo evidente cómo Ginzburg, lejos de aludir a cambios abstractos o automáticos, elabora sus hipótesis y descripciones a partir de lo concreto, refiriendo mutaciones, migraciones, contactos, intercambios, entre otros” (2014, p. 137).

25 “La reducción de escala hace estallar las relaciones coherentes mediante las que suelen describirse los sistemas sociales; en cambio, enfocando la heterogeneidad, da explicaciones concretas a acontecimientos y discursos concretos” (Zorrilla, 2014, p. 115).

26 Este historiador abordó las clases subalternizadas, cambiando la mirada tradicional, hecha desde las clases dominantes.

Las discontinuidades que se fueron hallando en el transcurso de la investigación, son sincrónicas y diacrónicas. Unas mostraron cómo los valiosos aportes eran desconocidos y avanzaban sin referenciar las acciones de otras personas en rutas semejantes de aportación y otras fueron introduciendo nuevas concepciones y formas de acción en relación con los desarrollos de la educación artística en concreto. Por ello, consideramos que se producen, en varios de los casos, coyunturas, rupturas, umbrales y cortes, redistribuciones que transformaron la educación artística y nos permiten considerar la producción local como apuesta auténtica, rigurosa y documentada, en diálogo horizontal con las producciones apropiadas desde otras latitudes.

Según la arqueología de Foucault, la historia puede prescindir de remitirse al cambio e invocar, en vez, las nociones de transformación, ruptura, umbral, corte, mutación. El cambio como principio abstracto, junto con sus metáforas de movimiento, sería más afin a una historia continua, mientras que las nociones alternativas darían cuenta de la discontinuidad de los discursos y de los acontecimientos.

Según lo dicho, sobre cómo la noción discontinuidad permite la diferencia, cabe preguntarnos por aquellos cortes que consideramos un logro de las mujeres entrevistadas. Pero, ¿qué fue eso con lo que querían cortar? Un tipo de tradición que les quitaba parte de sí, como la libertad (a Ángela Chaverra) o algo a otros, como la justicia (para María Elena Ronderos). Algo que la conciencia histórica nos permitirá legitimar.

Buscar las transformaciones heterogéneas logradas por estas mujeres, además, nos conecta con la metodología. El uso de conceptos de la disciplina histórica nos sirvió, tanto para estructurar la propuesta de mirada sobre el archivo, así como para comprender los cortes y fundamentar las elecciones de los casos: heterogeneidad en las formas de educación artística, en los tipos de aportes en su desarrollo y, en las ubicaciones geográficas.

TRANSMISIÓN

En el segundo tipo de procesos que quisimos resaltar, fue de utilidad el concepto de *transmisión*. Desde el punto de vista de la política pública, es importante resaltar algunas de las garantías creadas en el país, tales como la Ley 2184 de 2022, que fomentó “la sostenibilidad, la valoración y la transmisión de los saberes de los oficios artísticos, de las industrias creativas y culturales, artesanales y del patrimonio cultural en Colombia” (MICASA y MEN, 2022, p. 82) y que incluyó “habilidades heredadas”, “tradición oral”, “práctica

y aprendizaje informal” (art. 2), transmitidos por parte de organizaciones y agentes representativos.

En su artículo 16 esta ley obligó al gobierno a promover:

Estrategias, programas y acciones, de educación y aprendizaje informal orientadas a rescatar, preservar, proteger y promover conocimientos y prácticas en torno a los oficios de las artes, las industrias creativas y culturales y el patrimonio, fomentando el relevo y la, transmisión intergeneracional, el aprendizaje informal y comunitario y la pervivencia cultural e identitaria de las comunidades vinculadas a los oficios culturales y del patrimonio, en articulación con el Sistema Nacional de Educación Artística y Cultural (Sinefac) y con los subsistemas locales de las entidades territoriales.

Lo expuesto, sumado a otras acciones públicas y particulares, nos muestra un panorama institucional desde el que se está promoviendo y protegiendo la transmisión como tarea ineludible de la cultura.

Desde el punto de vista pedagógico, la transmisión ha sido históricamente estigmatizada por corrientes como la pedagogía progresista, que la caracterizan como lineal, jerarquizada, mecánica, entre otros señalamientos y, asociada a enfoques “tradicionales” en donde quien aprende es un receptor pasivo de contenidos estáticos y no un productor activo de conocimiento. Así mismo, con la modernidad se promovió una subjetividad que cortara sus vínculos con el pasado, en nombre del progreso. Más recientemente, las pedagogías críticas y alternativas han acusado a los sistemas educativos de ser dominantes, conservadores y reproductivos, con lo que también apoyan una oposición hacia la idea de transmisión.

Autoras como Fattore y Caldo (2011) y, Frigerio (2004), contribuyen a re-dimensionar las funciones de comunidad y de lazo social que cumple la transmisión de las herencias culturales. La transmisión sería habilitadora y condicionante de lo nuevo, al contrario de lo dicho desde las posturas críticas mencionadas, porque lo que se recibe en este acto, es decir, la tradición, es diferente del tradicionalismo: la primera es una “necesaria experiencia de continuidad con el pasado”; mientras que la segunda es “el intento de conservación de ese pasado sin modificaciones” (Mouffe, citada por Fattore y Caldo, 2011, p. 8). Esta continuidad con el pasado permite y garantiza la construcción de lo común, en un proceso en el cual no se entrega intacto aquello que se recibe. De este modo, la transmisión implica “introducir las variaciones que permitan reconocer, en lo que ha recibido como herencia,

no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia” (Hasson, citado en Diker, 2004, p. 224).

En esta investigación queremos posicionar este último punto de vista, resaltando la potencialidad de la transmisión para la construcción de lazos sociales, activados por el traspaso y entrega de las herencias culturales, en procesos con mayor flexibilidad que los ofrecidos por el sistema educativo (en términos de contenidos, objetivos, reglamentaciones, etc.) y, desde una persona o agrupación erigida como autoridad para realizarla. La filiación que se logra con la transmisión, plantea una importancia política porque permite la cohesión de las comunidades y la relación con legados culturales en tiempos de fragmentación social.

Transmisión y tradición van unidas en el traspaso de lo que, de otro modo, estaría perdido y olvidado, a veces a causa de persecuciones y ocultamientos deliberados. De acuerdo con Gómez Ramos: “Paul Ricoeur se ha encargado de señalar lo que esas páginas de Verdad y método ni siquiera mencionaban: que las tradiciones son también tradiciones masacradas y olvidadas, tradiciones de los perdedores” (citado en Gómez Ramos, 2004, p. 412).

CASAS DE MULTITUD DE CUERPOS: PROSOPOGRAFÍA

En el presente trabajo, optamos por una indagación en la que se tuvieran en cuenta algunas de las personas que han aportado y aportan significativamente a la formación cultural y transmisión de las artes en nuestro país. Centrarnos en las personas nos permitió no enfrentarnos con dilemas actuales relacionados con dos cuestiones: por una parte, las divisiones generadas por el tipo de relaciones con la institucionalidad, las formas de organización y financiación o la autonomía en relación con éstas (educación artística formal, no formal, escolar, no escolar, etc.) y, por otra, las disciplinas artísticas en su clasificación moderna (música, escénicas, plásticas, entre otras). De este modo, al dirigir la mirada hacia las personas, abarcamos multiplicidad de formas de vinculación entre colectivos, de relación entre las artes académicas y las “expresiones populares” y ancestrales, de territorios y de invenciones, así como de relacionamientos entre el campo artístico y los contextos sociales, políticos y culturales.

Así mismo, consideramos la falta de visibilidad que históricamente ha tenido el trabajo y el desarrollo profesional y académico de las mujeres en nuestro país, en todos los ámbitos. El arte y la producción artística y cultural no se escapan de las condiciones y marcos en los que los aportes de las mujeres han sido minimizados, puestos bajo el gobierno y administración de los hombres en cargos importantes, hurtados y cambiados en su autoría o disminuidos como expresiones tiernas de *feminidad*. Si bien hay una especie de sentido común sobre la *bondad natural* de los artistas, su exclusión voluntaria de la conflictividad social, una especie de humanismo constitutivo de los seres sensibles y creadores; las artes y la administración de la cultura no han carecido de iguales relaciones de dominación que se reproducen en los procesos de financiación, credibilidad, visibilidad y formación. De lo anterior, dedujimos que esta investigación sería una oportunidad para hacer visible el trabajo de ruptura, creación y transmisión de las mujeres en Colombia, en relación con la educación artística.

Hecho este acuerdo, tuvimos en cuenta diversas formas de historia que indagaban por las personas, tales como el perfil, la biografía y la semblanza, que ponen énfasis diferentes en la investigación sobre las trayectorias personales. Del repertorio posible, nos decidimos por la prosopografía o biografía colectiva, como “investigación retrospectiva de las características comunes

a un grupo de protagonistas históricos, mediante un estudio colectivo de sus vidas” (Stone, 1986, p. 61)²⁷.

Así, la prosopografía permite “aprehender, a través de las biografías colectivas, el funcionamiento social real de las instituciones o de los medios en los cuales actúan los individuos considerados” (Charle, 2014). Este tipo de indagación, además, nos permitió vincular los casos entre generaciones y exponer algunas de las tensiones actuales y los antecedentes de éstas, que emergen en las trayectorias de los colectivos y mujeres indagados.

Además de lo anterior, la prosopografía aporta a la transformación de cánones establecidos sobre fechas clásicas y estereotipos sociales, porque complejiza y comprende divisiones internas, tomas de posición, fracasos y logros de un colectivo seleccionado (Charle, 2014). La metodología seleccionada fue también de utilidad para observar posibles legados, herencias y trayectorias entre generaciones, en términos de transmisión cultural, tan importante en este campo²⁸. Según Stone, en las formas recientes de este tipo de investigación se vincula la historia institucional con las biografías personales, de modo que se articula la historia con la psicología y la sociología y la historia cultural e intelectual con su sustrato social, económico y político (1986, p. 94). Hoy en día, la historia social la emplea para identificar, analizar y describir estructuras sociales y los movimientos que en ellas ocurren.

Desde el punto de vista de su práctica, comenzamos por elegir una población o universo de análisis, en este caso mujeres educadoras artísticas, bajo dos criterios: su capacidad de plantear rupturas, por una parte y, sus aportes en los procesos de transmisión de legados artísticos y culturales (ya ampliados en los referentes conceptuales).

Después de un arriesgado proceso de elaboración de listas, desde la fragilidad del propio conocimiento y experiencia, seleccionamos las biografías en las que abordamos dinámicas sociales, públicas y culturales, quizá ideológicas y políticas, a partir de las categorías iniciales (Charle, 2014). Con la intención de combinar y yuxtaponer la información recolectada y buscar variables significativas, para encontrar correlaciones internas y con otras acciones (Stone, 1986, p. 61).

27 Una traducción al portugués puede encontrarse en Stone, L. (2011). Prosopografía. *Rev. Sociol. Polít., Curitiba*, 19 (39), 115-137. Así como en otros materiales citados. Desde la Escuela de los Annales se consideró que hacer la historia de un individuo no es suficiente. Se requieren “varias historias”, articulación con otras disciplinas y, empleo de fuentes diversas.

28 Un ejemplo de indagación prosopográfica se encuentra en Romero Marín, J. (2005). Prosopografías de lo efímero: trayectorias profesionales de las artesanas barcelonesas en el siglo XIX, *Arenal: Revista de historia de las mujeres*, 12 (2), 235-253.

Lo anterior se enmarca en las contingencias propias de un archivo y su selección: la posible vista fragmentada, la delimitación arbitraria de la población, la posible reducción de las trayectorias vitales según las categorías planteadas para la observación o, la posibilidad de perder la dimensión colectiva al sumergirnos en la mirada biográfica o, por otro lado, observar el contexto social simplificando las trayectorias individuales. Por eso, fue necesario revisar los criterios de selección y tener conciencia de los propios límites de nuestra labor como investigadoras, cuyos marcos, estereotipos y sesgos seguramente emergieron consciente o inconscientemente, sobre todos los pasos del proceso, incluyendo la selección y el tratamiento de la información.

Es importante mencionar que, en nuestro caso, tomamos la prosopografía como metodología para indagar nueve experiencias a las que han estado sujetas las mujeres en el ámbito de la educación artística y que incluyen modos de creación, funcionamiento y formas de organización de las instituciones y colectivos a los que pertenecen y pertenecieron. Interpretación de sus logros y creaciones colectivas y documentales y su relación con el contexto social e histórico. Lo anterior, hacia la identificación de cómo ellas han dado sentido a sus prácticas y producciones en una situación histórica concreta, tensionando las capacidades propositivas de cada una (o de cada colectivo) y, las posibles coacciones que limitan sus posibilidades, en relación con el lugar social que se ocupa (o se ocupó).

Así, esta perspectiva metodológica fue para nosotras una herramienta que nos permitió, desde un uso más pragmático, abordar cuestiones relacionadas con cuatro campos. Los que consideramos, nos permitieron pensar articulaciones entre el hecho de ser mujer en Colombia en la historia reciente, con la obra y las iniciativas de algunas mujeres en procesos de transmisión, formación y educación en artes, en nuestro contexto. Estos campos fueron:

Campo social: incluyó un contexto familiar, social y cultural de procedencia, condiciones básicas de escolarización y procesos de formación artística, política y pedagógica en la formalidad u otras. Así mismo, en este campo se abordaron aspectos de las construcciones familiares desarrolladas como la maternidad.

Trayectoria: abordamos con este campo la producción académica y/o normativa, el activismo político, los desarrollos en artes y docencia, los puntos de referencia intelectual y académico y las migraciones y circulación por diferentes lugares.

Campo productivo: en este nos interesamos por las dedicaciones actuales y las condiciones en las que se desarrollan la labor creativa y docente.

Campo de autorreflexión y creación de sí: en este fue importante indagar por las consideraciones personales ante la labor y situación de artistas y docentes, la incidencia de las realidades conflictivas del país en su trabajo y su vida personal, la reproducción de estructuras de dominación en sus propias relaciones y cuestiones de subalternidad e interseccionalidad que surgieron en algunos de los casos.

Los principios que retomamos de la prosopografía, sin pretender objetividad o un fuerte rigor metodológico, cruzados con esta categorización, nos permitieron esas articulaciones entre lo macro y lo micro en mujeres concretas que a veces tuvieron acciones políticas intensas y lograron cierta movilidad social.

También nos interesó mostrar transformaciones y discrepancias de los sistemas normativos en relación a las vidas de las personas, con desigualdades, entre otros factores, para lo cual el recurso de las biografías en articulación con el contexto y en contraste entre ellas, es de utilidad.

LA MIRADA INTERSECCIONAL

Nuestra perspectiva centrada en la mujer ofrece un distanciamiento enriquecido respecto a dos elementos enquistados en nuestra estructura social: el estado de cosas patriarcal, que ubica como eje principal las concepciones, creaciones y comprensión del mundo desde la mirada masculina; y la supuesta neutralidad de las artes, centrada en el cultivo de una estética que trasciende las pugnas del género, la clase, la raza y otros campos diferenciadores de la sociedad y la cultura. Sin embargo, nuestro acercamiento no implica la existencia y reconocimiento de una única perspectiva femenina.

Si bien, desde la prosopografía construimos una biografía colectiva de las mujeres del campo de la educación artística en Colombia durante las tres últimas décadas, consideramos que dicha biografía debe pasar por el tamiz de un enfoque interseccional (Viveros, 2023).

Este enfoque teórico, metodológico y experiencial se puede definir, en pocas palabras, como una “reflexión sobre la imbricación de opresiones” (Viveros, 2023, p. 49), nacida de la necesidad de mujeres no blancas, de configurar una lucha contra la opresión patriarcal, de clase y de raza, negada hasta entonces por las feministas intelectuales de clase media alta y alta. En efecto, es claro que las vivencias y experiencias de las mujeres se diferencian profundamente

unas de otras, según sea su ubicación en el denso entramado de la sociedad y en correspondencia con sus recursos para lograr una movilidad social.

De esta manera, la investigación busca dar cuenta de un colectivo muy diverso, que tiene diferentes marcos de acción e incluso objetivos y propósitos, pero que comprende la importancia social y cultural de la educación artística y el cultivo de las artes en un país que se debate entre un conflicto de larga duración y dolorosas consecuencias, y la esperanza de construir condiciones de vida más armónicas, productivas y satisfactorias.

Por ello, buscamos perfiles de mujeres y colectivos de mujeres de diferentes generaciones, que abordan la docencia, la formación, el liderazgo comunitario, la investigación y la acción colectiva desde varias ópticas, que cultivan las artes desde diversas disciplinas y que ejercen sus acciones en diferentes regiones del país.

PERIODIZACIÓN

En relación con el periodo de la indagación, es un hecho que la Constitución de 1991 propició transformaciones en la comprensión de la ciudadanía, en la organización política, la constitución de sujetos de derechos, en las formas de entender la realidad nacional, la ciudadanía y las poblaciones²⁹. De esta constitución derivó, por ejemplo, la LGE de 1994, que estableció la obligatoriedad de la educación artística en la básica y media de las instituciones educativas formales (art. 23). Así mismo, el país se configuró como multiétnico y pluricultural políticamente y se crearon la LGC de 1997 y el mc. Ambas leyes han tenido implicaciones diversas para la educación artística nacional, incluyendo los esfuerzos para la creación del Sinefac, que logró publicar su documento base en 2022, un año antes de esta investigación.

Sobre la periodización, queremos anotar que la historia reciente, la historia del tiempo presente o la historia inmediata que aluden al pasado próximo (de nuevo, sin buscar fundamentalismos metodológicos), se vinculan con la consecución de fuentes orales, personas y colectivos vivos y vigentes. Sin omitir un distanciamiento necesario a todo proceso de investigación que permita una perspectiva y “conciencia de los contemporáneos” y de ciertos

29 La Constitución del 91 representa un corte por varios motivos: políticamente Colombia pasó de ser un estado unitario, sin mecanismos de defensa de los derechos, de democracia representativa, centralista, hispánico y confesional a ser descentralizado, con soberanía del pueblo en un estado social de derecho (Olano, 2018). Desde el punto de vista cultural, los países latinoamericanos giraron hacia un “multiculturalismo constitucional” entre 1997 y 2001, que implica un reconocimiento de los derechos y autonomía de los pueblos étnicos, ruta que aún nos encontramos recorriendo.

hitos que implican rupturas con el pasado cercano, tales como la creación del MC. Estas perspectivas históricas, además, se encuentran en cruces con la sociología, como mirada de interés para nuestro trabajo.

Esta manera de hacer historia ha sido relacionada con la búsqueda de justicia por parte de movimientos sociales, dando dimensión política a la investigación ya que se vinculan el objeto, la actividad investigativa y los intereses éticos que, en este caso, tienen que ver con la invisibilización histórica del trabajo de las mujeres. Aunque en su trayectoria la historia reciente ha estado asociada con los reclamos por la violación de derechos humanos y se le ha dado una dimensión judicial, nuestro interés está más hacia la búsqueda por las acciones en las esferas públicas y políticas de las mujeres educadoras artísticas, que a su vez han sido afectadas por el conflicto en el país. A modo de definición, la historia reciente “se refiere a procesos históricos cuyas consecuencias directas conservan aún fuertes efectos sobre el presente, en particular en áreas muy sensibles, como el avasallamiento de los derechos humanos más elementales” (Franco y Lvovich, 2017), con lo cual afirmamos que las condiciones de sometimiento a las que hemos estado expuestas las mujeres, no terminan aún y siguen existiendo justificaciones y grandes cargas de estereotipos sobre las cuales debemos continuar trabajando.

DELIMITACIÓN DE LAS FUENTES

Debido al corto tiempo para el proceso y el periodo a investigar, definimos que se indagarían nueve casos. En una arbitrariedad ineludible, debíamos decidir aquellos procesos que se harían visibles. Entonces, tomamos mano de nuestra propia experiencia en procesos de educación artística, de lecturas previas, del conocimiento del momento histórico presente y reciente, de investigaciones, de la participación en procesos culturales con organizaciones, instituciones y colectivos e, incluso, de la admiración y la memoria. Así, se hizo un repertorio de posibles mujeres y colectivos que llegó a recopilar casi 40 opciones, de las cuales mencionaremos las siguientes:

María Emilia Arciniegas Franco, Julia Betty Méndez García, Ruth Albarracín, Sonia Castillo, Rita Hinojosa, Claudia Hakim, Patricia Ariza Vélez, Viela Vidal, Diana Cortés, Emilce González, Agnes Brun, María Ludivía Mazo de Domínguez, Martha Elizabeth Fajardo Valbuena, Ana Iris Castillo, Pilar Quintana, Genoveva Salazar, Tigu Nara y otras tantas a quienes debemos la supervivencia y creación de procesos en comunidades e instituciones que será preciso resaltar en trabajos futuros.

Posteriormente, elegimos nueve personas y colectivos como límite de población para la biografía colectiva, con criterios como la ubicación geográfica, las disciplinas artísticas, la incidencia en la política pública y otras acciones de relevancia. La potencia en la transmisión de saberes y prácticas culturales, la posibilitación de rupturas y transformaciones importantes para la educación artística en el país y, otro de tipo práctico: la viabilidad, que consistió en seleccionar casos de mujeres con los cuales pudiéramos tener comunicación y acceso a sus relatos y memorias³⁰.

RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Para recopilar la información acudimos principalmente a entrevistas, grupos focales, revisiones documentales, archivos fotográficos, documentales cortos, entrevistas publicadas con anterioridad, obituarios y escritos *in memoriam*.

La principal herramienta fue la entrevista semiestructurada que permitiera diálogos desde la cercanía y evocación de las personas entrevistadas. Las preguntas se hicieron más a modo de generalidades, cuidando el uso de cada categoría que se había diseñado previamente y sin excluir categorías que emergieran en la conversación, espontáneamente. En el caso de los colectivos se contactó particularmente a sus lideresas o coordinadoras para acordar las entrevistas, que en algunos casos estuvieron acompañadas por algunas de sus integrantes a modo de grupo focal, lo cual permitió obtener información en la que se cruzaba la trayectoria del grupo con su producción creativa y sus aportes a la formación y creación artística local, nacional e internacional.

En algunos casos, en los que el acceso a los canales para la entrevista se dificultó, se usó una aplicación que permitió enviar y recibir mensajes, textos e imágenes por internet, con variaciones de tiempo de respuesta. En uno de los casos, se recibieron textos escritos y audiovisuales.

En un segundo momento se hizo una categorización de la información recolectada, cuidando que ésta mantuviera nexos entre los casos, para lograr el objetivo de que las biografías fueran colectivas, de acuerdo con los principios de la prosopografía. En una llamada “Matriz categorial” se delimitaron los temas de interés de acuerdo con las categorías iniciales y se fueron “vaciando” los apartes de información pertinente, de modo que lo dicho por las entrevistadas se fuera articulando. Así, se cruzaron los relatos con las categorías permitiendo el tejido de las trayectorias de las mujeres, en relación con sus acciones en educación artística pero también con su condición de mujeres en el ámbito

30 Desde este último aspecto, se presentaron dificultades para contactar sabedoras de comunidades ancestrales, por ejemplo.

creativo, político o docente. Es importante mencionar que, en el proceso de categorización, se requirió ir ajustando aquello que se traslapaba y que podía no funcionar para todos los casos, como cuando fue necesario diferenciar la matriz de entrevista individual y elaborar una semejante para los colectivos.

Finalmente, la escritura de intención prosopográfica quiso resaltar estos cruces y contrastes, de modo que las miradas subjetivas y sociales entraran en diálogo a través de los trayectos vitales seleccionados. En este tramo final, tanto las categorías previas como las emergentes, nos permitieron determinar las fuentes secundarias que ubicarían conceptual e históricamente los hallazgos y cruces entre biografías.

Línea de tiempo

Mujeres y educación artística en Colombia, 1991-2023

1946. Las repercusiones de la crisis mundial (Segunda Guerra) agudizaron el conflicto interno conocido como "La Violencia", en el cual se estima que más de 190,000 personas perdieron la vida.



1946-2022

María Elena Ronderos

El sábado 13 de junio de **1953** en Bogotá, los militares de Colombia se tomaron el poder al deponer al gobierno civil conservador de Laureano Gómez tras tres años de gestión impopular y varios años de violencia política anterior.



1953

Martha Lucía Barriga

**1960**

Soraya Yunda

**1960**

Ángela Chaverra

En julio de **1963** los planes y programas que regían desde 1950 fueron reemplazados por el Decreto 1710. Es la intención de la nueva reforma poner fin al sistema de educación primaria que tenía como características la desigualdad entre la zona rural y urbana en cuanto a la diferenciación de planes, contenidos básicos y duración de la escolaridad obligatoria.

**1963**

Olga Lucía Olaya

1964. Se realiza la Tercera Misión Pedagógica Alemana en Colombia.

1968. Se crea Colcultura, Colciencias y Coldeportes para impulsar la cultura, la investigación científica y académica y el deporte.

1978. La educación étnica para indígenas se vuelve política del Ministerio de Educación.



1978
Yndira Perea

1989. Es considerado como el peor año de la violencia en Colombia; se recrudeció en todo el país a causa del narcoterrorismo, el paramilitarismo y de la guerra sucia contra los movimientos de oposición.



1989
Cantaoras del Patía

4 Julio 1991. Constitución 1991. Artículos 7. 8. 10, 70,71,72 que se refieren a la cultura, el arte y el patrimonio.

19 de junio de 1992. La Corte Constitucional protege el carácter laico del Estado colombiano como pilar fundamental de la libertad de culto y de conciencia, la libertad de expresión y por consiguiente la plena autonomía de exhibición y producción artística.

26 de octubre de 1992. La Corte Constitucional, el 26 de octubre de 1992, parte de un enfoque de género, al proteger los derechos de una mujer que sufrió una cesárea mal realizada, adicionalmente, establece la salud como un derecho en conexión con los derechos económicos, sociales y culturales.

27 de agosto de 1993. Ley 70 de 1993, fruto de las luchas de hombres y mujeres negras, raizales y palenqueras y ha sido el principal referente legal para las reivindicaciones de derechos fundamentales de la población afrocolombiana.

8 de febrero de 1994. Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley general de educación.

15 de septiembre de 1994. La Corte Constitucional reconoce la raíz histórica y social de la desigualdad social de la mujer que debe ser enfrentada y superada, no sólo mediante la declaración de una igualdad formal ante la Ley, sino con acciones positivas y materiales que permitan cambiar esta situación inequitativa e injusta de la mujer en Colombia.

7 de agosto de 1997. Ley 397 de 1997 por la cual se crea el Ministerio de la Cultura

9 de diciembre de 1999. La Corte Constitucional establece el salario laboral como un derecho fundamental, un "mínimo vital" del que dependen las condiciones de existencia de los trabajadores.

2000

13 de mayo de 2003

La cosmovisión étnica y cultural es protegida por la Corte Constitucional, en una sentencia de unificación, donde se reconoce la consulta previa como un mecanismo efectivo para garantizar los derechos de los pueblos indígenas.

**2003**

Tejedoras de Mampuján

27 de enero de 2004

La Corte constitucional declara un estado de cosas inconstitucional y ordena a las instituciones encargadas a crear mecanismos de protección debido a la grave y masiva violación a los derechos fundamentales de las personas desplazadas.

**2012**

Las Musas Cantan

7 de julio de 2016

El Acto Legislativo 1 del 7 de julio de 2016, establece instrumentos para asegurar la implementación del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera entre el Estado Colombiano y las FARC.

2010

26 de septiembre de 2016

Firma del Acuerdo de paz entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC-

La Política Nacional **2017 – 2022** define los lineamientos y orientaciones del quehacer del Estado en el campo cultural válidos para el país en su conjunto. En el diseño del proceso de construcción de la Políticas Culturales se contempló primero la elaboración de las Políticas Sectoriales (entre 2015 y el primer semestre de 2017) y luego de las Políticas Regionales (en el segundo semestre de 2017).

7 de agosto de **2022**. Francia Elena Márquez Mina es elegida como vicepresidenta de Colombia. Primera mujer de origen afro-colombiano en ocupar este cargo.

2020

Capítulo 1

En esta
casa vivo yo,
con un
nombre

El campo social, como categoría de análisis en esta investigación, se entiende como el contexto en que se configura estructuralmente a los individuos. Para nuestro caso, se trata de las condiciones sociales, económicas y culturales en las que nacieron, crecieron, se formaron y desarrollaron su labor artística, creativa, docente, investigativa y política, las mujeres que hacen parte de la investigación. Como marco general, se tiene en cuenta el contexto nacional y regional en estas etapas de la vida.

Desde el enfoque de la prosopografía, el análisis de la información del campo social aclara el marco compartido de las condiciones macrosociales que determinan los capitales económicos, sociales y culturales con los que se desarrolla la vida de las mujeres que hacen parte de la investigación; así mismo, evidencia las profundas diferencias en dichas condiciones sociales, lo que permite observar este contexto desde la perspectiva interseccional que queremos ofrecer.

Ahora bien, el campo social no es un marco determinado-determinante inmovible. Es importante tenerlo en cuenta como una red de relaciones de poder en las que los recursos y capitales, con los que cuentan los individuos, se ponen en movimiento para ocupar el espacio social.

En nuestras conversaciones con las mujeres, dentro de este campo indagamos por la procedencia, el lugar de nacimiento, de crianza y de socialización primaria, la conformación de la familia, el acceso a la escuela y a la educación y formación en general. Así, en esta categoría se incluyen aspectos clave (vivencias relevantes e hitos biográficos) de su infancia y juventud como etapas prioritarias de la vida, que pudieron ofrecer condiciones para definir la vena artística o creativa: la vocación docente o formativa, el espíritu transformador y crítico; la descripción de la familia en la que nacieron y la familia que conformaron, si son madres o no, si quisieron serlo, exponiendo aquí algunas prácticas o reflexiones desde la ética del cuidado.

El contexto general de la formación de las mujeres es también primordial en esta categoría. Cómo fueron las condiciones de su formación artística, de la constitución de habilidades de liderazgo, y de la formación docente, si la hubo; son elementos importantes del campo social, en tanto hacen parte del marco y los recursos disponibles para constituir su profesión u ocupación.

En esta categoría analítica, que indaga acerca de las condiciones y recursos disponibles para que las mujeres construyan su vida a partir de sus deseos y expectativas, es central el concepto sociológico de *capital cultural*. Este es uno de los aportes más reconocidos de la sociología de Pierre Bourdieu, quien amplió la comprensión marxista del capitalismo, usualmente limitado a sus elementos económicos.

El capital cultural se define como la acumulación simbólica propia de una clase, que es heredada o adquirida por todas las personas mediante la socialización. Existen tres tipos de capital cultural: el incorporado, el objetivado y el institucionalizado. El capital cultural incorporado se cultiva desde la socialización primaria de las personas, a través de transmisión de conocimientos y sensibilidades, la valoración de estos, y su fortalecimiento a través de la generación de hábitos. El objetivado se concreta en los materiales y objetos que tienen alto valor simbólico (por ejemplo, libros, discos, obras de arte); mientras que el institucionalizado se refiere a los títulos y reconocimientos y acreditaciones otorgados por instituciones reconocidas como, por ejemplo, universidades o academias (Bourdieu, 2001, p. 136).

En el caso de la procedencia, nos referimos más al capital cultural incorporado, gracias al ejemplo en las familias, a la exposición a diferentes manifestaciones artísticas e intelectuales, y mediante el cual las mujeres logran hábitos, prácticas y “disposiciones de espíritu” ligadas a la sensibilidad. La educación en la institución escolar es también crucial en la adquisición de este capital por parte de las personas (Bourdieu, 1998, p. 36). Para el caso de esta investigación, el contexto en el que nacen y crecen, respecto al conocimiento del arte y la tradición, en conjunto con la transmisión de valores como el gusto por lo artístico y de habilidades artísticas, es muy importante.

Además de estos elementos, la categoría de campo social incluye la descripción de los colectivos de mujeres abordados en la investigación, la historia de su origen y el contexto social e histórico de su surgimiento, enfatizando en la acción e impacto del colectivo respecto a la comunidad en la que se encuentra.

CONDICIONES DE PARTIDA

La línea de tiempo que se expuso al inicio, nos permite comprender panorámicamente las relaciones entre las mujeres y la historia reciente, marco de sus trayectorias, el contexto de lo que ocurría alrededor de sus vidas en las últimas tres décadas y relacionarlas con las problemáticas de las categorías analizadas en todos los capítulos. En este apartado nos interesa especialmente abordar las condiciones de partida.

A modo de inicio, presentaremos los nombres de las mujeres y colectivos indagados: Ángela María Chaverra Brand, Soraya Yunda Romero, Olga Lucía Olaya Parra, Martha Lucía Barriga Monroy, Yndira Perea Cuesta y María Elena Ronderos Torres. Los colectivos fueron las Cantaoras del Patía, las Tejedoras de Mampuján y el colectivo de escritoras de Urabá, Las Musas Cantan.





Sus lugares de nacimiento son diversos: Martha y Olga son de Bogotá, donde también vivió María Elena la mayor parte de su vida después de que su familia emigrara desde San Gil. En el norte del país, surgieron y desarrollan su trabajo las Tejedoras de Mampuján, el colectivo Las Musas Cantan, Yndira Perea (nacida en Quibdó) y Ángela Chaverra. Desde Huila hacia el oriente migró la familia de Soraya, siendo ella muy pequeña, allí se ha movido por diferentes comunidades. Las Cantaoras del Patía, por su parte, continúan su aporte cultural en el occidente. Esta geografía, que queda en deuda con muchas otras regiones y expresiones culturales, nos muestra un despliegue de experiencias pasadas y presentes en gran parte del país. En conjunto han atravesado por diferentes momentos de la historia nacional y de las condiciones y transformaciones de la educación artística por las diferencias entre sus fechas de nacimiento: María Elena Ronderos nació en 1946, Martha Lucía Barriga en 1953, Ángela María Chaverra y Soraya Yunda en 1960, Olga Lucía Olaya en 1963 e Yndira en 1978.

La procedencia social de las mujeres entrevistadas es diversa, lo cual ha implicado diferentes tipos de relación con la docencia, la creación en artes, la política, sus creencias y arraigos. Para Yndira es importante la relación que tienen los chocoanos en su territorio (de mayoría afrodescendiente) con la tradición y la cultura. Soraya y Ángela mencionaron la filiación liberal de su familia, cuestión de mucha importancia y complejidad en la historia de nuestro país. A Ángela su mamá le hablaba de Jorge Eliécer Gaitán y Alfonso López Pumarejo³¹, mientras que Soraya relata:

Mis abuelas Bernarda y Leonarda Santa fueron gaitanistas a morir. Y entre los baúles de ellas encontré sus recordatorios de Gaitán. Hicieron de croché unas arepitas tan bonitas, unas rueditas y montaron la foto de Gaitán y se las pendían como prendedores. Yo tengo guardado eso. Divinas mis abuelas gaitanistas.

No obstante, esta semejanza: el padre de Soraya, Fruto Santos Yunda, fue un hombre responsable que trabajó un tiempo como registrador (en Pitalito y Florencia) y luego como encargado de la finca La Honda (Picaña, Ibagué), de donde pasó a trabajar en Villavicencio; mientras que, el de Ángela, era comerciante, lo que le

31 La mención de estos recuerdos es importante en una investigación prosopográfica, porque permite el anudamiento entre las experiencias personales y el contexto histórico del país. Especialmente estos recuerdos que citamos, ya que, en Colombia, como mostró Sandra Rodríguez, se forjaron los pilares de la colombianidad con operaciones sobre lo que debía ser recordado y conmemorado y aquello que debía ser olvidado. La historia se convirtió en matriz de la memoria oficial y nacional mediante la invención de tradiciones, la construcción de lugares de memoria y el uso de una memoria artificial que difundió una herencia pública. Entre las cuestiones que debían *ser olvidadas*, en esa lógica, se encontraban: la masacre de las bananeras, las reformas liberales y el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán (Rodríguez, 2017).

permitió matricular a su hija en el colegio La Presentación de Medellín³² durante sus primeros años. Después de una quiebra, ella y sus hermanos pasaron a estudiar en colegios públicos y comenzaron a trabajar tempranamente para aportar en su casa. Las demás entrevistadas no refirieron filiaciones políticas, pero su infancia puede relacionarse con ciertas condiciones favorables que permitieron que, por ejemplo, María Elena Ronderos estudiara en la Universidad de los Andes. Así mismo, Martha Lucía Barriga procede de una familia intelectual de clase media y Olga Lucía Olaya nació y creció en el centro de Bogotá, donde su abuelo construyó varios edificios en el barrio Santa Fe y, para garantizar la unión familiar, en una de esas construcciones cada piso le correspondía a una de las familias de sus hijos, con la idea de congregar dicha unión y garantizar su calidad de vida. También su padre “alcahueta”, Julio Olaya, fue un comerciante que tuvo varios negocios. Martha Lucía Barriga recuerda:

Por parte de mi padre, Jorge Enrique Barriga, descubrí el dibujo, ya que él era muy hábil para el dibujo, y yo le pedía hacerme dibujos de animales, paisajes y mapas para mis tareas. Además, era un excelente retratista y nos dibujaba a cada uno de nosotros.

Durante las fiestas que la familia de Martha Lucía ofrecía en Ricaurte se oía música en vivo y se bailaban pasillos y pasodobles. Estos padres, a los ojos de sus hijas, entregaron cuidado y cariño, abrieron universos. Soraya también recuerda que creció viendo a su papá trabajar con ganado (en Honda), antes de vivir en Villavicencio y, desde entonces, él le compraba plastilinas. Luego, además, les compró un acordeón Hohner rojo, con su método (todavía lo guarda), y les contrató clases con “don Manuel”.

Los relatos sobre sus madres van dando cuenta de ciertas herencias recibidas en la cotidianidad de la crianza: las de Soraya y Ángela María cantaban todo el tiempo. Incluso, la última, recibió clases de solfeo con la familia Vieco³³. Familias en donde se escuchaba tango o bambuco e, incluso, la madre de Soraya, Nelva Mery Romero, decidió pasar de Tolima a Villavicencio porque escuchaba la música de Torrealba y Marco Antonio³⁴ en la emisora.

32 Colegio católico privado de las Hermanas de la Presentación, fundado en 1939.

33 Familia de tradición artística en Medellín, desde principios de siglo XIX, sobre todo en música y artes plásticas. A uno de sus integrantes se debe el nombre del teatro al aire libre, Carlos Vieco, donde se celebra el Festival de Poesía de la ciudad.

34 Se refiere a Juan Vicente Torrealba Pérez (1917-2019), prolífico músico y compositor venezolano del llamado estilo “llanero” y, Marco Antonio Muñoz (1933), mexicano de mayor producción en bolero, pero también grabó música con Torrealba y Oswaldo Oropeza.





La madre de Olga Lucía, Elvia Parra, por su parte, fue una de las primeras mujeres en estudiar arte y decoración en la Pontificia Universidad Javeriana:

Estuvo mostrándonos sus dotes artísticas de muchas maneras, como era una familia tan grande de cinco hijos, ella nos hacía la ropa, ella nos cortaba el pelo a todos, ella siempre con una habilidad gastronómica y culinaria infinita: pasteles, ponqués, comidas, cosas, una mujer muy virtuosa en todo lo que hizo.

Las tres consideran que fueron muy bien cuidadas. Soraya también recuerda que su mamá era buena dibujante y bordadora (en la máquina New York, que ganó en una rifa, porque de lo contrario no hubiera podido tenerla), oficios aprendidos durante sus estudios en un colegio femenino religioso, las Agustinas de Popayán³⁵, cuando las opciones para las niñas eran escasas. En general, fueron madres dedicadas a tareas y oficios permitidos o destinados a las mujeres de entonces y las criaron con cierta noción de feminidad ante la que algunas, como Ángela Chaverra, han luchado:

Yo fui criada en una casa donde éramos tres mujeres y donde había que recogerle los calzoncillos al papá, darle la carne más grande al papá y yo peleaba. Pero de todas maneras a mí me criaron también para guardar la virginidad para yo no sé qué. Pues, un montón de cosas.

En algunos casos, recibieron herencias artísticas desde sus abuelos: el abuelo arquitecto y el padre de Olga Lucía que era aficionado a la fotografía, excelente vendedor y se complacía en la atención al público en eventos de entretenimiento de la época; Frutoso Yunda que fue clarinetista de la actual Sinfónica del Huila; el de Ángela María que tocó tiple y bandola con los Vieco (además, los tíos de ésta última fueron bailarines en la Universidad de Antioquia). Martha Lucía también relata que su abuelo materno, Lalo, tocaba violín, guitarra, tiple y bandola, en fiestas y reuniones. En su caso, los “bambucos”, pasillos, y marchas eran escuchados en vivo. En el caso de Yndira, desde que estaba muy pequeña su abuela fue más importante:

Ella iba a unos bailes que se llamaban “bailes de Pellejo”³⁶, y esos bailes de Pellejo se realizan con músicos tradicionales en vivo. Es un espacio donde llegan las personas a distraerse, a pasar rico, a vivir feliz, a encontrarse; es un lugar de encuentro y de

35 Colegio religioso de las Hermanas Vicentinas, provenientes de Francia.

36 Al respecto de los Bailes de Pellejo, puede oírse en <https://soundcloud.com/contenidos-vive-afro/baile-de-pellejo>.

distracción, de vivir la tradición también. Yo estaba muy pequeñita, era muy apegada a mi abuelita, yo lloraba porque me quería ir para todos lados con ella.

Todas estas experiencias de infancia y relaciones de amor filial, les fomentaron a ellas la decisión por las artes, la investigación y la enseñanza, en entornos en los que hubo resistencias ante estas opciones.

De hecho, sienten que desde muy temprano tenían decisiones tomadas: Yndira supo que sería bailarina, aunque no se lo mencionó a sus papás; Martha Lucía ya hacía audiciones de piano en el Teatro Colón con la maestra Alicia Soto y la Orquesta Sinfónica de Colombia; Ángela pasaba por el Liceo Antioqueño cuando dijo “yo quiero ser profesora aquí” y Soraya moldeaba plastilina y cera haciendo bailarinas, ángeles y salamandras. Sobre estas últimas, cuenta que, una vez, un paisano de Huila se alojó en su casa de Villavicencio y mataba las salamandras que se encontraba, lo cual le dolía a Soraya:

Yo me puse a hacer salamandras del mismo color con plastilina y se las pegué en la pared. Cuando el señor llegó a la casa vio las salamandras y les dio, las chocó con la escoba, vio que no salía sangre y yo “ese si las puede dañar, yo la vuelvo a hacer, las otras no me las vuelva a tocar”.

Esa anécdota se la contó Soraya al escritor afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, gran amigo de su familia, quien le dijo: “Uy, eso es un cuento muy lindo. ¿Tú no sabes el símbolo que es la salamandra? Es sabiduría”. “Y me explicó un poco de cosas bonitas” dice Sotaya. Ella quiere escribir ese cuento algún día.

ENCUENTROS EN LA ESCUELA

La escuela, en estas vidas como en otras tantas, también aportó sus universos y posibilidades en las infancias y adolescencias de estas mujeres. Respecto de aquello que nos pasa en la escuela, más allá del aprendizaje, dicen Masschelein y Simons:

La escuela no es (tanto) el lugar donde se aprende lo que no puede aprenderse en el mundo vital de cada uno, sino más bien el lugar donde la sociedad se renueva a sí misma liberando y ofreciendo su conocimiento y su experiencia como un bien común a fin de hacer posible la formación. [...] [esto] incumbe a la exigencia de habilitar la formación y de ofrecer tiempo libre para el estudio, la práctica y el pensamiento. (2014, p. 146)

Si bien muchas de las entrevistadas recibieron una herencia familiar que permitió el crecimiento y la dedicación de su creación, también la escuela fue una





ruta de encuentro con grupos de diferentes formas de producción artística y de tomas de decisión profesional en relación con el arte y la educación.

Yndira fue bailarina en el grupo de danza del colegio y otros grupos de danza folklórica y urbana. El deporte y el baile le hacían sentirse plena. Martha Lucía, recibió formación musical en el Instituto Pedagógico Nacional³⁷, que incluyó teoría, historia y coros con el maestro Amadeo Rojas y danza y expresión corporal con Luis Enrique Rojas. Allí aprendieron música clásica y colombiana e hicieron presentaciones con la orquesta, con instrumentos Orff³⁸, donados por la misión pedagógica alemana³⁹. También tuvo como profesores de tiple, guitarra y bandola a Garzón y Collazos⁴⁰. El Instituto Pedagógico Nacional permitió a Martha Lucía aprender, además de música, artes plásticas, danza, teatro, literatura y dibujo técnico: “Practicamos todos los deportes y todas las artes”, dijo.

Olga Lucía estudió en el colegio Siervas de San José⁴¹, donde la profesora Lucía Gómez le permitió pintar un cuadro durante todo el año estando en quinto de primaria, y la maestra Rosa de Lopera, quien le brindó “las clases de historia del arte más exquisitas que recuerdo”, nos dice, así continuó trabajando la pintura durante toda su etapa escolar.

Así también, Soraya recibió clases de coro con la profesora ecuatoriana Margarita Villanueva, quien tocaba el acordeón y luego fue directora de la Casa de la Cultura.

En la escuela no sólo se aprenden los universos de conocimiento acumulados y reinventados por la humanidad durante siglos. También se forman criterios y tomas de posición. Olga Olaya recuerda que las hermanas de la comunidad de Siervas de San José con las que estudió, además de su filiación con el arte, eran monjas “de vanguardia”, que, junto con la comunidad de los Bartolinos (San Bartolomé de la Merced)

37 Institución Educativa oficial con sede en Bogotá y centro de prácticas de la Universidad Pedagógica Nacional, desde mediados del siglo pasado.

38 Método para la enseñanza de la música, creado en 1930 por el músico alemán Carl Orff.

39 Colombia contrató tres misiones pedagógicas alemanas a lo largo de su historia: 1872-1878 (Olimpo Radical); 1924-1935 (República Liberal) y 1965-1975 (Frente Nacional). Barriga se refiere a esta última, que se concentró en tecnificar la enseñanza en primaria, así como la formación de docentes.

40 Dúo musical famoso en Colombia proveniente de Ibagué e integrado por Darío Garzón y Eduardo Collazos. Se trasladaron a Bogotá en 1950, grabando abundante discografía en los llamados géneros tradicionales de música colombiana (torbellino, vals, rajaleña, guabina, etc.)

41 Colegio campestre privado, abierto en el barrio el Nogal de la ciudad de Bogotá en 1964. Perteneció a la Congregación Siervas de San José.

se acercaban a la Teología de la liberación⁴² y con alto compromiso social. Para Ángela Chaverra estudiar en el colegio público Camilo Torres, en Bogotá, contribuyó a formar su pensamiento crítico.

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA (ARTÍSTICA, PEDAGÓGICA, POLÍTICA, COMUNAL, FORMAL/ INFORMAL)

Abrirse al universo también es posible a través del azar, los lugares y personas insospechadas y las serendipias que la vida entrega sin cesar. Además de sus condiciones de partida, de sus encuentros con el arte y algunos artistas en la escuela básica y media, hubo otras formas que apoyaron la decisión por las artes, la creación, la docencia y la investigación a nivel profesional.

Yndira había seguido estudiando danza con la maestra Madolia de Diego, “que es de los pilares de la danza tradicional del Pacífico Norte”, por lo que conoció la danza tradicional en el grupo de su “cuadra”. No obstante, se trasladó a Medellín para continuar sus estudios de Contaduría pública o Administración (oficio de sus padres), carreras que le gustaban, cuando “caminando por la calle” dijo: “yo quiero entrar a una escuela de danza, a algo donde pueda bailar”. Entonces se inscribió en el Ballet Folclórico de Antioquia⁴³ y se presentó a unas audiciones para el evento de navidad de Noel⁴⁴, donde Rafael Palacios⁴⁵ era coreógrafo: “Él acababa de llegar de África, pero yo no lo conocía, yo no sabía nada de él... era como muy riguroso y me asustaba. Y yo era muy rebelde”, relató. Su papá, al ver un espectáculo de la Noel, se emocionó y le dijo: “Si tiene que terminar la licenciatura en danza, pues terminela” e Yndira la terminó.

Por su parte, en la familia de la profesora Marta Lucía Barriga había una herencia de mujeres pianistas (su madre y su tía) e, incluso, un piano en su casa. Sus hermanas y ella tuvieron clases de danza española con una profesora llamada Edurnine y, de piano, con Luis Casasbuenas. En un especial contacto

42 Definía una unidad indiferenciada de movimiento en el terreno práctico de la acción colectiva en favor de la defensa de los derechos y de la “liberación” de las víctimas sociales.

43 Organización sin fines de lucro creada en 1991 por Albeiro Roldán Penagos y otros bailarines de Medellín. Hoy en día es muy reconocida internacionalmente. Puede visitarse su cuenta en <https://www.instagram.com/bfdacolombia/?hl=es>

44 La llamada Fábrica nacional de galletas y confites hoy “Compañía de galletas Noel”, fue creada en Medellín en 1916. En 1988 comenzó a realizar un show, de acceso libre en las instalaciones de su fábrica en Medellín, como regalo de navidad. Asistir al evento se ha convertido en costumbre para muchos y ha significado una enorme fuente de empleo para los artistas de la ciudad.

45 Fundador y director de la Corporación Cultural Afrocolombiana Sankofa (1997). Ver <https://sankofadanzaafro.org>

de la familia con el arte, las hermanas también recibieron clases de ballet y danza clásica. Así mismo, desde pequeños sus hermanos y ellas estudiaron en el Conservatorio Nacional de Música de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL)⁴⁶, cuando pasaron de vivir en Ricaurte a vivir por el ParkWay⁴⁷. Marta Lucía entró a clases de piano con 14 años, después de aprobar un examen de ingreso debido a su edad; una hermana suya a violoncello y otro hermano a trompeta. No obstante, tras su ingreso en el Conservatorio, ella continuó con sus clases particulares con la maestra Alicia Soto de Gómez, incluso después de graduarse como pianista de la UNAL y como preparación para lograr una beca en Japón (Mombusho, Ministerio de Educación de ese país). Las grabaciones para presentarse a la beca las hicieron junto al esposo de Alicia, miembro de la Orquesta Sinfónica de Colombia, en una casa de Chapinero. Obtuvo la beca y la Universidad de Arte y Ciencias, Tokio Gakugei Daigaku, la graduó como Master en Educación Musical. Por otra parte, Marta Lucía estudió una Licenciatura en Lenguas extranjeras en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, con estudios mayores en inglés y básicos en francés.

Según nos cuenta Gina Velásquez, de la red Entre las artes, en la trayectoria de formación de María Elena se cuentan estudios superiores de grabado e historia del arte en la Escuela de Bellas Artes de Roma entre 1968 y 1969 y estudios superiores de historia del arte y dibujo en la Universidad de Princeton, en Estados Unidos entre 1971 y 1972. Un año después hizo cursos libres de dibujo y pintura en Art Students League en Nueva York. Luego, de 1982 a 1984 hizo estudios superiores no formales en teoría del conocimiento con el profesor Carlos Federici, a quien consideró su maestro. En 1991 hizo estudios superiores en educación estética en la Universidad de Manchester, Inglaterra, con una beca de cooperación técnica del Consejo Británico.

Quizá por una herencia de sus tíos, Ángela siguió en los grupos de danzas de su colegio, llegando a bailar incluso en el Teatro Pablo Tobón Uribe⁴⁸. Estuvo también en clases de piano hasta la muerte de la monja encargada en el colegio privado en donde estudió. Y, aunque nunca pensó en estudiar arte, perteneció a los grupos de teatro. Al graduarse, ingresó a la carrera de psicología en la Universidad de

46 Ver <http://artes.bogota.unal.edu.co/programas-academicos/pregrado/musica>

47 Primer Bulevar de Bogotá, donde se encuentran centros y eventos culturales. Es una gran zona verde entre dos carriles, construida en 1950, en el barrio La Soledad.

48 Uno de los más tradicionales e importantes en Medellín, construido en 1967 y ubicado en la avenida La Playa, de relevancia histórica.

Antioquia⁴⁹, cuando entendió que podría estudiar, al mismo tiempo, teatro en la Escuela Popular de Arte (EPA)⁵⁰, terminando su profesionalización en teatro gracias al convenio con la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB)⁵¹. Al graduarse como psicóloga, dijo: “Mi vida va a ser la psicología” y siguió estudiando una especialización en Semiótica y Hermenéutica del Arte en la UNAL, sede Medellín. Allí mismo terminó una Maestría en Estética, iniciando la década de los noventa. Para ella, su formación profesional en teatro se logró en *ImaginEros*⁵², grupo en el que comenzó en 1997. Todo este recorrido por diversas áreas de conocimiento fue además acompañado por la Teología de la Liberación, que había conocido en “la curia”.

Olga es licenciada en Bellas Artes con énfasis en Pintura de la Universidad de La Sabana Colombia (1981-1985); especialista en historia y teoría del arte de UNAL (1986-1993); especialista en crítica del arte de la Universidad Colegio Mayor del Rosario (1993-1997); magíster en educación de la Universidad de La Sabana (1993-1998) y realizó estudios doctorales en Ciencias del Arte- Instituto Superior de Arte de la Habana Cuba entre 1998-2010, donde se enfocó en la enseñanza del arte. El ministro de educación durante la década de los años setenta, Octavio Arizmendi Posada⁵³ convirtió el INSE⁵⁴ en la Universidad de la Sabana y fungió como rector en los ochenta, creando una Facultad de educación con la primera licenciatura en Bellas artes de Colombia, según ella, “porque él siempre pensó en la enseñanza artística como una necesidad histórica para el país”. Así, Arizmendi creó unos centros de formación docente donde uno de los campos

49 Universidad pública de la región, de gran trascendencia científica, cultural y social, desde hace más de 200 años.

50 La EPA existió en Medellín entre 1970 y 2002, como institución de educación artística en las parejas de música, danzas, teatro y artes plásticas. Formó varias generaciones de docente, desde la preservación y recreación de la tradición popular colombiana, que aún hoy en día son docentes en educación básica, media y superior. Tuvo semilleros infantiles y una primaria artística, además de un gran compromiso con la comunidad.

51 Universidad Católica y privada creada en 1936, durante la República Liberal. En la década de los noventa tituló a varios artistas profesionales, en convenio con la EPA.

52 Corporación artística y centro de creación artística contemporánea, ubicado en Medellín. Ver <http://imagineros.co>

53 Ministro de Educación en el gobierno de Carlos Lleras Restrepo, cuando se crearon los Inem, el Icfes, Colcultura, Coldeportes y Colciencias, y se promovió la creación del Convenio Andrés Bello. También fue miembro del Opus Dei, gobernador de Antioquia y rector de la Universidad de la Sabana.

54 El INSE (Instituto Superior de Educación) nació en 1971 de la Asociación para la enseñanza y fue pionero en educación a distancia.





fue precisamente la enseñanza del arte, con la intención de que más personas accedieran a esta formación.

En el caso de Soraya, ella y sus hermanas estuvieron en el coro de Margarita Villanueva en la Casa de la Cultura Jorge Eliecer Gaitán, en 1968. En 1991, tras la muerte de su papá, volvió invitada por Fabio Trujillo Bravo⁵⁵, profesor de música en el Inem⁵⁶ Luis López de Mesa e integró a su mamá para ayudarla con el duelo. Soraya es mezzosoprano y su mamá, soprano. Además de canto, estudió “arte y decoración” en Bogotá; su pintura le ha servido para eventuales ingresos económicos. El lenguaje cinematográfico que despliega en documentales como *A Villavicencio o al cielo*⁵⁷, lo aprendió en el programa INI⁵⁸, del MC, en 2005. Según ella, “en Villavicencio no hay escuelas de artes”, pero sí hay (arrumadas) cartillas en el Instituto de Cultura del Meta, que le han permitido adaptar sus proyectos y obtener cuatro becas del MICASA, entre los que se cuenta uno de elaboración de papel artesanal con fibras nativas de los llanos orientales (1992). Hace unos cinco años terminó su Profesionalización en Licenciatura en Artes Plásticas en la Universidad de Antioquia⁵⁹ desde Villavicencio, mientras estaba estudiando cine. También con su madre realizaron dos *Laboratorios de pensamiento artístico* con Mario Opazo⁶⁰ y cuenta: “mi mamá hizo unos trabajos muy bonitos en ese laboratorio; de bordado y de memoria”. Desde el punto de vista político, siente que su formación como ciudadana la logró junto a su familia. Incluso durante la pandemia aprendió cocina ancestral India, en ese ánimo por el conocimiento que lleva consigo.

55 Egresado del Conservatorio de Ibagué.

56 Los Inem (Institutos de Educación Media diversificada) nacieron en Colombia en 1969, en el marco de la Tecnología Educativa, en todas las capitales de los Departamentos, con el objetivo de diversificar la educación para que se eligiera entre varias áreas de estudio. Algunos ofrecieron artes entre sus modalidades

57 Ver en <https://www.youtube.com/watch?v=Q4YXy3vWOtc>

58 El programa INI (Imaginando nuestra imagen), ha incentivado la producción audiovisual en las regiones de Colombia mediante procesos formativos, desde 1998, por parte del MC. Se ha desarrollado en varias regiones (Amazonas, Antioquia, Arauca, Atlántico, Caldas, Caquetá, Casanare, Cauca (resguardos indígenas), Cundinamarca, Nariño, Putumayo, Risaralda y San Andrés (raizales), entre otros) y no requiere experiencia en el ámbito audiovisual.

59 La profesionalización de artistas en Colombia surgió entre 2006 y 2008 como “Colombia creativa” y se desarrolla en convenios entre diferentes universidades, entidades territoriales y el MC. La intención de este programa es fomentar el acceso democrático a la educación superior en artes, para artistas en ejercicio y con trayectoria, garantizando un título profesional para agentes formados en la práctica, en regiones vulnerables donde la oferta de educación superior es reducida.

60 Ver <https://meopazoc.wordpress.com>

CREACIÓN DE SU FAMILIA

Sobre su familia, Ángela Chaverra e Yndira Perea decidieron no ser madres. Al respecto, dice Yndira: “Me concentré tanto en lo mío, en la danza, en querer ser una artista integral... que no sé y no sé cómo decir, porque no fue una cosa de –No voy a tener hijos–. La vida”. Por su parte, Ángela María sí reflexiona sobre el tema y se ha preguntado por su deseo de ser madre. Así, se casó con un hombre ya “operado” y, aunque a veces siente nostalgia y ve algo que le causa belleza en la maternidad, también dice que no quiso repetir comportamientos violentos de su madre.

Olga Lucía y Martha Lucía, hablan cariñosamente de sus hijos. Olga se casó en 1990, de 27 años, con un compañero artista de la Universidad de la Sabana: “Digamos que era de los grandes de la época, me llevaba 10 años y yo era de las chiquitas”, cuenta. Su esposo es un virtuoso paisajista y llevan juntos 33 años, durante los cuales tuvieron una hija. Olga se hizo madre siendo profesora en el Colegio Abraham Lincoln⁶¹. Agrega, sobre su esposo:

Hay una relación de complementariedad y respeto que es muy fuerte: nunca he sido de competencia en relación a lo que hacemos, yo no me meto en su campo de decisión de su opción paisajística de creación, él no se mete en mis decisiones profesionales, más las acompaña todas...

Martha Lucía lleva un año viviendo con su hija Sayuri, de 28 años y artista visual, quien se está preparando para una maestría en el exterior con su apoyo. En este proceso, en 2019, nos cuenta: “Me dediqué a viajar con mi hija visitando los principales museos y culturas del mundo en diversas ciudades de muchos países (Japón, Rusia, Finlandia, Suecia, Inglaterra, Holanda, Francia e Italia, entre otros)”.

MUJERES EN COLECTIVO: CANTAORAS DEL PATÍA, TEJEDORAS DE MAMPUJÁN Y LAS MUSAS CANTAN

Las mujeres de estos colectivos tienen sus vidas entrelazadas por el arte y los procesos de transmisión que han impulsado y defendido. Constituyen un lazo con el pasado y tejen con memoria los trayectos futuros de las nuevas generaciones en las regiones en donde desarrollan su labor.

61 Ver <https://abrahamlincoln.edu.co>





CANTAORAS DEL PATÍA

Todo comenzó debajo de una enredadera. La primera generación del colectivo se integró con Ricardina Ramírez (ya fallecida), Teodolina Torres, Gerardina Angulo, Evia María Caicedo, Ana Amelia Caicedo, Imelda Torres, Mélida Rodríguez, Luz María Villafañe, Hermina Caicedo, Vitelina Delgado (la tamborera), Olivia Angulo y María Sabina Angulo. Ya cuentan con 80 y 90 años. En la segunda generación se unieron María del Rosario Ramírez, Ana Tulia Hernández y Alexandra Hernández, quien es la actual coordinadora, ya entre los 50 y 60 años y casi todas hijas de las fundadoras. También en esta segunda generación se integró María del Rosario Ramírez, prima y tocaya de la primera mencionada, que relata algo de los orígenes y transmisión del colectivo:

Llegué al grupo por haberme gustado siempre estar en medio de personas adultas, de las fundadoras del grupo. Salíamos el día domingo de la misa, que era que ellas se reunían debajo de una enredadera que había en una casa de una de las fundadoras y yo detrás de ellas que iba a escuchar lo que ellas hacían y lo que ellas decían (como entre las fundadoras había algunas que habían sido profesoras mías en la primaria) ... Entonces ellas decían: “Y esta tenía voz bonita para cantar, pero ella qué va a querer andar cantando con un grupo de gente vieja”. Entonces les dije: “Es que por eso es que estoy aquí”. Entonces allí ya me fui arrimando al grupo, aunque en ese tiempo era la menor, casi recién estaba conformado el grupo.

Lo anterior transcurrió por allá en 1988, en encuentros cotidianos entre estas mujeres, ya mayores y maestras (jubiladas y en ejercicio) del colegio Capitán Bermúdez, del municipio del Patía. Por eso todas pertenecen a este valle profundo de la cordillera occidental, en la Costa Pacífica al norte del Cauca. Algunas nacidas en la cabecera del municipio y otras en veredas como El Totumo o La Manguita e hijas de campesinos afrodescendientes.

Como maestras, las fundadoras eran normalistas y licenciadas, excepto Ricardina Ramírez, que se dedicó al rebusque. La docencia les ha permitido una movilidad social en relación con generaciones anteriores y el desarrollo de proyectos formativos de rescate de la tradición, mientras fomentan la investigación dentro y fuera del aula. Sus estudios profesionales han sido diversos, por lo que en el colectivo se encuentran licenciadas en artes plásticas, ciencias sociales, ciencias naturales y medio ambiente, primaria, preescolar y lingüística, así como una especialista en Artes y folclor por la Universidad del Bosque en Bogotá (Ana Amelia). Además de su trabajo como maestras, también rescatan tradiciones y su transmisión a través de otras actividades, como el canto en rituales fúnebres de la cultura afropacífica.

Los saberes y tradiciones que investigan y rescatan son múltiples. Por ejemplo, sobre la medicina tradicional, relata Rosario Ramírez:

A mí me llamaba la atención mucho lo de la medicina tradicional y empecé a hacer consultas con los mayores y las mayores de la comunidad sobre el poder curativo de las plantas medicinales. Se implementó un área denominada Medicina tradicional y empezamos a valorar con la institución, con los niños y niñas que estudiaban, todo el poder y toda la curación que tienen las plantas medicinales; ya que nuestra región ha sido muy rica en curanderos y curanderas.

También, estuvieron en un grupo de danza tradicional afro llamado Palenque y algunas de las fundadoras participaron en un proyecto de artes manuales para profesoras jubiladas. Fue precisamente allí donde comenzaron a cantar y fueron escuchadas por Adolfo Albán⁶² y Alexandra Rodríguez⁶³ quienes dijeron: “Uy, estas mujeres tienen una voz muy bonita... ¿Por qué no organizamos un grupo con ustedes?” y propusieron consolidar el grupo. Por su parte, el grupo de danzas parece hacer parte de una red de organizaciones culturales dedicadas, en especial, a la transmisión de las tradiciones afrocaucanas a través de la educación y la investigación sobre la medicina tradicional, los ritos, la religión, la música. Aportaron en la visibilización del bambuco patiano y del violín caucano, además de las formas tradicionales de producción agroecológica.

La maternidad y el cuidado de los otros son elementos visibles en este grupo de mujeres. Todas tuvieron varios hijos e hijas, tienen nietos y bisnietos y, en varios casos, afirman haber adoptado a otros miembros de la familia como hijos e hijas propias, cuenta María del Rosario Ramírez:

Acá una característica especial de las familias nuestras es que, el que está mejor ayuda al que está mal. ¿No cierto? Entonces, eso entra cuando, el que acabó el bachillerato va a sacar un técnico, aunque sea, o si entró a la universidad también, todo eso. O sea que, esa es una característica que yo veo que de pronto la tenemos es como nosotros acá nomás, porque somos muy generosos. Fuera de ayudar a nuestra familia, también somos solidarios con las personas que de pronto necesitan.

62 Investigador, Jefe del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca. y adscrito a la línea de investigación de Didáctica de las artes plásticas y/o visuales. Doctor en Estudios Interculturales Latinoamericanos, ha trabajado desde 1988 como cultor e investigador de las comunidades afrodescendientes del Valle del Patía (Cauca), donde desarrolla proyectos de recuperación de tradiciones culturales.

63 Directora de curso del colegio Capitán Bermúdez.

Pero sí, en general las familias de nosotros son grandes, no va a encontrar familias de gente negra que sean de uno o dos hijos.

Ana Amelia Caicedo, agrega: “El que no tiene hijos, el diablo le da sobrinos. Entonces yo he criado sobrinos de una hermana que murió el esposo. Ocho hijos”.

LAS MUSAS CANTAN: ESCRITORAS DE URABÁ

Este colectivo ha ido creciendo desde el 2012 hasta la actualidad, pasando de 9 a 15 personas, incluyendo un “muso”. Además, si bien la mayoría procede del Urabá antioqueño (Chigorodó y Apartadó, por ejemplo), también hay mujeres del Darién (Unguía, Chocó, San Andrés de Sotavento) y una de Medellín⁶⁴. Ellas son: Magaly del Carmen Pacheco Marimón, Carmen Teresa Garcés Castro, Luz Maryori Burgos Álvarez, Diana Lucía León Restrepo, Claudia Marcela Causil Castaño, Luz Janeth Naranjo Zapata, Leidy Adriana Navarro Avilés, Nanny Zuluaga Henao, Óscar Eduardo Dediegos Castro, Yadira Rosa Vidal Villadiego, Sandra María Fajannett Miranda, Alma Camila Flórez Delgado, Ana Lucía Restrepo Rodríguez y Ruth Rosmary Cuesta Borja, coordinadora actual.

Según ellas, la historia del colectivo está marcada por tres momentos, como se verá en el siguiente capítulo.

Con lo anterior, se advierte cómo fueron derrumbando el estereotipo de la escritura solitaria y se dio una apertura a lo comunitario, sin dejar de lado su trabajo individual y haciendo que cada representación del colectivo muestre una huella particular, según cada una. El evento anual de poesía se consolidó como alternativa de formación literaria con enfoque diferenciado, tanto en su método como en el sistema de relacionamiento, el estilo, la estética y las temáticas.

Después de conformado el colectivo, sus integrantes se reunían de manera informal. En palabras de Ruth Cuesta:

Nos empezamos a reunir en la casa de nosotras, en la casa de Nanni, en la casa de Yadira, en la casa de Ruth, en la casa de Magaly. En la casa de Magaly fue el espacio como más cómodo, ahí permanecemos como más tiempo, así permanecemos como año tras año, como configurando ese espacio.

Las acciones del colectivo, en la actualidad, son parte de la historia de su encuentro como escritoras mujeres, porque ellas coincidieron en el territorio y asumieron

64 Urabá ha sido uno de los escenarios del conflicto armado interno que ha azotado a Colombia en las últimas seis décadas. Ver <https://centrodememoriahistorica.gov.co/tag/uraba/>

la construcción de espacios alternativos para la creación literaria, en su condición de mujeres en el contexto concreto del Urabá antioqueño. De ahí que se trate de un proceso que les implicó autogestión de recursos y creación de las condiciones para dar a conocer sus producciones textuales. Una organización orgánica fue lo que les permitió ir forjando una plataforma de proyección nacional e internacional, incluso con particiones de escritoras de diversos espacios territoriales que complementaron los diálogos y las formas de difusión. Gracias a esto lideran eventos y talleres y gozan de un reconocimiento por parte de su comunidad urabeña, tanto en zonas urbanas como rurales.

En tanto su origen y trabajo esté vinculado con su territorio y su historia, la escritura para ellas será una expresión no solo estética y creativa, sino también comunitaria y sanadora. Sobre esto último, señalan que escribir es vital para ellas, en la complejidad de las zonas del país a las que pertenecen y porque el conflicto ha atravesado sus historias de vida, además de considerarlo un aporte al colectivo y a la misma comunidad. Dice Yadira Vidal:

Encontrar ahí un lugar, también para esa salud mental, pues claro que voy a terminar con un arraigo hacia ese lugar. Entonces yo creo que hay un trabajo también, de salud mental muy interesante. Y ha sido un reto, cada una contribuye desde su lugar, desde su hacer, muy particular, cada una de nosotras tiene un ejercicio en el que termina sumándole un ejercicio de la familia

Incluso, varias de ellas trabajan en procesos de restitución de tierras, con comunidades vulnerables, en el marco del Proceso de paz.

TEJEDORAS DE MAMPUJÁN

En este colectivo es central la procedencia geográfica que reivindican en su nombre. Mampuján es un corregimiento rural del municipio de María La Baja de la subregión de los Montes de María. Éstos configuran una cadena montañosa, en la que se encuentran 15 municipios de los departamentos de Sucre y Bolívar. María La Baja pertenece a este último departamento. Mampuján, a 10 kilómetros del casco urbano, está conformado principalmente por mujeres afrodescendientes adultas y jóvenes víctimas del desplazamiento en Mampuján y ahora residentes en el barrio Rosas de Mampuján; así como por mujeres solidarias del barrio contiguo conocido como El Recreo.

Esta población estuvo traspasada (y quizá perforada) por los hechos ocurridos en su seno, durante el año 2000. Para Juana Ruiz, un sábado de ese año marcó un antes y un después en sus vidas:





Mampuján fue desplazado el 11 de marzo del año 2000 por un grupo paramilitar “Héroes de los Montes de María” que estaba comandado por alias Cadena y ese era el autor, como digamos intelectual y Eduard Cogostelles, le decían “Diego Vecino”. Y Yuber Banques que era Juancho Dique... alias Juancho Dique. Esos eran los comandantes, digamos, que ordenaron y fueron a perpetrar la masacre en Las Brisas y el desplazamiento de Mampuján y de algunas mujeres en Mampuján. Eso fue el 11 de marzo del año 2000... Ellos llegaron alrededor de las 6 de la tarde ordenando a todo el mundo salir de sus casas y ubicarse en la plaza del pueblo. Esa era la hora de bajar el arroz, de venir los hombres del monte, de dejar salir a los pelados a jugar fútbol, las chicas a salir a vender las cocadas, los bolis a los chicos que estaban jugando. Esas eran las actividades cotidianas que tenían la gente.

En el hecho, el grupo paramilitar ordenó a las familias salir de la vereda. Llegaron 245 familias desplazadas al casco urbano de María la Baja con lo poco que lograron llevar consigo. La administración municipal les encontró alojamiento temporal en unas instalaciones educativas que se convirtieron en su hogar por cerca de tres años. Esto, sumado a las afugias que traían, generó problemas de salubridad y tensiones entre la comunidad. En estas condiciones, las mujeres de la comunidad comenzaron a tener un rol protagónico. Se unieron en una asociación que trabajó para resolver parte de las necesidades a las que se vio sometida la comunidad, como cuenta Juana Ruiz:

Entonces, hombres y mujeres, formamos la Asociación para la Vida Digna y Solidaria, para interactuar con el Estado y mejorar nuestras condiciones de vida. Después nos dimos cuenta de que las mujeres estábamos afectadas de una manera diferente y necesitábamos hacer algo exclusivo.

Así nacieron, en 2004, las Mujeres Tejiendo Sueños y Sabores de Paz, o, como son más conocidas, las Tejedoras de Mampuján. Un colectivo que, para sanar, le apostó a tejer sus raíces. Tres años después del desplazamiento y con el apoyo de la Iglesia católica, recibieron un lote a las afueras del pueblo donde pudieron construir sus casas.

En ese mismo año Teresa Geiser⁶⁵ de la Fundación Sembrando semillas de paz⁶⁶, les enseñó el oficio de tejer tapices de tela (*quilting* o colchas de retazos), con el fin de que pudieran elaborar artísticamente lo que habían vivido.

65 Psicóloga y artista estadounidense menonita que en 2004 les enseñó a las mujeres del colectivo de Mamouján el arte del quilting o del retazo, con el que luego se volvieron tejedoras.

66 Asociación Sembrando Paz que ayudó a la población de Mampuján como víctimas de desplazamiento.

Comenzaron a hacerlo quince mujeres y hoy el colectivo suma veintitrés integrantes. Ha tocado la vida de toda su comunidad: “Nos ayudó con el duelo y eso minimizó la violencia intrafamiliar que se estaba exacerbando. Si la violencia propia baja, lo hace también la familiar y la colectiva. Eso nos dio más facilidad para trabajar y fortalecernos juntos”, afirma Juana. Sus principales líderes, hoy en día, son Juana Alicia Ruiz (líder del colectivo y representante de la Asociación), Gledis López (gestora artesanal) y Janiris Pulido (artesana de contacto).

Los primeros tapices fueron de dolor. Las tejedoras cuentan que, mientras unían las telas, el llanto salía sin parar, porque estaban expresando su historia. Cada figura representaba a un vecino, amigo o familiar: “El hermano Luis tenía un pantalón así”, decía una, “la ‘seño’ Guadalupe tenía el cabello muy blanco”, contestaba otra al extremo opuesto del tejido. Cada mujer aportaba un recuerdo y una idea en cada pedazo de tela. Así, construyeron su primer tapiz titulado “Desplazamiento” (Castrillón, 2015). Esta experiencia de unión comunitaria y expresión artística fue tan liberadora, que el colectivo siguió haciendo tapices para ilustrar los horrores del conflicto.

Anterior al desplazamiento del que fueron víctimas en el año 2000, las mujeres de Mampuján eran campesinas y amas de casa. Mientras los hombres trabajaban el campo sembrando yuca, ñame, maíz, las mujeres se dedicaban a hacerle la comida al marido, a los hijos y “a los mozos también”, además, ayudaban en labores de cultivo. Los hijos estudiaban su primaria (era la posibilidad en Mampuján) y cuando egresaban y querían seguir en bachillerato, tenían que mudarse hasta un casco urbano. Algunas mujeres, además, se dedicaban a criar animales para consumo y comercio.

La gente mataba una vaca, criaba una vaca, la mataba y la vendía ahí, un cerdo, lo mataba y lo vendía ahí, criaba pollos, los mataba y los vendía allí mismo. Otras se dedicaban a procesar lo que los hombres cultivaban, eh, por ejemplo, el maíz lo convertían en bollos, en buñuelos, en galletas, la yuca la convertían en galletas que es el enyucado o en bollos de yuca, etcétera. Eso era a lo que se dedicaba la gente. (Juana Ruiz)

Después del desplazamiento, las mujeres tomaron un rol protagónico, luego de que a los hombres les prohibieron cultivar, como nos cuenta Juana Ruiz:

Comenzaron a hacer lo que sabían hacer, que era procesar alimentos, hacer sopas deliciosas, fritos, eh, arroz, es decir, como un poco la comida callejera de África, son afrodescendientes. Entonces las mujeres se dedicaron a hacer un poco esas tradiciones africanas que eran las comidas y se ponían en cualquier esquina y empezaron

a sostener a la familia con eso que sabían hacer, que básicamente era tema de comida... También al trabajo doméstico. Entonces algunas se dedicaron a trabajar en casa de familia, lavando ropa, planchando, haciendo aseo. Y algunas en el hospital, en otros lugares, hacer aseo. Eso era básicamente el rol de la mujer, pues, yo creo, no conozco ninguna de esas mujeres que hayan salido de allá siendo profesionales, ninguna. (Juana Ruiz)

Ahora, algunas de las mujeres son profesionales, expresando una movilidad social lograda gracias a sus esfuerzos:

Somos profesionales, como te conté al comienzo, de pregrado, especializaciones, maestría y candidatas, como te dije, al doctorado. Entonces, eh, ahora, pues la mujer, muchas siguen siendo amas de casa, pero otras se dedican a diferentes roles de acuerdo a lo que han estudiado y un grueso número somos artesanas y también somos profesionales y artesanas. Y también somos amas de casa, ahora estamos trabadas, toca de todo, hacer de todo. Los hombres siguen siendo campesinos y pues algunos –muy pocos– han estudiado. (Juana Ruiz)

Es desde las narrativas de las mujeres tejedoras de Mampuján que se describe cómo nace la iniciativa de tejer y organizarse. Cómo se da el proceso de creación de los tapices y cómo esta iniciativa se convierte en una experiencia resiliente en medio del panorama del conflicto armado en el país, donde el dolor y el sufrimiento de la guerra irrumpieron en el proyecto de vida de familias mampujaneras. Con las narrativas se reivindican las voces de los que una vez fueron víctimas y se visibiliza la experiencia de construcción. (Ruiz et al, 2019)

Capítulo 2.

Construiré
mi casa a la
medida de
la palabra
esperanza

La trayectoria es central en nuestra investigación, pues indaga acerca de la vida de las mujeres desde su rol profesional, pero también desde sus intereses creativos vitales. Es decir, hablamos con ellas de sus aportes al campo artístico nacional desde diferentes aristas: la producción académica, la normativa, la creación artística, el trabajo docente y el activismo.

Cuando hablamos de producción académica, nos referimos a los aportes de las mujeres y los colectivos, al conocimiento específico de su disciplina, la educación y enseñanza, así como las metodologías para el desarrollo de las artes y de la pedagogía; pero también acerca de las reflexiones propias del campo artístico y su relación con el contexto en el que se desarrolla esta labor. La producción normativa, por su parte, alude a los aportes en la configuración de políticas públicas, locales o nacionales, en el campo de la educación artística, o de líneas normativas y reglamentarias en instituciones como, por ejemplo, universidades.

La creación artística corresponde específicamente a la obra artística producida por las mujeres, individual o colectivamente. Mientras que el trabajo docente da cuenta de sus labores educativas, de transmisión de conocimientos y habilidades en las artes, en contextos de educación formal, no formal o informal.

Por último, los aportes profesionales y personales en el campo artístico contemplan también el activismo de estas mujeres. En esta investigación definimos el activismo como una acción social específica de un grupo o colectivo de individuos cuyo propósito es la transformación social y el desarrollo (Jvoschev, 2008, citado en Rodríguez y Colás, p.43). Puede ser de índole social, cultural o política, y desplegarse en campos diferentes de la vida social, como lo ambiental, lo artístico, lo pedagógico. El activismo puede ser un elemento continuo en la vida de una persona o bien un ejercicio puntual, a la mejor manera de los enjambres de Bauman: colectivos propios de una *modernidad líquida*, cambiante, sinuosa, que se encuentran en momentos específicos para lograr un propósito común³¹. De esta manera, el activismo puede lograr su realización tanto en colectivos “de largo aliento”, o en vista de propósitos muy concretos y puntuales.

Cuando conversamos con las mujeres integrantes de los colectivos, esos aportes creativos, educativos y de investigación, se centran en su impacto en el marco general de la educación artística y de las artes en el contexto nacional; siendo clave aquí la percepción que el colectivo tiene del reconocimiento local, regional, nacional e incluso internacional.

Además de lo anterior, este capítulo sobre trayectorias ilustra la configuración de redes, nodos y contactos. Preguntamos a las mujeres por sus maestros y maestras y por las personas que han sido o fueron cruciales en sus vidas, no solo en el

31 Bauman, 2021

ámbito profesional, sino también en el personal, así como por autores y corrientes académicas y artísticas de referencia. A la par, como parte de sus periplos y travesías, indagamos por rutas y viajes, largos o cortos, que dan cuenta de un espíritu global, universal, y en ocasiones nómada.

Así, andar el trayecto de seis mujeres y tres colectivos de mujeres, relacionados con la educación artística en Colombia, en los últimos 30 años, es reconocerlas individual y grupalmente como artistas, formadoras y creadoras de país, en muchos sentidos.

ACTIVISMO COMO PARTICIPACIÓN

En primera instancia, hemos abordado el activismo como aquellos procesos de participación social, cultural y política que configuran una estrategia importante en el desarrollo individual y colectivo, así consideramos:

Puede ser determinante en la elaboración de políticas, toma de decisiones, pero también puede promover un cambio social al aportar elementos para la transformación individual, pues hace que las personas que han adquirido una mayor comprensión o conciencia de una situación modifiquen sus ideas, enfoques y conductas. (Jvoschev, 2008, citado en Rodríguez y Colás, p.43)

Algunas de las mujeres entrevistadas han vivido el activismo al participar en la construcción de documentos de política pública, en la creación de instituciones culturales, o en la conformación de mesas técnicas de trabajo en el sector. Son los casos de Soraya Yunda y Olga Lucía Olaya, quienes desde sus territorios han contribuido tanto a la gestión de la política cultural con aportes a los planes de desarrollo en diferentes gobiernos y consejerías, como a la creación, gestión o reestructuración de instituciones únicas en sus lugares de origen. Soraya estuvo en el proceso de garantía de recursos para el Museo Guayupe en Puerto Santander³² y Olga en la contribución en la creación de programas clave del Instituto Distrital de las Artes (Idartes)³³ o, el nacimiento de la Facultad de Artes de la Universidad Francisco José de Caldas, Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB)³⁴.

Además de la construcción de políticas públicas e instituciones, el activismo se expresa en diferentes ámbitos de lo social, como plantean Rodríguez y Colás: “Se

32 El museo arqueológico Guayupe, es el único museo arqueológico que cuenta con permisos del Icanh y Museos Nacionales, en el Meta y la región llanera, formalizado en 2017.

33 El Instituto Distrital de las Artes (Idartes), entidad adscrita a la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá, fue creado mediante el Decreto 440 del 2010 y puesto en marcha en marzo de 2011.

34 Antes Facultad de Artes de la Universidad Francisco José de Caldas, creada en 1989.

pueden identificar diversidad de formas de activismo: pedagógico, científico, cultural, de salud, deportivo, ecológico, en fin, en tantas esferas de la vida como necesidades de desarrollo existen y posibilidades de participación lo propicie” (2017, p. 44). Así, desde lo que llamaremos un activismo pedagógico, Ángela Chaverra ha propuesto rupturas en cuanto a concepciones del arte y la pedagogía con propuestas como *El cuerpo habla: el arte en el cuerpo y el cuerpo en el arte*³⁵ y algunas de tipo existencial, como la apertura de la pregunta por el propio deseo, que hizo en las aulas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia: “No nos han enseñado a preguntarnos por el deseo. Me parecía que ese ruido era importante”, nos dice y agrega: “Hay que romper para no caer en lo que se critica”.

Esto puede complementarlo Soraya Yunda frente a su visión acerca de la educación, desde una mirada que deja marcado ese activismo académico, cuando afirma: “La pretensión mía no es sacar artistas, sino ciudadanos”.

De este modo, el activismo se ha dado desde diferentes roles. Varias de ellas se han preocupado por su rol como educadoras, relacionando las artes con la formación de ciudadanía y ampliando la perspectiva de la cultura como derecho. Es el caso de las concepciones que dio María Elena Ronderos a los documentos de política pública en los que trabajó y en su labor como co-fundadora de la Asociación Entre las artes³⁶.

Con base en nuestra experiencia, nos parece que el trabajo en red se visibiliza a través de escenarios de participación, formación, encuentro, construcción colectiva y distintos mecanismos de divulgación, reduciendo la competitividad y fortaleciendo el trabajo en equipo. Esto, zanjando procesos distritales y nacionales que aporten significativamente a la calidad de la educación artística, en los que se instale en principio la pregunta sobre cuál sería una educación artística de calidad para nuestros propios territorios y contextos. (Villate, 2023, p.9)

Así mismo, Olga Lucía Olaya desde el año 1996, se contactó con el Consejo Latinoamericano de Educación por el arte (CLEA) y la Asociación Internacional de educación a través del arte (INSEA) con quienes ha mantenido una visibilización de esfuerzos desde el plano político y estratégico de la educación artística, en una filiación que aún

35 Colectivo artístico y semillero de investigación que surgió como un seminario optativo en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. Ver <https://www.colectivoelcuerpohabla.com/cuerpo>

36 Asociación gremial de maestros de la cual fue cofundadora María Elena Ronderos.

continúa. También participó del equipo que creó Acofartes³⁷ en 2004 y en 2005, en la Comisión de educación CESU de donde devienen las salas CONACES para la acreditación de calidad de la educación superior, allí defendió junto a su equipo la especificidad de la creación de la sala de Artes ante esa comisión y fue representante consejera Mundial de Educación Artística en la UNESCO, en el año 2000³⁸.

Como lo narra Miguel Huertas, María Elena Ronderos aportó a la creación de condiciones para la participación en otros espacios educativos y culturales, por ejemplo, dentro del marco de los *Lineamientos Curriculares de Educación Artística* del MEN (1995) con una metodología de construcción del documento que, para ella, debía ser colectiva y desarrollarse de la mano de los maestros y maestras del país. En esa época, el MEN contrató a la UNAL para la finalización de los lineamientos curriculares que había estado desarrollando María Elena Ronderos. Se realizaron cursos de actualización docente, propuesto por “las María Elenas” (María Elena Bernal, quien era maestra de esta universidad y María Elena Ronderos).

El activismo desde las mujeres en las culturas afrodescendientes se observa fuertemente en las Cantaoras del Patía, ya que ellas son las que lideran los procesos sociales y comunitarios en su territorio. Para ellas la tradición de la cultura está en ser maestras. El hecho de ser maestras también va fortaleciendo todas esas relaciones activistas. Como lo afirma Paloma Muñoz (2023), al referirse a ese colectivo:

Entonces las Cantaoras son así, porque las Cantaoras significa que cantan y oran a la vez; por eso se llaman Cantaoras y no Cantadoras, sino Cantaoras, que son las del Patía. Tienen esa relación con lo cultural, con sus culturas, de cantar las licencias, los bundes, las adoraciones.

Desde un activismo comunitario, en el colectivo Las Musas Cantan, las escritoras de Urabá realizan una participación permanente a través de la escritura creativa y sus talleres. Ya que han construido un espacio en el que sus comunidades urbanas y rurales pueden darse cuenta de que es posible la creación literaria en zonas vulnerables y con poblaciones que tienen problemas diversos, entre los que se cuentan las dificultades de acceso y los retenes de grupos al margen de la ley, entre otros. Ellas logran que los jóvenes vean otras opciones de vida que no sean solamente entrar en la ilegalidad. En su trabajo, invitan escritores para que hablen con la comunidad y

37 Las Facultades de Artes de las Universidades de Antioquia, del Valle y Nacional de Colombia – Sede Bogotá, convocaron en el año 2002 al Encuentro de Decanos de Artes de las Instituciones de Educación Superior del país, con el propósito principal de unificar criterios en torno a la gestión integral del sector de las artes. Ver <https://acofartes.com.co/resena-historica/>

38 De este evento encontramos la publicación Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, 2nd, Seoul, 2010.

cuenten sus vivencias: “Traemos a una mujer que lucha por el patrimonio ambiental y ella es poeta. Y traemos al equipo de Vigías del Patrimonio³⁹, que viene a hablar de arqueología, que viene a hablar de patrimonio”, narra Nanny Zuluaga.

La construcción de patrimonio ha sido clave como aporte del colectivo al territorio y al país y se trabaja junto a temas medioambientales y étnico raciales:

Nosotros traemos la opción de que la literatura la puedo hacer yo desde donde estoy, con las imágenes desde donde vivo. Entonces nosotros trabajamos como Vigías del Patrimonio, a través de la literatura, rescatando la localidad y la construcción local del conocimiento, rescatando saberes, creencias. (Nanny Zuluaga, Las Musas Cantan)

Las Tejedoras de Mampuján hoy tienen el Museo de Arte y Memoria de Mampuján⁴⁰, como señala la líder del grupo, Juana Alicia Ruiz, que tendrá otra sede para abrir sus telares y exponer su historia de reconciliación y reparación.

El activismo desde las mujeres en las culturas afrodescendientes se observa fuertemente en las Cantaoras del Patía, ya que lideran los procesos sociales y comunitarios en su territorio. Para ellas, la tradición de la cultura está en formar desde sus raíces a las generaciones actuales y, a su vez, el hecho de ser maestras también va fortaleciendo todas esas relaciones activistas que benefician la participación social.

Políticamente, casi ninguna de las mujeres o colectivos entrevistados muestran una filiación directa por una ideología en particular, pero pareciera que su política es el hacer en el arte. Esto les ha permitido decirse como ciudadanas, sin posiciones radicales, pero con decisiones de vida y teniendo por ley los derechos humanos, que implican también un derecho a la cultura y que, precisamente, devienen de la posibilidad de la educación y la formación artística, como lo declara Olga Lucía Olaya. En este sentido, Ángela Chaverra nos comenta que se considera *liberal*, término que le parece hermoso, y frente a temas de poder político dice: “Creo en el poder de la palabra”.

María Elena Ronderos consideraba que la falta de confianza entre nosotros, como humanos, genera miedo. Entonces vivimos desconfiados del otro y de la otra, y por eso nos cuesta trabajar juntos y juntas. Para ella, esa es una de las causales de varios tipos de violencias que tenemos en Colombia.

39 El Programa Nacional Vigías del Patrimonio Cultural es una estrategia de participación ciudadana gestada por la Dirección de Patrimonio para reconocer, valorar, proteger y divulgar el patrimonio cultural mediante la conformación de brigadas voluntarias de ciudadanos que velen por la protección de la herencia cultural.

40 Institución ubicada en un terreno de 1250 m cuadrados, donada por ASVIDAS, espacio exclusivo para construcción y funcionamiento del museo, en el corregimiento del Nuevo Mampuján, municipio de María La Baja, departamento de Bolívar, con autonomía y presupuesto propio.

Si hubiese una apuesta política no sería de partido político. Tiene que ver precisamente por ese trabajo desde las comunidades, los territorios, por la incidencia de la educación en las transformaciones culturales, por la importancia de las artes en los procesos educativos y por la necesidad de la investigación en la práctica pedagógica y artística. Digamos que eso ya son unas apuestas políticas muy contundentes. (Gina Velásquez, Entre las artes)

DE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA Y LA PRODUCCIÓN NORMATIVA

En el camino de esta investigación, hallamos aspectos interesantes relacionados con los procesos de creación y actividad académica y administrativa. La educación artística se ha ido desarrollando, de este modo, desde diferentes frentes que incluyen propuestas y acciones de diversa naturaleza. Como la creación de estructuras para programas de educación artística, la producción de documentos estatales como los *Lineamientos*⁴¹ (coordinados por María Elena Ronderos), las *Orientaciones*⁴² (coordinadas por Olga Lucía Olaya en su primera versión) y la creación de obra artística escrita (como las obras escritas por Ángela María Chaverra). En algunas de estas actuaciones, las autorías han quedado diluidas, mezcladas o invisibilizadas, ya sea por voluntad propia (como en el caso de los guiones de ImaginEros), o por la naturaleza misma de los escritos. Olga Lucía menciona que

[...] al ocuparse el Estado de la formulación de Orientaciones y Lineamientos que implican esfuerzos de consulta participativa, en muchas ocasiones, en virtud de la eficiencia de los textos, se fragiliza la indagación y la investigación para darle cuerpo a “verdades a medias”. De las cuales siempre existe la deuda con las fuentes, los docentes e investigadores, pero emergen textos genéricos que van abriendo “ciertos nichos” de política en un trayecto que no necesita ser doctrinal.

Así que, para continuar, destacaremos algunas de las producciones de las mujeres entrevistadas.

Para Martha Lucía Barriga, su recorrido por el ámbito académico es vital en su trayectoria como investigadora y autora. Uno de sus primeros trabajos importantes fue su tesis de Maestría, *Piano Teaching in Japan, a survey of piano methods for beginners*⁴³, que le permitió iniciar su senda en la investigación. De ahí, siguieron

41 Ver https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_4.pdf

42 Ver https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf

43 La enseñanza de piano en Japón. Métodos de piano para adultos principiantes.





otras publicaciones como *La educación musical en Bogotá 1880-1920*, tesis que desarrolló en su Doctorado en Educación y que la llevó a ser pionera en fundar, dirigir y editar, en 2004, la primera revista electrónica indexada en investigaciones en música y artes plásticas en Colombia, llamada *El Artista*⁴⁴.

En relación a la normatividad y los procedimientos propios del campo académico, ella ofrece también una mirada crítica:

Como nadie es profeta en su propia tierra, cuando presenté *El Artista* para indexación en Colciencias, Colombia, la indexación fue negada. Yo respondí a Colciencias, expresándoles que no me interesaba la indexación de Colciencias en mi país, porque *El Artista* ya había sido indexada en importantes bases de datos (*Redalyc*, *Clase*, *E-journals*, *Library of Congress*, *Centre de Recherche Interuniversitaire sur l'Amérique Latine* (CRIAL), *Ulrich's Web: Global Serials Directory*, entre otras) y había sido clasificada como revista internacional, puesto que el 95% de investigadores que escribían artículos para la revista eran extranjeros. Ante dicha respuesta, Colciencias la indexó unos meses más tarde. Dirigí y edité la revista, hasta el año 2018, año de mi retiro de la universidad.

Asimismo, Olga Lucía Olaya destaca su trabajo de posgrado en Historia y Teoría del Arte, a través de una narrativa ficcional sobre Joaquín Torres García, artista uruguayo que generó un movimiento también de reflexión en torno al arte latinoamericano y la acercó al universalismo constructivo sobre cómo enseñar arte para llegar a un planteamiento de obra, así, al desarrollar el posgrado de Crítica del arte, indagó por Alberto Ginastera (Música), Julio Cortázar (Literatura) y nuevamente Torres García pensando por el principio de creación en torno a la estructura en el curso narrativo de cada uno de estos lenguajes.

Es el caso, por ejemplo, de la escritura de normas para la reestructuración de la administración pública en la cultura distrital o la sistematización de la educación artística del país, desarrollada para el programa de Metas Educativas 2021, de la OEI, por parte de MEN y MICASA⁴⁵.

Entre sus acciones, Olga Lucía Olaya también resalta el hecho de haber liderado espacios académicos como el *Seminario Internacional de Metodología de Enseñanza de las Artes Plásticas* (1996)⁴⁶, que por entonces se dividió en tres ejes: formal, no

44 Ver <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11060>

45 Ver <https://www.oei.es/uploads/files/consejo-asesor/DocumentacionComplementaria/Educacion-Artistica/2009-Metas-Educacion-Artistica-Cultura-y-Ciudadania.pdf>

46 Fandiño Franky, J. M. (2009). Informe sobre el Primer Seminario-Taller Internacional de Metodología para la Enseñanza de las Artes Plásticas. *Educación Y Educadores*, 1, 104–109. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/449>

formal e informal. A partir de ese año lideró convocatorias y eventos académicos de educación artística como congresos y coloquios.

En el caso de Ronderos, por ejemplo, escribió un documento derivado de la lectura de *Diarios de Klee*, con elementos fundamentales de interés pedagógico, y desarrolló una enorme labor, pionera en el país, de educación artística en los museos, con el programa *El Museo un aula más en la vida de los estudiantes* (1986)⁴⁷. Igualmente, con su trabajo en *Entre las artes*, en el que hubo material investigativo relevante

Asumimos la investigación en educación artística como una forma de interacción educativa cuyo objeto de estudio es una pedagogía que promueva la imaginación creativa en la interacción sensitiva y expresiva con el universo natural, social y cultural al que se pertenece. Es decir, que corresponda a lo que se espera lograr con el ejercicio de una buena educación artística. Lo que a su vez es la manera como se relacionan los artistas con el mundo... proyectos participativos en contexto, con sentido histórico y cultural. (Villate, 2023, p. 6)

Igualmente, coordinó los mencionados *Lineamientos*, el primer documento de política pública para educación artística que se hizo en Colombia, desarrollado con el Ministerio de Educación desde 1995. Los Lineamientos se lanzaron en el año 95 con la ministra en la UNAL, en una exposición de trabajo de los docentes del programa de Formación. El MEN la llamó a no hacer más aplazamientos y, luego, la retiró del proyecto. Es importante mencionar que, a pesar de que se cerró su elaboración sin la participación de María Elena, y al ser publicados en el año 2000, ella seguía pensando que había que revisar, ajustar y cambiar elementos en su contenido. Según Huertas, en 2001 ella impugnó la publicación ante el Ministerio de Educación Nacional y se suspendió su distribución.

En la entrevista desarrollada por Villate (2023) podemos leer en palabras de María Elena:

Planteé esta tarea para ser desarrollada con la participación de docentes de artes plásticas, música, teatro y títeres –muy pocos porque en los años 70 el gobierno consideró subversiva la actividad teatral, época de la Guerra Fría, la Cuba socialista, entre otros–, danza, que se trataba en educación física y artes gráficas –aún incipiente–, de los distintos niveles educativos, representantes de los departamentos del país.

47 Este programa consolida las relaciones académicas con la Escuela de Artes, involucrando a los estudiantes en el desarrollo de diferentes procesos de formación. (Bernal, 2015)

Es interesante ver lo que ocurría con aquellos talleres que realizaba con los maestros para la construcción de este documento, en la que nos narra Edilsa Fajardo, de Entre las artes, en la entrevista a propósito de María Elena, cuyo centro eran las preguntas:

¿Dónde se da la contemplación en el arte? ¿Qué tiene que ver la contemplación con el ser humano? ¿Esa percepción sensible en dónde está? ¿Qué quiere decir? ¿Cómo se siente? En ese proceso de intercambio continuo, de ella escuchar las propuestas del trabajo que nosotros hacíamos, nos devolvía con otras preguntas, con otras respuestas, enviándonos material didáctico. Así, fuimos fortaleciendo esa red de los lineamientos y fueron saliendo.

Rita Hinojosa, quien también generosamente nos brindó información acerca de la trayectoria de María Elena, hizo énfasis en el amor y preocupación que ella siempre expresó por el quehacer docente: “Los profesores la extrañan y la amaron profundamente”. De ahí que Ronderos siempre intentó que todos los docentes del país fueran coautores de este texto.

Con mujeres como ellas, las políticas públicas en educación artística tuvieron un terreno fértil. Así, podemos afirmar que con María Elena Ronderos desapareció la *Educación estética* del MEN y quedó la actual *Educación artística*⁴⁸, y con Olga Lucía Olaya, se repensó el tema de *Educación artística formal, informal y no formal*. Vale la pena que ellas se reconozcan, como tratamos de hacerlo nosotras en esta investigación y puedan decir con orgullo lo que han hecho, como lo hace Martha Lucía Barriga frente a su trayectoria académica: “He sido la investigadora pionera en el área de educación musical, abriendo esta línea de investigación, antes inexistente en Colombia”.

Además de la producción que llamamos académica, hay instancias que requieren de mucho valor y que se destacan dentro la participación, como el trabajo en el ámbito comunitario hecho por Yndira Perea: “Para nosotros, es muy importante la formación, pero también el trabajo comunitario, porque es igual de importante que la creación y la investigación”. También, nombra el trabajo conjunto entre los proyectos en los que participa: *Wangari* y *Sankofa*, compañías integradas por jóvenes de diferentes regiones del país, que han visto en la danza una manera de hablarle al mundo. Al respecto, Rafael Palacios afirma que ella comparte esos saberes desde su técnica, pero “Es el lema que nosotros tenemos, que es, ‘bailamos

48 Educación estética fue el nombre que se le dio al área antes de la LGE de 1994, que en el artículo 23 la llamó “Educación artística”. El cambio de nombres implica cambios de sentido y se asocia con sistemas de representaciones y valores sociales y estrategias de legitimación en relación con el arte (Hernández, 2003, p. 67). De ahí la importancia de esta observación.

más que para ser vistos, para ser escuchados'. Y yo sé que Yndira está trabajando en esa línea".

Es a través de ese alzar la voz desde los cuerpos, que se aporta al desarrollo comunitario, que se convierte la danza en un asunto también político.

FORMACIÓN COMUNITARIA DESDE LOS COLECTIVOS DE MUJERES

El aporte de los colectivos de mujeres desde una formación académica común, nos permite destacar su propia manera de formarse, en algunos casos de manera autodidacta o, en otros, con el apoyo institucional.

En el caso de las Tejedoras de Mampuján, su propia formación y la educación artística que han brindado a otros, se encuentran imbricadas. Ellas han recibido diferentes procesos de formación a través de los cuales han dado forma y mayor argumento a la experiencia vivida con los tapices, recibiendo talleres de auto sanación. Estos talleres los compartían los doctores psicólogos menonitas⁴⁹ Pablo Estuki y Walter Ceballos, que contaban con gran experiencia en el tema de sanidad del trauma y transformación de conflictos. Las bases teóricas estaban escritas por el Dr. Jean Paúl Lederach⁵⁰, menonita también, quien tenía formación y práctica en algunas partes del mundo en el tema de reconciliación y paz. Así, luego ellas salían a formar también a otras mujeres de la comunidad. "Nosotros salíamos a formar a la gente, pero más en reconocer en el tema de que tenían una afectación que debían sanar y que tenían necesidad de hacer memoria histórica y tendrían una ruta para acceder a sus derechos", nos cuenta Juana Ruiz, líder de las tejedoras.

Por su parte, las Cantaoras del Patía no reciben formación externa, son empíricas y autodidactas y así han logrado formar comunidad a través de sus semillas de canto en niñas y niños, que ellas mismas llaman *cantaoritas*. Los muchachos que iniciaron el Palenque Patía, que hoy día ya son maestros, tienen en sus escuelas y colegios grupos de danza y semilleros de violines. Las Cantaoras han tenido mucha incidencia en la educación, sobre todo en la parte sur del territorio, que es la olla geográfica del río Patía: "Entonces toda esa región, nosotros hemos estado presentes y ha incidido la conformación de este grupo en la educación de toda la región, porque hoy día cantan y bailan en todos los colegios de la parte sur afro del Patía", nos narra Ana Amelia Caicedo, integrante del colectivo.

49 Grupo religioso de corriente cristiana que pertenece a una rama que se denomina anabaptista, lo que quiere decir que sus bautismos ante Dios solo ocurren cuando ya son adultos y han conseguido afianzar sus creencias propias.

50 Profesor universitario estadounidense especialista en consolidación de la paz internacional que trabaja en la Universidad de Notre Dame, Indiana, y en la Eastern Mennonite University de Virginia.

El colectivo Las Musas Cantan desarrolla su formación y producción como un proceso continuo de autoformación y transmisión formativa a otros: semanalmente se reúnen para compartir sus escritos y organizar sus acciones, a manera de taller de construcción de sus propios textos y formación continua. El último sábado de cada mes se encuentran con personas distintas que quieren unirse para aprender acerca de escritura poética, vía WhatsApp, y hacen un taller literario por este medio: Taller de literaturas y escrituras creativas. Además, en marzo de cada año hacen el evento *Las Musas Cantan*, que es como nació el colectivo y que ha crecido con el tiempo. Pasó de ser un evento regional a proyectarse nacional e internacionalmente.

Así mismo, tienen un taller o laboratorio durante todo el año que se planea para el evento anual de marzo. Otro espacio cultural se llama *La casa de las musas* al que traen invitadas especiales: “Es donde invitamos a otras poetas y hacemos homenajes, lanzamientos de libros, recitales o conversatorios, todo lo que se puede dentro de esos formatos que nos permiten visibilizar el trabajo de las otras mujeres” afirma Ruth Cuesta.

CREACIÓN ARTÍSTICA INDIVIDUAL Y COLECTIVA

Como parte de las trayectorias de las mujeres, la creación artística aparece como dimensión importante de sus procesos individuales y colectivos, estos últimos más relacionados con creación artística colectiva para la transformación social, entendiendo que esta articulación cobra un sentido pleno cuando se da en procesos creativos comunes (Bang, 2013-2018; Wajnerman, 2013). En este sentido, concebimos la creación colectiva como un proceso flexible, en apertura permanente, en el que proponemos una mirada que incluye, tanto los efectos “hacia afuera”, como un “hacia adentro” de los colectivos de mujeres, como parte de su incidencia en estos procesos de transformación de los territorios y las comunidades.

Soraya Yunda se ha destacado en la elaboración de proyectos con los que participa en programas y convocatorias, así ha logrado cuatro becas de creación con el MICASA. Es el caso del audiovisual *A Villavicencio o al cielo*, que narra las tradiciones orales alrededor de los “viajes de ganado”; la investigación gráfica sobre los *Dibujos y diseños de Etnias Sicuani*, Guayupes en fotografía y dibujo; la serie de grabados en papel artesanal sobre los viajes de ganado para comercio en Hato Corozal, Arauca, Casanare, Ariporo y Meta y la colección de óleos *Querencias e imágenes perdidas de los Llanos*.

También Ángela Chaverra narra la manera como la dramaturgia se hace en la escena misma y, junto a su compañera Soraya Trujillo del grupo ImaginEros, ha logrado entender el teatro desde otro lugar, en el cual se retan permanentemente. Desde los inicios del trabajo creativo en común, dice Ángela: “Teníamos un tema

y nosotros buscábamos, investigábamos, armábamos los textos, hacíamos improvisaciones”. La obra *Bruja* (2002), por ejemplo, la marcó profundamente, ya que lograba hacer la pregunta por la belleza de las mujeres maduras. “Ella buscaba que el actor fuera capaz de encontrar cosas, y no de que ella le dijera al actor lo que tenía que hacer” afirma Ángela nuevamente refiriéndose a la manera de abordar la creación junto a Soraya Trujillo.

En 2012, las mujeres asistentes al Taller de Escritoras de Urabá hicieron un recital poético en conmemoración a la *Mujer que Escribe*, en el marco del *Día Internacional de la Mujer*. En esa tarea evidenciaron la falta de espacios para divulgación y otras actividades de autoras de literatura, por lo que decidieron alimentar y fortalecer su trabajo creativo e investigativo con la organización y participación en encuentros y recitales, con temáticas propuestas para cada año. En 2013, *El erotismo*; en 2014, *Mujeres e identidad*; en 2015, *Conflicto armado*; en 2016 *La primavera*; en 2017 *Conjuros de lluvia*; en 2018 *El alma*; en 2019, *Fuego en la palabra* y en 2020, *La piel de la tierra*.

Luego, en 2014, ocurrió el segundo momento: el recital poético fue ganando importancia a nivel municipal y comenzó a moverse por festivales, encuentros nacionales y eventos literarios con perspectiva de género, por una parte. Por otro lado, se fueron incluyendo diferentes formas artísticas como música y plásticas, además de otras organizaciones y colectivos culturales, que enriquecieron las muestras y ampliaron la gestión.

Ya para 2016, se dio un tercer momento coyuntural al producir una edición de 100 ejemplares con una antología de mujeres escritoras de la región, titulada *¡Grito de primavera!* En principio, la publicación se hizo de forma artesanal. Luego se convirtió en proyecto ganador de la Convocatoria de Cultura y Patrimonio⁵¹, área de literatura, modalidad poesía y se logró una edición comercial que se tituló *Las Musas Cantan*. A propósito de los procesos de selección, producción, impresión y posproducción, se conformó un equipo editorial interdisciplinario llamado *Casa de extraños*, que rebasó las fronteras regionales y continuó con talleres para fomento de la escritura creativa en diferentes escenarios.

Entre sus producciones literarias se encuentra una recopilación poética del quinto Encuentro de poesía, *¡Grito de primavera!* (2016), *Antología poética Las Musas Cantan* (2016) y *Antología poética Donde Cantan los grillos* (2021).

Para Las Tejedoras de Mampuján, los tapices creados cuentan su historia negra, que antecede a los tiempos adversos del conflicto, y muestran otro origen de sus resistencias: África como cuna del mundo, los barcos cargueros repletos de negros, su subasta, la llegada del pueblo cimarrón a la libertad. También están las historias

51 Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia. Ver <https://culturantioquia.gov.co>

de su territorio, la zona de montaña de los Montes de María y las violencias que han soportado: la reforma agraria, la erradicación de cultivos ilícitos, el desplazamiento, el secuestro y un día que hay que mencionar con nombre propio, porque no se puede olvidar: “Mampuján 11 de marzo de 2000, Día de llanto”.

Desplazamiento y Masacre, hacen parte de la sala Nación y Memoria del Museo Nacional y han recorrido varios países de Europa y ciudades de Estados Unidos como evidencia del trabajo sanador de estas mujeres. *Hacinamiento* también es un tapiz que replica las vivencias de los mampujaneros cuando llegaron a María La Baja y fueron reubicados en albergues, donde las condiciones de habitabilidad eran precarias e insuficientes.

La investigación *Mujeres Tejedoras de Mampuján: Un tejido con sabor a paz* (2019), es una iniciativa que recoge y sistematiza el proceso de creación de los tapices que mujeres de una comunidad, víctimas del conflicto armado, elaboran como herramienta de construcción de paz, como iniciativa de tejido social, y como proceso de sanidad⁵². De esta investigación surge el video *Mampuján, historias de dolor tejidas por la esperanza y el perdón*⁵³.

En cuanto a investigación creación, las Cantaoras del Patía han ahondado acerca de la dimensión ritual de su comunidad, al percibir que se estaba perdiendo: “Y que nuestras mayores y mayores nos habían contado muchas cosas y nosotros éramos descendientes de esos mayores y eso estaba disperso por toda la región” dice Ana Amelia Caicedo. Así, se encontraron a través de la danza, el bambuco, las artes, la medicina tradicional y la música ritual: “Allí participaron muchas personas, muchas sabedoras y sabedores de la región, que hicieron posible que se recuperara, por ejemplo, el bambuco⁵⁴, lo de las curaciones; las plantas medicinales, bueno, todo aquello que tiene que ver con la cultura Patiana”, continúa Ana.

También han investigado de manera colaborativa con Paloma Muñoz y Hortensia Alaix de Valencia, de la Universidad del Cauca, Adolfo Albán Achinte, “que es un autor que también ama mucho al Patía y entonces él se ha enfrentado en esas cosas. Y con el profesor Zuluaga de la Universidad Del Valle también” (Ana Amelia Caicedo).

52 Ruiz, J., Romero, R. y Ladeus, A. Universidad de Cartagena, 2019.

53 Ver <https://www.youtube.com/watch?v=kTsgFkVzoFI>

54 “El bambuco es el género musical más interpretado por las bandas de flautas y tambores del Macizo colombiano y de los paeces, por las chirimías de Popayán, por los negros del Patía con sus violines y guitarras, por los negros de la costa Pacífica al golpe de marimbas y cununos con su ‘bambuco viejo’ o currulao, y por los negros del norte con sus fugas, un diálogo cantado cada año en las adoraciones del niño dios” (Muñoz, 2001, p. 326). En Colombia es mayormente conocido el bambuco del centro del país, de tradición blanco-mestiza, existiendo tradiciones afrodescendientes e indígenas que lo han cultivado, como es el caso del Cauca.

El colectivo de Cantaoras, con una recopilación e interpretación de coplas tradicionales, ganó un premio en el Crea en el año 1993 y también ganaron el *Premio Nacional de Cultura* en 2007. Esa creación de coplas es algo que consideran muy importante en su hacer, como parte de su producción creativa y de su cotidianidad: “¿Entonces nosotros qué hacemos? En el momento que llega una visita de pronto, por allá nos dicen de seña, a ver una coplita y empezamos a recibir o a despedir a la visita que nos llega con las solas coplas”, nos cuenta María del Rosario Ramírez.

TRABAJO DOCENTE, ACERCAMIENTOS A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

¿Y qué decir del trabajo docente de estas mujeres, desde distintas orillas de la educación artística? Las diversas formas de asumir la educación artística van, desde ser maestras de artes en entornos escolares y universitarios, talleristas en escuelas no formales y formadoras de maestras y maestros en espacios de educación superior o programas de Instituciones públicas, hasta formar comunidad a través de sus haceres.

Así, Soraya Yunda y Olga Lucía Olaya, en su recorrido docente, han sido profesoras de colegio, desarrollando proyectos de formación en los territorios que habitan. Olga Lucía, a sus escasos 19 años, fue maestra en una institución privada reconocida en Bogotá, la de las Siervas de San José y luego, a sus 27 años, en el colegio Abraham Lincoln. Por su parte, Soraya trabaja actualmente en un colegio en Tauramena⁵⁵. En sus relatos, las dos narran, desde sus manifestaciones artísticas, cómo en esos entornos escolares han intentado llevar a cabo acciones pedagógicas que posicionan las artes con otras miradas de la didáctica.

Escuchamos a Olga Lucía decir con orgullo: “Diseñamos los grandes talleres, los laboratorios, los espacios. Eran talleres especializados en pintura, en escultura, en grabado, que eso, pues, quien nos lo iba a dejar hacer si no fuera alguien que estuviera en ese tema” y también en la formación de derechos humanos y ciudadanía, como lo afirma Soraya Yunda: “Que los derechos humanos estén siempre con el arte”.

En cuanto a la docencia universitaria, Olga Lucía Olaya se desempeñó por más de una década en este rol en la Universidad de la Sabana, no solamente como maestra, sino con aportes en consolidación de la Licenciatura en Artes, en su oferta en la modalidad de educación a distancia y en líneas de investigación en programas de posgrado, así como en la producción del primer *Seminario Internacional de Metodología*

55 Tauramena es un municipio colombiano en la zona sur-occidental del departamento de Casanare.

de *Enseñanza de las Artes Plásticas* (1996), nombrado anteriormente. Años después la llamaron a convertir la ASAB en la Facultad de Artes de la Universidad Distrital (2004 al 2006). En la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, desde el año 2005, es docente de posgrado en la línea de creación plástica como eje y campo de estudio en la Especialización y Maestría en desarrollo humano con énfasis en procesos afectivos y creatividad.

También, Ángela Chaverra ha trabajado como docente universitaria en psicopedagogía del arte y otras disciplinas relacionadas con la pedagogía en estas áreas, en Instituciones de educación superior como el Politécnico⁵⁶, la Universidad de Antioquia, la Universidad de Medellín, la Escuela de Administración, Finanzas y Tecnologías (EAFIT), la Universidad Nacional⁵⁷ y la Universidad Pontificia Bolivariana.

Martha Lucía Barriga ha sido docente durante muchos años en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Así como María Elena Ronderos en la Universidad de los Andes (en 1970), quien al trabajar arduamente en el Museo de la Universidad Nacional y asumir el espacio de educación con *Entre las artes*, se configuró como pionera de la investigación en pedagogía del arte en el país y defensora del arte como medio para el diálogo. Ella manifestaba con vehemencia que hay que “explorar una metodología que promueva el desarrollo del ser sensitivo, imaginativo y creativo del estudiante en conjugación con el contexto natural, social y cultural al que pertenece”. (Villate, 2023, p. 4)

Este trabajo con los museos y la vocación pedagógica de María Elena para acercar a los estudiantes a su entorno, lo ratifica Flor Alba Garzón, de *Entre las artes*, cuando recuerda esa pregunta que se hacía: ¿Cómo era en realidad eso que se daba entre la persona del museo y los grupos escolares? “Entonces, ella muy juiciosa, también y cómo educadora, pensándose cuáles eran esos logros, cuáles eran esos lineamientos que se tenían desde los museos en esa oferta educativa”.

Incluso, mucho de lo que hoy en día se tiene en los museos, desde el punto de vista pedagógico, nació con el trabajo liderado por María Elena:

Pero sin duda esto, digamos, lo que estamos viendo, es el resultado de ese aporte y de ese trabajo que hizo María Elena en los museos, y que fue como dar esos primeros pasos con seguridad, con firmeza, pero con un gran cariño y con una gran calidez. Para que los museos se dieran cuenta de que, sin importar el tipo de colección, podían ser una ventana para la educación artística y un potencial de trabajo para los maestros de educación artística. (Flor Alba Garzón, *Entre las artes*)

56 Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, en Medellín.

57 Sede Medellín.

En las entrevistas, pudimos darnos cuenta de la profundidad en la entrega de todas estas mujeres por la educación artística y de su gusto por la enseñanza, no en vano nos dice Ángela Chaverra: “Cuando yo escucho el nombre de profesora, es el que más me gusta. Es mi lugar”.

Igualmente, algunas hablan de su actividad como talleristas, que en el caso de Yunda desarrolló en Vichada, Arauca, Guaviare, Inírida, Casanare y Meta, lugares en donde enseñó dibujo, pintura, papel artesanal, artesanía (tejido y porcelanícron) para población desplazada, violentada, y vulnerable. Esto mismo nos confirma Miguel Huertas sobre María Elena Ronderos, ya que tenía desde los años setenta una trayectoria de trabajo con comunidades, sindicatos y el movimiento popular en general, abordado desde las artes.

Como otro ángulo de la labor docente, observamos cómo estas mujeres decidieron emprender sus propios proyectos de educación artística. Por ejemplo, Martha Lucía Barriga nos cuenta que creó una Institución de educación no formal llamada *Escuela de música y danzas Tokyo*, en la ciudad de Facatativá, Cundinamarca (1990-1999) y recuerda con mucho cariño esta experiencia:

En esta escuela se reunían niños y adultos de todos los estratos sociales de Facatativá. Atendíamos de 6 a 7 estudiantes por clase, pues era muy personalizada. Se pasaban momentos muy agradables y productivos en la práctica de la música y la danza.

En la Universidad de León, en España, estuvo como profesora visitante en la Facultad de educación, Departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal, en el año 2000.

Al tomar distancia de su propia formación como artista y observando las tendencias en los currículos actuales, Martha Lucía Barriga reflexiona sobre la educación artística recibida y las elecciones de contenido, con su mirada crítica:

En 1985, pasé una gran vergüenza en una reunión en Japón, donde participábamos muchos extranjeros y japoneses. Todos pasaban al piano y tocaban una pieza de música de su país (Brasil, Chile, Argentina, Japón, Alemania, Inglaterra, etc.). Y yo pasé al piano a tocar un estudio de Chopin, porque lastimosamente no tenía idea de la música colombiana; mi graduación en el Conservatorio de música fue con repertorio europeo. Así que apenas regresé al país, hacia fines de 1987, tomé clases de piano con la excelente Maestra pianista y compositora colombiana, Ruth Marulanda Salazar, a quien le debo el poder tocar y enseñar muy bien la música colombiana, la cual empecé a amar y a enseñar desde ese entonces.

Ángela Chaverra, en la Mina del Cerrejón, trabajó formación en teatro y danza, y abrió una empresa de recreación y teatro llamada *Talía* en el año 1992. En la Gobernación de Antioquia fue promotora de teatro (de 80 a 90 municipios) hasta 1995, y programadora cultural en el municipio de Medellín.

En cuanto a la experiencia en grupos culturales, Yndira Perea nos habla de su trabajo desde hace 25 años en Sankofa, que, por cierto, significa “volver a la raíz” y apunta a la construcción de un marco diferencial e intercultural desde la danza entre las comunidades negras en Colombia y otras poblaciones vulneradas en sus derechos humanos. “Sankofa me ha dado la posibilidad de estar en espacios para formar, yo empecé a formar desde muy temprano aquí en Medellín” nos dice en la entrevista, y se refiere a su posibilidad de fundar su propia compañía de danza.

Por su parte, Olga Lucía Olaya fundó una consultoría por varios años llamada *Corporación Cultural para la Investigación y el Desarrollo del Arte, la Cultura y la Educación* (Ámbar)⁵⁸, desde 2007 a 2013, en la cual también se desarrollaron proyectos de asesoría a instituciones de formación artística del MC y del MEN.

Así, estas mujeres han sido maestras, talleristas, formadoras, emprendedoras y pensadoras de la educación artística en nuestro país. Yndira Perea lo puede decir mejor: “Todo esto junto, de la mano. Y así hasta ahora, siempre formación, investigación, creación, circulación. Eso ha estado claro”.

En los colectivos, la labor de educación y acción desde esas instancias artísticas se percibe en un reconocimiento local, nacional e incluso, internacional en el que podemos analizar al colectivo como un sujeto mismo de formación y transmisión de las comunidades que habita. Esto, relacionado con esas coyunturas o rupturas que han transformado la educación artística y nos permiten considerar la producción local, pero también comunitaria, como una apuesta genuina y que construye nuevas posibilidades. Las Musas Cantan está enfocado en la visibilización de la poesía de autoría femenina, rural. De la poesía que se hace en la periferia y toma fuerza con los años hasta convertirse en un colectivo que se integra a través de las escritoras a distintos espacios y redes como los encuentros poéticos en Roldanillo Valle (Museo Rayo)⁵⁹, y al *Parlamento de Escritores del Caribe*⁶⁰, la Red de mujeres artistas de Medellín⁶¹, entre otros espacios literarios. En el año 2017, el colectivo fue nominado por su gestión como

⁵⁸ Entidad sin ánimo de lucro que se dedicaba a investigaciones y desarrollo experimental en el campo de las ciencias sociales y las humanidades. (2012)

⁵⁹ Encuentro de Poetas Colombianas del Museo Rayo, celebrado desde hace 40 años.

⁶⁰ Parlamento Internacional de Escritores de Cartagena, institucionalizado desde el año 2018.

⁶¹ REMART es un colectivo independiente de mujeres dedicadas a la creación artística, desde el año 2012.

grupo al premio *Antioqueña de Oro*⁶². Sus integrantes participan de manera activa en diferentes certámenes y encuentros de poesía en los que han recibido varias distinciones a nivel nacional e internacional como hemos mencionado anteriormente.

Por su parte, las Tejedoras de Mampuján se organizaron bajo el nombre de *Mujeres tejiendo sueños y sabores de paz*⁶³ y lograron que la ONU les financie lo que ellas llamaron *La ruta por la vida*. Recorrieron muchas de las zonas rurales por donde habían pasado los grupos violentos sembrando la muerte por toda Colombia, pero ahora ofreciendo la oportunidad para que las mujeres sacaran su dolor y lo expresaran en un tapiz. Las invitaban a un ritual de tres días en el río, que incluía oración, masajes, almuerzo y sesiones de costura para elaborar al menos tres tapices: uno sobre su vida antes del conflicto, otro para relatar los hechos violentos, y un tercero para visualizar el futuro. Al final, las mujeres exponían sus creaciones y su experiencia a toda la comunidad. De este modo, el colectivo se convirtió en un referente en temas de memoria, sanación y resiliencia ante el conflicto armado colombiano. Varias instituciones nacionales e internacionales han organizado exposiciones de los tapices para dar voz a estas poblaciones desplazadas y silenciadas con violencia.

Las Tejedoras han recibido numerosos reconocimientos, pero ellas consideran que “el premio más grande es poder ver a las niñas y a la comunidad cohesionada, empoderada y creyendo en la construcción de paz” (Juana Alicia Ruiz, citada en *Cromos*, 2018). En 2015, el colectivo Mujeres Tejedoras de Mampuján recibió, junto con la Asociación para la vida digna y solidaria ASVIDAS y las iniciativas de recuperación de Montes de María dirigidas por el General Rafael Colón, el *Premio Nacional de Paz*.

Para las Cantaoras del Patía, el reconocimiento es local y regional: “Las presentaciones después de la pandemia mermaron un poco, mermaron bastante. Este año estuvimos en el Petronio participando, fuimos invitadas especiales. Entonces nos ganamos el premio de violines caucanos, en ese tiempo debíamos presentarnos tres apenas, tres cantaoras”, narra Ana Tulia Hernández.

RUTAS Y VIAJES

Al hablar de trayectoria, también quisimos referirnos a las migraciones que han tenido las mujeres y colectivos del *corpus* de investigación. Esas rutas y viajes que las han hecho recorrer el país o estar fuera de él por diferentes motivos relacionados con la educación artística. En el caso de Soraya Yunda, se desplazó de Huila a Tolima y de allí a Villavicencio. Se quedó en Meta después de llegar, en 1964. Trabaja actualmente

62 Es el galardón honorífico que anualmente reconoce a las mujeres de Antioquia por sus acciones, gestión y compromiso con la transformación en favor de la equidad de género en sus comunidades y territorios.

63 ASVIDAS, comunidad de afrodescendientes víctimas del conflicto armado en Mampuján, Bolívar.





en Tauramena y pasó la pandemia en Támara (Casanare). Se ha movido por diferentes departamentos y municipios de los Llanos.

De estas rutas y movimientos, Miguel Huertas nos cuenta acerca de María Elena Ronderos: “Se movía por todas partes, conocía mucha gente, tenía muchas ideas”, así, en los años 80 estuvo en Inglaterra becada por el Consejo Británico, pero principalmente desarrolló encuentros con docentes a lo largo y ancho de nuestro país.

En seminarios-taller regionales, trabajamos entusiastas en equipos para hacer un sondeo del estado del arte de la educación artística teniendo como criterio los resultados del trabajo pedagógico de índole investigativa participativa, que hacía 5 años veníamos haciendo en el museo y la Facultad de Arte de la Universidad Nacional. Con la participación de más de 700 maestros y maestras comprometidos con la innovación educativa que se fraguaba, se fortaleció una red nacional. (Villate, 2023, p.5)

Gina Velásquez agrega que tuvo enorme participación en actividades académicas sobre educación artística a nivel nacional e internacional. Entre otros, se mencionan Lima (1996); Cuba (2003) y Lisboa (2006).

Igualmente, Ángela Chaverra relata que ha trabajado en Pasto, Cali, Bogotá, Armenia, Ibagué, Santander, Cartagena y Chocó.

Martha Lucía Barriga recorrió lugares de Europa, España y Polonia, para cumplir con su pasantía como requerimiento de los estudios Doctorales, en 1999. Encuentra uno de sus viajes más significativos, el que hizo a Japón, por las experiencias como artista y académica becada por el Ministerio de Educación de ese país: “Conocí personalmente al Maestro Shinichi Suzuki en Japón, en la ciudad de Matsumoto” nos dice en la entrevista frente a otras de sus rutas: Varsovia, Polonia y Chicago.

Olga Lucía Olaya ha sido invitada como conferencista en países como: Inglaterra, París, España, Japón, Corea, Portugal, Perú, Cuba, Uruguay, Paraguay, Guatemala, México, Costa Rica, Argentina, Chile, Brasil y Venezuela. Viajó en el año 2000 a París para representar a Colombia como consejera mundial de la educación artística de la UNESCO, evento nombrado anteriormente.

Por su parte, Yndira Perea ha estado en Chocó, viajó a Cuba dos veces e hizo una pasantía en África. Considera muy importante esa experiencia y afirma que “regresar a la raíz, es una filosofía muy extendida en toda África que es: conocer el pasado, comprender el presente y poder elaborar más opciones hacia el futuro”. Rafael Palacios fortalece ese aspecto en la entrevista respecto a Yndira: “Pero, por supuesto, la voz de la mujer solo la puede dar ella. Lo que quiero decir es que yo me puedo conectar fácilmente con el universo de la mujer en el escenario, y creo que por eso también se siente cómoda en Sankofa, porque ella no encuentra que está siendo opacada como

mujer, sino que al contrario”. Estos viajes, precisamente, los ha realizado con Sankofa, que para ella ha sido vital en su formación.

En los colectivos, las migraciones han dado cuenta de su reconocimiento. Las Tejedoras han recorrido varias veredas de los Montes de María y han pasado por Córdoba, Sucre, Antioquia, Chocó, Bogotá, Armenia, Duitama y Paipa. Los coloridos tapices de las Tejedoras de Mampuján ya no se limitan a relatar historias de violencia. Estos tapices han viajado bastante, en diversas exposiciones dentro del país, en museos de Bogotá, Cartagena y Medellín, y fuera de él, como en el Palacio de las Naciones Unidas, Ginebra, Suiza (2011), el Museo de Aquitania, Burdeos, Francia (2015) y la Universidad Conrad Grebel, Canadá (2016). Son arte al servicio de la alegría y la profundización en las propias raíces socioculturales, como la historia de la población afrodescendiente y de su región. El arte que ha servido para “recordar sin rabia, sin dolor y sin deseo de venganza” lo que ocurrió durante el conflicto armado en la costa caribeña de Colombia, “ahora es una forma de sustento”, como explica Juana Ruiz: “Para una paz estable, es importante que la gente tenga generación de ingreso”. Con este espíritu han creado la Fundación ASVIDAS María La Baja, como otra manera de contribuir a la paz a través de la autonomía económica.

Las Musas Cantan han viajado en varias ocasiones a otros eventos de colectivos literarios y encuentros poéticos en Roldanillo Valle (Museo Rayo), y al *Parlamento de Escritores del Caribe*, la *Red de mujeres artistas de Medellín*, el *Festival de Poesía de mujeres en Cereté*⁶⁴; entre otros eventos locales, regionales y nacionales. Mientras que, las Cantaoras del Patía, asisten también al encuentro del Museo Rayo, pero como cierre musical del evento “Todos los años vamos a Roldanillo, al encuentro de la mujer poeta en el Museo Rayo. Cada año estamos allá cerrando la programación”. También narran que en 1988 fue su primera invitación a un festival de música tradicional en Popayán y han ido al *Festival Petronio Álvarez* en varias ocasiones como invitadas, como se mencionó.

Aunque hay un alto reconocimiento local y regional y ha habido una visibilización nacional, ésta ha sido más académica. Aún los esfuerzos por dar a conocer los cantos patianos y los violines negros caucanos, no han logrado mayor relevancia en el concierto musical del país.

Así, a través de sus rutas y migraciones, estas mujeres han movido no solamente sus cuerpos y proyectos al andar por diversos espacios y territorios, también han sentido transformaciones y las han generado, precisamente, a través de esos desplazamientos. Nos afirma Martha Lucía Barriga: “El hecho de interactuar

64 Encuentro Internacional de Poetas Mujeres de Cereté, Municipio de Córdoba (Colombia), en 2023 cumple 30 años de existencia.

activamente con gentes en distintos lugares, culturas y lenguas, contribuyó mucho a mi formación, no sólo académica, sino también personal, como ser humano, disciplinado, resiliente, alegre, compasivo y colaborador” y lo reitera Villate, a propósito de María Elena Ronderos desde la transformación social a través de la educación artística: “Los maestros de artes estamos llamados a motivar, apoyar y orientar el camino que toman los impulsos creativos de los estudiantes cuando experimentan sensitiva y emotivamente la vida” (Villate, 2023, p.4).

El viaje como experiencia de transformación fue una herencia del romanticismo alemán, cuando pasó a “formar parte de la Bildung (formación, cultura) del sujeto ilustrado. La experiencia de lo extranjero era una parte imprescindible del acceso a la cultura propia” (Pérez, 2004). También se ha considerado un tópico de la literatura de vanguardia, al trastocar o transgredir la experiencia. Si bien han cambiado los imaginarios sobre la experiencia del viajar, citamos las migraciones de las educadoras artísticas al considerar que estos desplazamientos dan cuenta de formas de circulación, distribución y disposición de saberes, posiciones, autorías, formas de existir y planteamientos sobre la educación artística.

VOCES Y REFERENCIAS QUE ACOMPAÑAN

Al seguir una trayectoria, uno siempre se acompaña de voces, de encuentros con personas que nutren ese camino, en este caso, de lo artístico. En este gráfico podemos ver esos referentes nombrados por las mujeres y los colectivos, en cuanto a su labor artística, pedagógica, activista, política o social.

Nombre	Referentes nombrados durante la entrevista
Soraya Yunda	Mario Opazo, Manuel Zapata Olivella; Margarita Villanueva, Beatriz González, Doris Salcedo, Adriana Escobar, Cantoras afrocolombianas, Totó la Momposina, Martina Camargo Maldonado, Patricia Ariza, Nirma Zarate, Juan B. Martínez, Manuel Quintana, Graciela Duarte, Patricio Guzmán (documentalista chileno).
Olga Lucía Olaya	Octavio Arizmendi Posada, María Alejandra Robledo, Cecilia Ordoñez, Marta Rodríguez, Joaquín Gómez García, Joaquín Torres García, Jaime Carrasquilla, Jaime Niño Diez, María Elena Ronderos, Miguel Huertas, Ramón Cabrera, Víctor Fuenmayor, Lucho Garzón, Gloria Patricia Zapata, Carlos Dueñas, Berta Quintero, Ana Mae Barbosa, Víctor Kon, Salomón Azar Pablo Rojas, Lucimar Bello.
María Elena Ronderos	Herbert Read, Klee, Santiago Cárdenas, Erboza, Rolf Abderhalden, David Consuegra, Carlos Álvarez, Carlos Federicci.
Ángela Chaverra	Hernán Henao, Beatriz Restrepo, Francisco Lopera, Juan Fernando Pérez, Soyara Trujillo, Jean Baudillard, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Bronislaw Malinowsky, Levi-Strauss, Sigmund Freud, Jacques Lacan.
Yndira Perea	Madolía de Diego, Rafael Palacio.
Martha Lucía Barriga	Shinichi Suzuki.
Las Musas Cantan	Festival de poesía de Cereté, Festival de poesía de Roldanillo y Festival de Mujeres en escena, Red de mujeres artistas de Medellín.
Las Cantoras del Patía	Festival de poesía Museo Rayo, Petronio Álvarez.
Tejedoras de Mampuján	Teresa Geiser, Carlos Geiser, Sembrando Semillas de Paz, Teresa Jiménez (magistrada), Yolanda Gómez (procuradora encargada), Juan Manuel Echeverría, Fernando Carrillo, Maribel Reyes, Uldi Teresa Jiménez, Pablo Estuki y Walter Ceballos, Dr. Jean Paul Lederach. El Comité Central Menonita, la Fundación de Arte Popular.

DEDICACIÓN ACTUAL Y CONDICIONES DE LA LABOR CREATIVA Y DOCENTE

Como cierre del apartado sobre “trayectorias”, expondremos las actividades que las mujeres llevan a cabo hoy en día, en medio de condiciones específicas y concretas que implican un juego entre lo posible del contexto junto a las capacidades subjetivas y en colectivo.

Las Cantaoras del Patía actualmente se presentan tanto en espacios culturales y artísticos, como en espacios comunitarios y religiosos (misas, eventos funerarios) de gran arraigo afrocolombiano. Sus presentaciones nacen de la tradición y la convicción de la necesidad de transmitir ritos, creencias y saberes. Su quehacer, en este sentido, es integral, porque incluye diversas dimensiones de la tradición, como la gastronomía, pues en festivales y encuentros también participan en este sentido:

También nosotros nos proyectamos hacia la comunidad en los momentos, usted decía, de los velorios, porque es una costumbre tradicional del rezo, o sea, del velorio, en donde no solamente el grupo de cantaoras, sino que hay muchas otras personas de la comunidad que cantan música fúnebre, como son las salves y todas esas cuestiones. Y lo del rezo, que toda la noche acompañada de otras actividades, se reza el rosario, se cantan salves y todo eso. Y generalmente ha sido este grupo o aunque sea algunas integrantes del grupo, estamos presentes en esos momentos de dificultad de la comunidad, como también en los momentos de alegría; como un matrimonio. (María del Rosario Ramírez)

Un relato sobre el nombre Cantaoras del Patía con relación a los rituales de la comunidad, en voz de Ana Amelia Caicedo:

Cantamos y oramos, nuestros cantos son oraciones a la paz, a la vida, al Todopoderoso. Y es un enlace que hacemos entre la vida y la muerte, por lo que hacemos los cantos a los difuntos y a los angelitos. A los niños les decimos “angelitos”, porque ellos todavía no han ofendido a Dios. Y entonces los despedimos cuando mueren, cantando arrullos, lo que en otro lugar se llama “Chigualos”.

En contravía con el deseo de investigar y cuidar a sus tradiciones y comunidades, las Cantaoras perciben falta de apoyo en diversos sentidos. Por ejemplo, en competencias musicales se sienten en desventaja debido a que su canto es empírico, tradicional y sin titulación, para lo cual no hay disposiciones en los criterios de las competencias. Por eso afirman: “No tendríamos con qué competir”, teniendo en cuenta que son eventos que ayudan en la financiación de las agrupaciones. Ellas afirman

su actividad creativa en su universo cotidiano a pesar de las dificultades, pero, de parte del Estado, no encuentran eco: “Nosotras, a nivel de Gobierno, del Estado; tanto regional, como local y nacional, todo el grupo, sentimos que no hemos recibido el apoyo de los estamentos que deberían apoyarnos” (María del Rosario Ramírez).

Por lo anterior, afirman que el Estado debería destinar rubros para que los niños de las instituciones educativas reciban clases de música y danza, entre otras, para que la cultura crezca, se difunda y se disfrute más. Eso produciría que los niños amen su tradición y la respeten, divulguen y disfruten en su adolescencia y su adultez. Los grupos que existen y trabajan hoy en día, en la “zona negra”, se han formado autónomamente en las veredas. Se reúnen, circulan sus capacidades artísticas como “charrasquear la guitarra” y funcionan con dificultades de financiamiento:

Yo pienso que el Ministerio de Cultura y el de Educación deberían dar la mano para apoyar esos procesos en las instituciones educativas, porque nos hace mucha falta. Y acá, por ejemplo, en el colegio, la mayoría de los estudiantes vienen de veredas, entonces a los niños les queda difícil ir a la casa, almorzar y luego volver. De pronto uno tiene la disponibilidad para enseñar lo poco que uno sabe, pero a los niños les queda difícil ir y volver. Mientras que, si de pronto llega un profesor de danza y música, aunque sea en esa horita de clase que tienen, se podría trabajar en algo. (María del Rosario Ramírez)

No obstante, en su actividad creativa han avanzado una gran cantidad de coplas:

Hay dentro del grupo algunas compañeras que Dios nos ha permitido la facilidad de hacer copla. Entonces tenemos una cantidad de coplas, que de pronto nos hace falta una persona que nos dé la melodía o las musicalice en diferentes temas. Porque si llega una visita, por ejemplo, ahí al colegio, estamos las dos María del Rosario, el profesor Jader también es coplero, que le sacó la habilidad a la mamá, a una de las fundadoras. ¿Entonces nosotros qué hacemos? En el momento que llega una visita de pronto, por allá nos dicen de seña, “a ver, una coplita” y empezamos a recibir o a despedir a la visita que nos llega con las solas coplas. (María del Rosario Ramírez)

Sobre su forma de organización y trabajo, Ana Tulia Hernández dice: “Nosotras ensayamos cada ocho días, pero cuando hay presentaciones nos reunimos más veces, digamos unas tres veces a la semana por la presentación. Para comunicarnos tenemos un grupo de WhatsApp”. Así mantienen sus convicciones y actividades en despliegue, investigando, recuperando, divulgando y recreando saberes ancestrales.

En otra región, con condiciones diferentes, las mujeres que integran el colectivo Las Musas Cantan tienen diversidad de profesiones, oficios y empleos, además de su labor creativa:

En estos momentos tendríamos 9/8 personas que son completamente graduadas de su pregrado, tenemos una que está en profesional incompleto, que es Anita que está terminando comunicación social, tenemos tres compañeras que ya tienen posgrado y una que está cursando posgrado, pero resulta que nosotras somos escritoras muy eclécticas, entonces hay contadoras, hay administradoras, hay auxiliares contables, hay antropólogas, trabajadoras sociales. (Nanny Zuluaga)

En términos de su labor creativa, se encuentra en edición el Cuadernillo de escritura poética Las Musas Cantan, para publicarse en 2024. Con la editorial llamada Casa de extraños, según Nanny Zuluaga, ellas han abierto la posibilidad para el trabajo literario desde su región, al observar que con las editoriales constituidas era difícil: “Creen que en los pueblos no producimos, pero en los pueblos tenemos ideas muy descentralizadas, venimos con propuestas muy diferentes”. La editorial Casa de extraños, por el contrario, busca un proceso que no es “violento” con la escritora, que no es “violento” con la voz del autor y que no pretende uniformizar la producción de cada una, sino que, muy por el contrario, pretende buscar la individualización y la construcción subjetiva de su propia voz y palabra: “Entonces hacemos ese tema diferenciado. Ese es un marco para nosotras, ¿y de dónde sale? Sale de la experiencia, de la vivencia, de los fracasos, de nuevas construcciones sociales” (Nanny Zuluaga).

Si bien no tienen muchos recursos como colectivo, los han obtenido de algunas convocatorias de estímulos en su región y ante el MC, lo que les ha permitido financiar sus eventos. Uno de los estímulos está en ejecución actualmente (2023) e implica una intervención en comunidades vulnerables.

Actualmente Las Musas Cantan están posicionadas en redes sociales y conjugan su trabajo individual y colectivo en los procesos de convocatorias, elaboración de presupuestos, diseño, publicación, creación de contenidos, entre otros, para lograr la divulgación de sus creaciones.

Por su parte, en el colectivo de Tejedoras de Mampuján, las dedicaciones de las mujeres que lo integran son variadas:

Las mujeres del colectivo hacemos artesanías, pero no es siempre para la venta, no es estable, es que deseáramos dedicarnos nomás a esto, pero nos moriríamos de hambre, entonces toca trabajar en otra cosa. Como sea, unas arreglan uñas, otras además de esto, que te digo, trabajan en cosas que aparezcan, y algunas están trabajando ahora

en el museo, cuando no ha arrancado, ahí tienen trabajitos haciendo diferentes cosas y algunas, como Rosas Estero, es modista, se dedica exclusivamente a esto. (Juana Ruiz)

En relación con su labor creativa, en este momento están trabajando de la mano con la *Fundación de arte popular*⁶⁵, que presta apoyo a los artistas empíricos y capacita a las personas que fueron víctimas del conflicto:

Entonces con eso estamos, digamos, educando a la gente para sanar a través del arte. Y en este momento acá, dedicándonos a los chicos e intérpretes de memoria para que atiendan y cuenten la historia, la memoria histórica, como nuestro dibujo relacional, a las personas que vienen. (Juana Ruiz)

Con sus acciones, las Tejedoras de Mampuján han impactado la comunidad ofreciendo una manera de sanar, mientras continúan sustentando a sus familias a través del oficio de la costura y de lo que se obtiene en la Asociación creada para el colectivo.

ASVIDAS, la asociación creada por las Tejedoras, trabaja con sus propios recursos de forma independiente. Cada una aporta desde sus posibilidades en la generación de ingresos para la familia y para el colectivo. Ellas mismas gestionan la comercialización de sus productos y la elaboración la desarrollan con sus familias. Reconocen el apoyo, por parte del Estado, para la creación del Museo de Arte y memoria de Mampuján⁶⁶, que consideran una posibilidad en la generación de ingresos. En este momento, no se cuenta con registros o controles contables en la asociación, debido a que las ventas son poco frecuentes y el dinero que generan se destina a productos de primera necesidad.

En Tauramena, Casanare, Soraya Yunda continúa con sus labores como artista y docente. Desde 2019 se encuentra investigando y desarrollando un documental sobre la historia del arte plumario en los Llanos, que implicó una gran matanza de garzas y garceros, un desastre social y económico en el siglo pasado. Ya ha realizado varias entrevistas al respecto. Desde su primer documental, *A Villavicencio o al cielo*, intenta hacer algo con las historias que ha ido recopilando. De hecho, se decidió por las artes plásticas en su profesionalización porque ya se encontraba haciendo cine. “Éramos artistas, pero no teníamos esa legalidad, realmente”, cuenta, en referencia al proceso de titulación profesional. Algunos de sus compañeros no pudieron terminar el pregrado por falta de presupuesto y para ella fue difícil porque no tenía

65 Fundación BAT, que promueve, difunde y preserva la cultura popular. Ver: <https://www.fundacionbat.com.co>

66 Ver <https://museoartemampujan.com/inicio/>

contratos, ni empleo por entonces. En su caso, se ayudó con la venta de algunas de sus pinturas.

Como docente, se interesa por desarrollar la sensibilidad en los niños: por ejemplo, hacia el sonido que “trae tanta memoria y tanto recuerdo”, dice. También le interesa enseñar con el ejemplo e intenta siempre ser coherente. Es una labor que se dificulta cuando las familias no dan valoración al arte y consideran costosos los materiales para la clase, mientras no se alarman por otros gastos que resultan suntuosos. De todas maneras, ella trata de trabajar con materiales económicos para que los estudiantes puedan acceder a las actividades.

Al mismo tiempo, observa que en general sus estudiantes tienen baja autoestima y dudan de sus capacidades. Por eso aprovecha la clase de educación artística para que ellos vean de lo que son capaces, mientras trabaja con lo que tiene disponible. Piensa que los adolescentes son “muchachos del colegio que no se han tomado en serio la vida” y relaciona su baja autoestima con algunos de los problemas familiares que ha identificado. Conmovida, opina que “hay que mirar con bondad las necesidades y las tragedias del otro”.

Además de la sensibilidad con su trabajo como docente, Soraya incentiva la creatividad sin coartarla, sino orientando el ensayo y la experimentación, “a ver qué pasa”. Ha realizado documentales con sus estudiantes y otros procesos de creación, aunque a veces la cantidad de estudiantes puede obstaculizar algunos procesos. Cuenta que tiene “más o menos 820 estudiantes en la semana” y ha necesitado tiempo extra al de su jornada laboral, además de financiar de su propio bolsillo algunas cuestiones. Con su docencia también intenta que aprendan a conocer y defender sus derechos con el arte y a través de proyectos transversales, como una “traducción” y conocimiento de la realidad. Desde sus convicciones aporta en la solución de conflictos que a veces surgen en el aula, comprendiendo a sus estudiantes “futuros ciudadanos del mundo” e intentando que se conozcan y se enfrenten consigo mismos, con su territorio y con sus propios sueños. Por lo anterior, se considera a sí misma como “una artista viviendo una maravillosa experiencia como docente”, ya que aprende mucho con sus estudiantes: “Siempre estoy aprendiendo de todos los seres humanos”, dice. Agregado a esto, le ha gustado mucho investigar, proyectar y motivar el área de educación artística en la institución, ya que no tenían trayectoria en ese sentido.

Si bien es consciente de la necesidad del dinero y de su correcta administración, para Soraya “las alegrías, los sinsabores, las experiencias, lo que usted aprendió, lo que dio a conocer, es lo que a uno más le agrada tener en esa maleta. [...]”, refiriéndose a lo que le queda de su experiencia cotidiana como docente.

Sobre las becas de creación, que han servido a los artistas regionales para materializar sus propuestas, Soraya opina que a veces es difícil enterarse y se pierden oportunidades. Si bien ahora la conectividad ha facilitado la rapidez, aún hay personas que no se enteran de las posibilidades existentes porque no gozan de esta conectividad. Lo anterior es preocupante porque “el artista también paga arriendo, para servicios, tiene que moverse aquí, tiene que... y es un ciudadano común y corriente que tiene las mismas necesidades y por lo tanto los mismos derechos”. Por eso, para ella, los artistas deben actuar como ciudadanos.

Desde 2020, Olga Lucía Olaya trabaja en Idartes con los CREA⁶⁷, programa que ella destaca porque ha logrado caracterizar y expandir el reconocimiento de formación de la ciudadanía, gracias a las estrategias de formación en el campo de las artes a través de tres líneas estratégicas: Arte en la escuela, Impulso colectivo y Converge crea. Vertientes que potencian el ejercicio libre de los derechos culturales de los ciudadanos y ciudadanas, orientando acciones de formación en el área de las artes plásticas. Asimismo, en este momento de su vida, tiene la intención de retomar su labor creadora: “Ahora sí quiero pensar en mi obra –risas–. Pues chévere hacer un giro en la vida donde uno pueda sentirse en un principio de práctica de creación”.

Angela María Chaverra actualmente es docente en varias universidades, sobre todo en la Universidad de Antioquia. Para ella, la docencia permite seguir entendiendo cosas por las que se ha preguntado a lo largo de su vida. A propósito de sus preguntas, siente que hay “algo de madre” en la relación con los estudiantes. Entre otras cosas, porque en su trabajo trata de que ellos incorporen la necesidad de cuidarse entre sí y a sí mismos. “Mis estudiantes son sagrados”, dice. Para ella, el cuidado se hace importante porque percibe mucha soledad en las personas. Eso hace necesario entender al otro y ayudarlo, pero no desde la compasión, que puede ser un gesto incapacitante.

En su trayectoria de formación de docentes, ha observado cómo llegan personas preparadas a las instituciones educativas, lo cual celebra. Para ella, en las licenciaturas se forma gente sensible que puede tener incidencia en los modos de relacionarnos con la realidad. Piensa que el país está muy triste por varios desaciertos históricos de sus gobiernos y por el manejo dado en la pandemia, por ejemplo, por lo que considera muy bueno que en los colegios circulen las ideas y sentimientos relacionados con la preservación de la vida, del otro y de lo otro: “Un cambio para pensarnos y sonreír”, expresa.

67 El programa nació en 2013, con el nombre CLAN, Centros Locales de Artes para la Niñez y la Juventud, como una respuesta a la necesidad de aportar a mejores condiciones para la calidad de la educación pública, a través de la adecuación de infraestructuras para las prácticas artísticas. Además de aportar a la creación de una oferta de formación artística para niños y niñas de los colegios públicos de la ciudad que entraban en la política de la jornada única.

En el mismo contexto de su trabajo docente, ha desarrollado lo que denomina “pedagogía de la seducción”, desde autores como Baudrillard, la cual implica seducir al estudiante y verse seducida por los estudiantes. En términos administrativos, no le gusta mucho evaluar, pero siente admiración ante los trabajos que presentan los estudiantes en sus clases. Aunque no siempre las relaciones con ellos son ideales, pues ha tenido algunas discusiones que le han implicado retirarse de los procesos.

Además de que la docencia le permite seguir abriéndose a sus propias preguntas, valora el hecho de que en sus clases puede hacer lo que quiere políticamente: esto es, plantear otras maneras de pronunciarse ante la realidad social y alzar la voz, cuidando que de su boca “salga verdad”. Para ella, “el orden político significa estar juntos y estar juntos es muy difícil”, por lo que se preocupa por el cuidado del otro, como se mencionó. A propósito de su carrera como psicóloga, relata que a veces hace intervenciones psicológicas a los estudiantes, sin querer ser su psicóloga. La pregunta por esta dimensión suya, aún se encuentra abierta.

Finalmente, como investigadora, observa que quien pasa por *El cuerpo habla* “se va distinto y vuelve”. Tanto en el grupo de investigación como en su labor de actriz en ImaginEros, entiende el arte como forma de activismo.

Por su parte, Martha Lucía Barraga se retiró de la universidad desde 2018. Sigue practicando el piano y disfrutando repertorios de música colombiana, clásica y moderna, así como estudiando nuevas piezas de su agrado. Continúa viajando mucho, dentro y fuera de Colombia, ya que le apasiona. Practica marcha nórdica y natación con frecuencia, lee constantemente y continúa escribiendo. Trabaja como profesora de piano y educación musical, una vez por semana, a un grupo de niños de entre 3 y 9 años de edad. Al mismo tiempo sigue evaluando investigaciones de universidades colombianas y extranjeras. Ocasionalmente, es invitada como par académico, evaluadora y jurado de tesis doctorales y convocatorias de investigación.

Para ella, las condiciones de formación artística en educación formal no son óptimas. Observa que algunas instituciones de preescolar, contratan a bachilleres que aparentan impartir clases de música, pero que resultan solo distrayendo con cantos y juegos, como si los niños no merecieran las mejores condiciones de enseñanza. Comenta que, por el contrario, en Japón, para enseñar a niños de preescolar, se requiere el título de Doctor en música y son los docentes mejor pagados de ese país, porque allí se considera que los niños más pequeños requieren de los mejores profesores y los mejores materiales didácticos. Igualmente, para ser profesor en educación básica o media, se requiere título de Maestría en música o en Educación musical. Quienes aspiren a ser docentes universitarios deben contar con dos doctorados, como mínimo.





Archivo personal de Olga Lucía Olaya

En contraste, en Colombia las condiciones son muy pobres o de pésima calidad, no cuentan con profesores especializados o idóneos en las artes en general:

Conozco casos de profesores de matemáticas o literatura que deben impartir clases de música, danza, teatro o pintura, sin tener idea de ello. Tampoco cuentan con aulas especializadas para las artes. Estas son dos de las condiciones mínimas para una formación básica de calidad: excelentes maestros y materiales. No sucede lo mismo con los docentes de artes que son bilingües y pueden impartir enseñanza en inglés. (Martha Lucía Barraga)

Todas sus observaciones se basan en la experiencia del trabajo en enseñanza musical en todos los niveles del sistema educativo.

Respecto a la formación actual de docentes en artes, celebra que las universidades desarrollan un buen trabajo, pero lamenta las pésimas condiciones de contratación que se encuentran los docentes al regresar y opina que “esto desestimula mucho el que alguien desee dedicarse profesionalmente a las artes o a su enseñanza”. Por su parte, la educación no formal presenta diversidad, para ella, hay buenas y malas prácticas en educación artística, docentes formados y no formados, buenas condiciones y carencias.

Las condiciones y políticas educativas siempre han sido cambiantes y todavía recuerda que, en la década de los 60, fueron obligatorias las clases de canto en escuelas y colegios, pero posteriormente suprimidas. En otros momentos se dejó una hora semanal para que se escogiera enseñar música o dibujo y así sucesivamente. Por lo anterior, la profesora Barraga opina que no han existido políticas públicas que realmente favorezcan la enseñanza ni la formación de docentes en educación artística.

Desde comienzos del siglo xx, traían a Colombia profesores del exterior y terminaban siempre enseñando música europea, que resultó siendo más valorada por esas generaciones, mientras se ignoraba la música colombiana. También hoy en día, según ella, ocurre que los estudiantes no reciben clases de música colombiana y terminan desconociéndola. Es una observación interesante sobre el currículo como un dispositivo de selección y exclusión de ciertos contenidos culturales y sus efectos sobre los afectos y la formación. De todos modos, es importante mencionar que, hoy en día, la música colombiana no está prohibida en los conservatorios, como sí ocurrió antes y que, desde finales de los 90, se ha observado la introducción de ritmos colombianos, caribeños, latinoamericanos y Jazz, entre otros, en los currículos de educación básica, media y superior.

En el caso de Yndira Perea, nos compartió una sensación sobre la posibilidad de que en algún momento no podrá bailar más. Eso la inspira y le muestra la necesidad de que su conocimiento sea transmitido de generación en generación, de modo que

sea preservado y que los niños y niñas, adolescentes y jóvenes de su territorio conozcan la tradición y aprendan a cuidarla. Mientras era estudiante, los profesores que enseñaban danzas eran los mismos de otras materias. Con su maestra Madolia, pudo recibir una formación más especializada, gracias a su iniciativa comunitaria, para formar a los niños y niñas del barrio por fuera de lo escolar.

Ella misma se siente heredera de esas iniciativas y presentó, junto a Rafael Palacios, el proyecto *Pasos de la Tierra*, que contó con algunos recursos del mc. Se preguntaron: “¿Cómo el Ministerio puede apoyar para hacer formación a formadores en el Pacífico Colombiano?”, y crearon procesos que les han permitido conocer lo que pasa en este territorio, a través de preguntas como las siguientes: “¿Cómo están estructuradas las agrupaciones? ¿Cómo están viviendo de la danza? ¿Qué pasa con su danza? ¿Qué pasa con la tradición? ¿Qué pasa con los niños, niñas que están llegando? ¿Cómo viven ellos esta cultura?”. Sobre el proceso, han llegado a concluir que la principal problemática es el sostenimiento de esas iniciativas en el tiempo, como comenta Yndira:

No tenemos cómo sostener estos espacios y que prevalezca la danza, no tenemos un fondo económico. ¿Cómo le pagamos a los profesores? ¿De qué vivimos nosotros? Ellos tenían que hacer otras cosas. Y ahí voy, yo soy bailarina, pero yo no hago nada más. Yo bailo, soy profesora de danza, me dedico, toda mi vida gira en torno a la danza, toda mi vida. Le he apostado a eso para no irme a una oficina; o sea, no es lo mío. Yo creo que moriría de depresión, de tristeza, yo me muero. Yo prefiero estar con la comunidad siempre; esa es otra cosa, yo estoy en las instituciones donde me llamen, pero yo prefiero estar en comunidad, siempre.

Estas reflexiones y convicciones definieron el camino de Yndira para su desempeño actual. Además de danzar en Sankofa, dirige su compañía Wangari desde hace seis años. Ella nos cuenta que Rafael Palacios, quien iba a ser formador originalmente en el Centro de Desarrollo Cultural de Moravia, en Medellín, la envió al no poder asumir esa responsabilidad:

Rafa no podía estar como formador, me envió y allá estuve como seis-siete años. Cuando salí, los chicos estudiantes me dijeron: “Maestra, queremos irnos con usted y queremos que nos siga formando”. Y claro, para mí fue muy duro, porque yo no quería asumir esto, me parecía una responsabilidad muy grande y yo quería bailar y ya, yo no quería hacer más nada. Me encantaba formar, eso sí, pero solo formar, bailar, pero ya ser directora. Yo veía al maestro y yo decía: “No, eso es un trabajo muy duro” y no lo quería asumir. Yo les dije sí, porque cómo les voy a decir que no, no era capaz. Hay que validar

el hacer de estas mujeres, hay que validar el conocimiento de estas mujeres, hay que validarnos también entre nosotras; que ese conocimiento ancestral que tú traes es importante para el país, para el crecimiento de los artistas, para el desarrollo de la cultura, para el crecimiento del pensamiento.

Desde entonces, Wangari se ha convertido en su proyecto central actual. A partir de sus vivencias como profesora, bailarina e investigadora, piensa que es de mucha importancia la validación de la palabra, la escritura y la documentación de los procesos, a través de audios y audiovisuales:

Hay que documentar, sobre todo, para que la gente conozca y reconozca que existe un trabajo desde hace mucho tiempo atrás, que quizás no conocemos, no conocen todos. Y para mí es clave poder validar nuestros conocimientos, porque es que, entonces se vuelve una cosa eurocentrada, que no, que invalida lo que somos también. Y que las universidades, por ejemplo, no validen el conocimiento de las personas afro, de nuestros ancestros, de los indígenas. ¿Por qué no? Yo creo que hay un trabajo para hacer, bastante arduo. (Yndira Perea)

Sobre las formas de comprender las artes, siente que hay que desestructurar muchas prácticas que validan únicamente lo que se recibe desde “afuera” y no la “base” de lo que tenemos. De una nueva estructuración, se podría valorar el propio conocimiento y partir de ahí para hacer propuestas contemporáneas, desde la propia tradición. Además de lo anterior, la danza recibe exclusiones múltiples porque no se ha legitimado como parte de los currículos escolares y en educación superior:

Y si lo hay, que seguramente lo debe haber en algunos colegios, yo siento que es muy débil y yo creo que de todas formas hay una mirada sí hegemónica. Un ejemplo es, yo hice la profesionalización en la Universidad de Antioquia, por esto de tener el diploma, hace unos cinco años, quizás, o seis. Entonces, tenían historia de la danza uno y dos y la historia de la danza uno y dos era Europa, era la danza en Europa, la danza en Estados Unidos. (Rafael Palacios)

Para el profesor Palacios, eso significa estar “por fuera” de lo que se denomina educación artística; los jóvenes reciben imposiciones eurocentradas en sus procesos de formación, porque de lo contrario no se podrían comunicar con el resto del mundo. Es también el caso de los ballets folclóricos del país: “El ballet clásico tiene que aparecer en las danzas tradicionales para que puedan ser leídas en el mundo entero” (Rafael Palacios).

Consciente de su capacidad para aprender ballet clásico o danza contemporánea occidental y de que la danza proveniente de Europa no es mala en sí misma, cuestiona la obediencia a los imaginarios según los cuales “los pueblos del sur estamos todavía subdesarrollados, no estamos en una contemporaneidad, no tenemos nada que aportar a esa mirada contemporánea, tenemos que aspirar a ser”. Por lo anterior, para Yndira la educación artística tiene el reto de asumir *lo que somos* desde la tradición y desde la contemporaneidad, que para ella es una dicotomía perversa que impide otras representaciones en el arte y la educación artística.

Para finalizar este apartado en el que mostramos parte de la trayectoria y actividades actuales de las mujeres y colectivos participantes, recordaremos algo de María Elena Ronderos, quien murió en 2022. En la voz de Miguel Huertas, el texto orientado sobre todo por Ronderos y Bernal (junto a muchos colaboradores), para los Lineamientos Curriculares, en la década de los 90 fue “el mejor documento que se haya escrito nunca sobre la educación artística en Colombia”. Después de que el MEN retiró su apoyo, la profesora María Elena Ronderos estuvo distante de la UNAL, dice.

Rita Hinojosa agrega que las educadoras artísticas e investigadoras son todas “hijas de María Elena Ronderos [y que] donde quiera que se esté hablando de educación artística, no es posible sin ella”. Agrega que “con María Elena estaríamos perfectamente amparadas para hablar de la felicidad en la escuela. [...] la educación artística ha quedado en una ‘orfandad’”.

No obstante, tuvimos la oportunidad de conversar con varios integrantes de la Asociación Entre las artes, orientada actualmente por Gina Velásquez, que continúa agrupando personas e iniciativas que conocen y hacen crecer el legado de esta profesora. Hoy en día la asociación ofrece seminarios, encuentros y otras actividades de formación y divulgación en educación artística.

Así, la indagación desarrollada en este capítulo, ha sido una posibilidad de acercarnos y reconocer aquellas acciones que, desde la creación, la formación, la producción académica y de políticas públicas, y el activismo. Así como desde las rutas y viajes de las mujeres y colectivos, en sus tránsitos vitales y trayectorias que

[...] van definiendo y construyendo de manera no lineal a través del tiempo, de acuerdo con la experiencia biográfica, el momento del ciclo de vida, las condiciones y oportunidades ofrecidas por el mercado de trabajo, la percepción de los límites y potencialidades personales, y los cambios sociales y culturales. (Mauro, 2004, p. 16)

Capítulo 3.

Es su
corazón
expuesto
al sol

Este capítulo recoge múltiples elementos asociados a los procesos propios de las mujeres para constituirse como individuos dentro de una sociedad y comunidad determinadas. En consonancia con el enfoque de esta investigación desde la prosopografía, estos elementos son parte de grandes estructuras sociales que han configurado históricamente lo que somos como seres sociales. Por lo que encontraremos prácticas, sentidos, prejuicios y expectativas compartidas por las mujeres artistas que hicieron parte de la investigación. Por ello, en este campo se evidencia una pugna constante entre esas estructuras impuestas todos los días y en todos los campos de la vida social, de manera sutil y persistente, de acuerdo con la definición gramsciana de hegemonía³¹; y las resistencias cotidianas, personales y colectivas, de las artistas abordadas aquí.

Las categorías sobre las que nos enfocamos recogemos, entonces, la postura reflexiva y autoconsciente de las mujeres respecto a la educación artística y la situación laboral, material e incluso emocional de artistas y docentes de arte en Colombia, en todos los niveles.

En un segundo apartado del capítulo se busca observar cómo enfrentaron y enfrentan estas artistas las estructuras de dominación patriarcal, como el machismo en todas las esferas de su vida, pero también cómo, desde esa hegemonía, han reproducido también esas estructuras.

La dominación se vive también desde las diferentes posiciones de subalternidad en las que son puestas las mujeres. Por eso, indagamos acerca de la conciencia sobre la posición social y ubicación en la que se encuentra, si hay allí alternidad y/o subalternidad, cómo este posicionamiento afecta la vida cotidiana como mujer, como artista, como educadora y como investigadora. Aquí, hacemos un reconocimiento de las condiciones sociales e históricas que contextualizan la vida de cada una de las mujeres. Quienes se encuentran y desarrollan su labor en espacios formales, reconocidos, institucionalizados y cuentan con reconocimiento “hegemónico”; y quienes se encuentran al margen de esta hegemonía, posiblemente marginadas, pero también creativa y políticamente conscientes de la generación de nuevos espacios sociales.

Uno de los puntos álgidos de la estructura de poder, es el encuentro de múltiples relaciones de dominación y subalternidad en la vida concreta de ciertos individuos. Así, aquí también se considera la interseccionalidad en cuanto vivencia multidimensional de situaciones de inequidad social derivada de condiciones y características sociales, culturales, históricas, que condicionan las oportunidades y facilitan las brechas de género, sexo, raza, clase, entre otras.

31 Antonio Gramsci, intelectual marxista italiano, acuñó el concepto de hegemonía para explicar la forma en la que los grupos que se encuentran en el poder, en una sociedad, logran fijar y aceptar sus ideas (y la aceptación de su posición de poder) entre las clases subalternas, a través de la persuasión, el consenso y la incorporación sutil y persistente.

Para el caso de los colectivos, conversamos acerca de las vivencias diversas de la dominación desde las experiencias de las mujeres que hacen parte y si esta vivencia determina en buena parte la identidad colectiva de la organización.

De esta manera, en este capítulo, reflexionamos sobre la vida de las mujeres desde sus condiciones y situaciones de partida. Desde las decisiones que han tomado para crearse a sí mismas en cualquiera de sus múltiples identidades: ser mujer, artista, líder, activista, negra, indígena, blanca, del centro del país, de las regiones, joven, adulta, adulta mayor, de la comunidad LGBTQ+ en el campo de las artes y de la educación artística en Colombia.

Estas reflexiones incluyen, como para todo colombiano, la vivencia directa o indirecta de décadas de conflicto armado y la imperativa construcción de la paz. En algunos casos, el conflicto, sus consecuencias y la búsqueda de superarlo han sido catalizadores de la vena artística y activista de ciertas mujeres e incluso de la conformación de uno de los colectivos: Las Tejedoras de Mampuján.

POSICIÓN PERSONAL FRENTE A LA FORMACIÓN Y SITUACIÓN DE ARTISTAS Y DOCENTES

Ser artista es parte esencial, en la creación de sí, de las mujeres que conforman esta investigación. Desde su expresión artística, la transmisión de sus saberes, conocimientos y sensibilidades; en exposiciones, aulas de clase, escenarios del arte y en reuniones en barrios o veredas, estas mujeres valoran profundamente el arte como parte de su ser y como vehículo para transformar la vida de la gente. Ellas no solo hacen arte, sino que el arte las configura. Por eso, Soraya, Olga Lucía, María Elena, Ángela María, Yndira y Martha Lucía viven la creación y la educación artística como dos caras de una misma moneda.

La mirada que nos ofrecen respecto a la situación de la formación artística en Colombia es bastante crítica, pero se debe abordar desde dos perspectivas: en primera instancia, las condiciones objetivas de dicha formación, relacionada con la valoración social de las artes, materializada en las formas de financiación, apoyo e institucionalización y, en segunda instancia, el compromiso adquirido por ellas, en tanto formadoras, desde su propia ética profesional.

CONDICIONES OBJETIVAS DE LA FORMACIÓN ARTÍSTICA: UNA MIRADA CRÍTICA

Respecto a las condiciones objetivas de la formación artística en el país surgen, como elemento relevante, las dificultades materiales que obstaculizan el desarrollo de este campo y que son consecuencia de la escasa valoración social que tiene dicha formación. La

Asociación Entre las artes, ligada íntimamente con el trabajo de María Elena Ronderos, nos brinda contexto sobre esta valoración social justo en los albores de la nueva Constitución Política de 1991:

El sondeo del estado de la educación artística en el país que realicé en 1992, como antecedente a la construcción de lineamientos, mostró que la clase de Estética, como se llamaba, era despreciada en la escuela, los maestros maltratados y subvalorados, y en general tampoco los padres de familia o la sociedad valoraban la educación en artes como bien de conocimiento o formativo.[...] Nos propusimos construir una comunidad de aprendizaje en este campo, posicionando la educación artística en la escuela y en otros contextos comunitarios, mediante proyectos de índole investigativa, en los que se entrelazaran saberes de la práctica artística y la pedagógica, de manera que promoviéramos actitudes, conocimientos, prácticas y valores personales, sociales, culturales, que fortalecieran la convivencia armónica, la solidaridad, el respeto y la confianza mutua, y privilegiaran la conversación pedagógica y el trabajo en red. (Villate, 2023, p.8)

Frente al panorama de la desvalorización, como vemos, María Elena lideró la definición de los lineamientos necesarios para alcanzar una educación artística de calidad. Edilsa Fajardo, de la Asociación Entre las artes, llama la atención sobre la subvaloración de la educación artística en los colegios y resalta el fortalecimiento de esta educación, promovido por María Elena y su red de formadores. Dice que con ese fortalecimiento “... el arte atraviesa todo y todo es arte, todo es vida”.

En esa misma línea, las demás artistas que hacen parte de esta investigación, afirman la importancia de la educación artística como parte integral y esencial de la formación de las personas. Martha Lucía Barriga lo expresa claramente:

[...] es necesario introducir en todas las artes a toda persona, desde su niñez hasta su adultez, como parte de su formación y educación; así se hace en todo país desarrollado. No se proporciona esa formación para que necesariamente sean artistas o maestros de arte; sino como medio para desarrollar las capacidades cognitivas e intelectuales, habilidades motrices, sensoriales y competencias en valores, entre otros beneficios que aportan las artes. En resumen, las artes son base importante para formar seres humanos integrales y sensibles, logrando su pleno desarrollo personal.

Así como comparten esta convicción sobre la importancia de la educación artística, para elevar la sensibilidad y ofrecer condiciones para la transformación personal, también es evidente la preocupación acerca de las condiciones, generalmente precarias, de la educación artística en Colombia. Respecto a la educación básica, llaman la

atención sobre la falta de espacio y tiempo para brindar educación artística, así como una ausencia general de competencias de los docentes quienes imparten las clases (muchos de ellos no son licenciados o profesionales artistas); de hecho, varias de ellas se adentraron en el arte a partir de experiencias no escolarizadas en su infancia.

Estas condiciones tienen continuidad en el tránsito a la educación artística profesional. Soraya Yunda, por ejemplo, cuenta cómo debió sortear dificultades económicas para lograr su profesionalización, mientras atestiguaba cómo algunos de sus compañeros no lograban terminar sus estudios por falta de recursos. No obstante, otras mujeres sí contaron con los recursos necesarios para desarrollar sus carreras, en general gracias a un alto capital cultural heredado de sus familias, que les permitió a artistas como Martha Lucía Barriga, Olga Lucía Olaya y María Elena Ronderos acceder al mundo del arte desde muy jóvenes. La intención de apoyo de las familias, en estos casos, es muy importante y llega a balancear en algún grado la falta de acceso a formación ofrecida o facilitada por el Estado. De esta manera, a partir de las conversaciones con las entrevistadas, se evidencian diferentes oportunidades a las que los artistas en formación tienen acceso, como el apoyo familiar ya mencionado, las becas y convocatorias ofrecidas para fomentar la formación y la creación artística, como el caso de Soraya Yunda, quien estuvo en continuo contacto con agentes de divulgación de las convocatorias; entre otras posibilidades, para no perder oportunidad de apoyo para sus iniciativas.

Otra condición estructural importante, que fue resaltada y defendida en especial por María Elena Ronderos, es la capacidad que deben tener los docentes para definir y pactar los contenidos que deben ser parte de la formación artística. Justamente, de acuerdo con Miguel Huertas, fue esta una línea definitiva en los aportes que ella dejó en este campo, como se desarrolla en el capítulo 2 de este documento.

Podemos afirmar, en el panorama general del país, que existe una doble falta de reconocimiento social en el campo de la educación artística. En primera instancia, no es suficientemente valorado el ejercicio docente ni el magisterio en general. Por otra parte, la valoración social del ejercicio y práctica de las artes también es aún muy baja: ser artista y vivir del arte, para muchos, aún es una utopía; y para muchos más, llega a ser una ingenuidad. Así, lo que llamamos una doble falta de reconocimiento es un elemento central que impide que se garantice la formación de calidad en los diferentes niveles de la educación formal. Como vimos, en algunos casos, el mismo apoyo familiar puede verse comprometido, pues no existe una visión de futuro sólido respecto al ejercicio de las artes.

A este elemento debemos sumar otro: la inequidad en las oportunidades educativas en el marco de lo regional. Tanto Soraya Yunda como Yndira Perea, así como algunas integrantes de los colectivos Las Musas Cantan y las Cantaoras del Patía, por ejemplo, mencionaron dificultades de acceso a formación artística en sus lugares de origen

(Villavicencio, llanos orientales en general, y Quibdó), como parte de inequidades estructurales de la configuración regional del país. Sin embargo, dentro de las condiciones objetivas, nos parece necesario mencionar ciertas diferencias en la dinámica de incorporación social de algunas prácticas artísticas, que, en algunos casos, resulta más favorable en las regiones.

Un ejemplo claro surgido en esta investigación es el de la danza y la música en el litoral Pacífico colombiano. Yndira Perea y su maestro Rafael Palacio; la artista investigadora Paloma Muñoz y las mujeres Cantaoras del Patía, refieren casos en los que estas artes hacen parte de la cotidianidad social y cultural de las comunidades, es decir, su transmisión y producción no se limitan a la institución escolar o académica, sino que se realiza en otros espacios sociales más accesibles a todas las personas. Sin ánimo de naturalizar o esencializar, en espacios sociales, rituales, festivos, religiosos o civiles, se lleva a cabo la transmisión, el reconocimiento y la valoración de las artes propias. Al respecto, Rafael Palacios, fundador de la compañía de danza afrocontemporánea Sankofa, dice:

Hay comunidades que en realidad no tienen la posibilidad de generar danzas, de recordar las danzas tradicionales, que hay niños o niñas en Bogotá, en Medellín, Cali, en las grandes ciudades, que no saben lo que es un Bambuco o no saben lo que es una Jota, o no saben lo que es un Currulao. Y, al contrario, en el Pacífico colombiano uno sí puede encontrar comunidades, niños, niñas y adultos que están transmitiendo este conocimiento sin necesidad de que la academia venga a decirles cómo lo deben hacer.

Y agrega, recordando las palabras de don Francisco, un maestro de Tumaco, Nariño, quien dice: “Hay que devolverle la danza al pueblo... ese pueblo ya está bailando, ya está haciendo escuela, ya está preservando su tradición, está transformándola, está generándola a nuevas generaciones. Pero luego viene la academia, coge ciertos aspectos, y dice, esto es lo válido”.

De esta manera, el país debe, tanto, fortalecer la formación artística establecida en las instituciones educativas de la manera en que se orienta desde el Sinefac, como promover y garantizar condiciones para que las comunidades urbanas y rurales continúen o emprendan procesos autónomos de producción y transmisión de prácticas culturales y artísticas en espacios sociales diversos.

Respecto al fortalecimiento de la educación artística, resaltamos aquí uno de los grandes logros derivados del trabajo liderado por la maestra María Elena Ronderos, en el marco de la Asociación Entre las artes, que pudo conformar una red de alcance nacional, en la que se evidencia el trabajo independiente de los formadores artísticos y de toda la gente interesada en esa importante labor:

En este tiempo se ha logrado una mayor visibilización de distintas redes que trabajan en la educación artística formal o informal, en gran parte gracias a la tecnología y también a todas aquellas prácticas que han venido subvirtiendo concepciones clásicas sobre el papel que juega el arte en una sociedad. Creemos que es necesario pensar en la formación y roles que cumplen los maestros/as en su quehacer educativo a partir de sus intencionalidades y de la mirada que construyen sobre el arte y su finalidad. (Villate, 2023, p.8)

EL ARTE PARA LA TRANSFORMACIÓN: UN COMPROMISO PROFUNDO

El ejercicio artístico y de formación, desde cada una de las mujeres investigadas, es un compromiso para la transformación social. Así, manifiesto, explícito o sutil, amplio o íntimo, el elemento político que sustenta este ejercicio se encuentra en las narrativas de estas mujeres, quienes dejan ver que a través de la experiencia de la gente para vivir el arte, como espectadora o como creadora, se logra una transformación individual, colectiva o social.

El espectro es amplio. Martha Lucía Barriga concibe el arte como un medio para generar múltiples capacidades en todas las personas, ejerciendo así un cambio positivo en la vida personal, mientras que, para otras, el trabajo de formación artística permite aportar al fortalecimiento de las comunidades. En esta vía, Soraya Yunda valora su trabajo inicial como tallerista con poblaciones vulnerables, junto a las ONG, con la intención de aportar en la reparación del tejido social en comunidades en condiciones sociales y económicas difíciles, como lo han hecho, también, Yndira Perea en Medellín y Olga Lucía Olaya, quien manifiesta que lo que más le interesa es trabajar por la formación de artistas y de comunidades. En este sentido, la formación artística en las comunidades puede revelarse desde dos aspectos: el primero, más directo y focalizado sobre las comunidades y personas que se benefician de la formación, que corresponde al desarrollo de capacidades colectivas, la autonomía, la creación y la apertura a oportunidades.

Un ejemplo de esta labor directa de trabajo con comunidades es el desarrollado por Yndira Perea en comunas de Medellín, con un proyecto denominado Red de Danza, que tiene la misma conformación de su compañía Wangari. Otro ejemplo de este aspecto es la expansión de las artes en las comunidades periféricas de Bogotá, realizado por María Elena Ronderos en el marco de su trabajo con el distrito, a comienzos de los años noventa, en 1992:

En esa época era secretaria de educación Pilar Santamaría, y para ella era muy importante llevar al sur oriente las artes, decía que el arte no tenía por qué ser solamente en las élites, Sino que estos grupos marginados de alguna manera en el suroriente se les debía dar





esa posibilidad. También venían desarrollando un trabajo con el Inem³² y la propuesta de María Elena en ese momento fue: unámonos en este proceso, ya que el arte está llegando a la mayor cantidad de seres, estudiantes, padres. (Edilsa Fajardo, Entre las artes)

El segundo aspecto, más indirecto, es la transformación de imaginarios, estereotipos o prejuicios que la sociedad en general tiene sobre las comunidades. El trabajo realizado por Olga Olaya en la orientación en artes plásticas, en el marco del programa de formación CREA, del Idartes, para adultos mayores y personas con discapacidades, denominada por ella como un laboratorio constante de pensamiento vivo; es un claro ejemplo de esa búsqueda de transformación de imaginarios. En efecto, ella afirma: “Todavía creo yo que tenemos una especie de mirada perversa de la inclusión que hace más fuerte la exclusión”, respecto a la población con discapacidad cognitiva y sensorial. Agrega, a propósito del trabajo con personas mayores, de su potencialidad y la apertura de sus marcos de realización:

Realmente tenemos muchas deudas con las personas mayores, entonces cuando yo veo los alcances de estos marcos de realización, en sus compañías de danza, en sus procesos de creación pictórica absolutamente convencidos de lo que están haciendo, uno dice: ahí es donde uno tiene que estar.

Esta transformación de los imaginarios sociales es crucial, en especial para expandir los referentes que tienen las mujeres y las niñas en el país. Como lo manifiesta Yndira Perea:

Cuando yo estaba más pequeña, yo no tenía referentes, pero estaba mi abuelita y mi maestra Madolia³³. Era muy difícil, ¿dónde consigo referentes potenciales afro? ¿Cómo hago? ¿Qué hago? Nada, y vas creciendo y te toca encerrarte a investigar también ¿Qué está pasando con la mujer artista? Y es que está totalmente invisibilizada.

Ahora bien, del lado más explícito del espectro del compromiso político, encontramos a Ángela Chaverra, Soraya Yunda e Yndira Perea. Ángela Chaverra asegura que el arte es político y que lo suyo es el arte contestatario, aclarando que es consciente de que hay un arte al servicio del sistema, pero que con la formación artística y con la investigación es posible fomentar la reflexión y crítica propias en las comunidades. Ella nos comparte

32 Instituto Nacional de Educación Media.

33 Madolia de Diego Parra fue una investigadora, folclorista y bailarina también quibdoseña (1937-2017). Muy reconocida por los artistas de la danza en el Chocó, quienes en su mayoría fueron sus estudiantes.

conceptos provocadores, como la *pedagogía de la seducción*³⁴, de la palabra, del saber, de preguntar por el saber, por el deseo y por sí misma, al crear obra por fuera de los marcos establecidos, poniéndole “fiesta y color” al arte: “Yo hago obra para poder hablar de la no representación, de la fabulación, de la carne, todas esas cosas. Porque es ahí donde yo la pongo” (Ángela María Chaverra).

Otro concepto, compartido también con Yndira Perea, es *el arte de y para la incomodidad*. Así, a Ángela, quien considera el arte como una forma de activismo, le gusta crear fisuras y molestias, que se ha concretado, por ejemplo, en líneas de investigación-creación. En el arte no hay pulcritud, se busca “ensuciar”, “aterrizar a la vida”, es la manera en que Yndira, desde su danza en el grupo Sankofa, se sube al escenario “de manera digna a contar lo que somos, de dónde venimos, nuestras problemáticas. Que eso quizás es muy incómodo para todos, como a algunos les incomoda aquello que estamos diciendo; pero también es nuestro trabajo, incomodar, porque es así también como se educa a la sociedad” (Yndira Perea).

Por su parte, Soraya Yunda llama la atención sobre la toma de conciencia ciudadana de los artistas, pues considera que se ubican un poco “aparte” de su condición de ciudadanos y deben estar atentos al contexto para participar en su transformación de manera activa: “Uno tiene que estar es ‘con el tiempo’, no tiene que estar a destiempo... si a mí se me presentaban las cosas es para que yo de pronto actuara”. Centrada en la convivencia ciudadana, el medio ambiente y la presentación digna de culturas como la Guayupe³⁵, su labor artística se entreteje con su conciencia y práctica política.

Para todas, este compromiso de transformación se sustenta en una sólida ética profesional: todas ellas lo brindan todo por el arte y la formación, aún a pesar de las difíciles condiciones económicas en sus contextos. Destacamos aquí, en particular, el fortalecimiento de la autonomía de las formadoras artísticas, tan valorada por María Elena Ronderos, como garantía para que este sector cuente con la independencia que requiere. Además, resaltamos la autoestima que las artistas muestran en todas sus acciones, y que fomentan en sus estudiantes, como afirma Soraya Yunda, a quien le preocupa profundamente que sus estudiantes duden de sus capacidades y muestren baja autoestima.

VIVENCIA GENERAL DE LA SUBALTERNIDAD

Las mujeres que hacen parte del *corpus* de esta investigación, son conscientes de que en nuestra sociedad colombiana hay una posición de subalternidad en las mujeres, desde las regiones, desde la clase, la raza, la etnia; y que también incide en varias manifestaciones

34 Idea desarrollada a partir del texto *De la seducción* (1979), del sociólogo y filósofo francés Jean Baudrillard.

35 Pueblo indígena de la familia lingüística arawak, que habitó el piedemonte llanero hasta su asimilación definitiva en el siglo XVIII.

del arte. En este apartado presentamos las diferentes reflexiones que ellas ofrecen respecto a cómo se han encontrado en la ubicación social hegemónica de la que proceden y, mejor aún, acerca de cómo confrontan esta ubicación impuesta.

En primera instancia, la subalternidad se vive desde la cotidianidad, en los limitados roles establecidos históricamente para las mujeres. Soraya Yunda es muy crítica respecto a la falta de espacio social de las mujeres, en particular desde su experiencia y conocimiento de la región llanera y su cercanía y conocimiento de la vida de las mujeres campesinas: “La mayoría de espacios los ha ganado el hombre”, “hasta ahora no se ha dado como ese espacio a la mujer”, “hemos sido siempre relegadas”, “en la guerra [las mujeres] son las víctimas más fuertes” y “en todos los tiempos es un reto ser mujer” son frases compartidas por ella para resaltar la situación desventajosa que enfrentan las mujeres.

Ángela María Chaverra, consciente de la “mujer imaginada”, única, hace de su cotidianidad una provocación para romper con esos esquemas y deseos de una sociedad sobre un único modelo de mujer. La crianza de todas las mujeres de esta investigación pasó por esa idealización y las obligó, así como a todas las mujeres, a tomar posición frente a esa idea, para actuar y vivir dentro del marco o fuera de él. Chaverra recuerda cómo desde muy joven “todo el mundo quería que uno fuera como esas otras mujeres”, y agrega que algunos intentan “arreglarla” todavía. Sin embargo, es en esa inconformidad que se puede encontrar un espíritu creativo y productivo, potente: “Soy bruscota, peleona, porque también ahí encontré un devenir mujer que a mí me gusta mucho” (Ángela María Chaverra).

Ante esa imagen deseada, como Ángela, Yndira encontró una referente central, desde su infancia, en su propia abuela:

Y fue la visión de una mujer muy fuerte, muy hermosa, grande, con una manera de bailar muy bonita, muy disiente. Era una mujer que disfrutaba de la danza, de lo que estaba haciendo, del espacio. También me inspiraba de mi abuelita lo valiente que fue, que le tocó criar a sus cinco hijas sin el respaldo de su compañero. Muchas dicen: “¡Ay!, tan verraca”. No, yo digo: “Hay una irresponsabilidad del hombre, que ella tuvo que asumirlo, así no quisiera”.

Y es que la subalternidad se sostiene sobre una estructura social dirigida (pensada, adecuada e institucionalizada) que, como Yndira afirma, está hecha para invisibilizar a la mujer, excepto cuando es vista como un objeto de contemplación; para borrar todo lo que la mujer hace para la construcción de país.

Sobre este punto, las mujeres del colectivo de escritoras de Urabá, Las Musas Cantan, resaltan que desde el mismo nombre del colectivo ya buscaban reivindicar un papel creativo y potente en esa labor de la escritura femenina:

Es una tarea de reivindicar el mismo papel de la mujer, y como dentro de una visión muy patriarcal, o sea, puestas nosotras como el florerito o a la que adornan, no. Las musas hacen, crean, transforman, ¿cierto? Entonces eso es para reivindicar el nombre que yo siempre me he dado la pelea con ese asunto. (Yadira Vidal, Las Musas Cantan)

Lo que indican estas mujeres, para su hacer creativo como escritoras, lo menciona también Martha Lucía Barriga, puesto que más allá de reconocer el machismo de nuestra sociedad, es necesario que las mujeres, en especial las artistas y las formadoras, se fortalezcan. Barriga sentencia: “Para sortear todo esto, la mujer necesita mucha formación intelectual, resiliencia, disciplina, perseverancia y especialmente amor por el trabajo que hace como artista y formadora”.

Hay que resaltar que, además de la realidad objetiva de la subvaloración de la mujer, existen otras realidades invisibilizadas, que es importante resaltar para desnaturalizar el patriarcalismo. La investigadora y artista Paloma Muñoz nos aporta la reflexión a la que llegó al abordar su trabajo sobre la representación de las mujeres en las músicas tradicionales:

Pero lo interesante de eso era que yo decía: estas organizaciones son patriarcales, pero en el colectivo de los resguardos y de las comunidades, las mujeres ejercen poder. Era muy interesante, porque en el ámbito nuestro no había gobernadoras, no había alcaldesas; pero en ella sí, había gobernadoras, alcaldesas, tenían su bastón de mando. Yo decía: ¡Qué interesante este proceso!

En las conversaciones con las artistas y los colectivos de mujeres encontramos tres espacios de subalternidad que surgieron como principales nichos en la experiencia de ellas: el machismo en sus relaciones de pareja y familiares, el patriarcalismo y la autoridad jerárquica, en general, en el campo de la creación artística y laboral, además de la subalternidad en la representación de ciertas prácticas artísticas, desde una jerarquía misma de las artes.

DESBARATAR EL MACHISMO DESDE EL CUERPO, LA CASA Y LA FAMILIA

Una de las principales posiciones de subalternidad que viven las mujeres es el machismo, evidente en todo el espectro social, en la creación de sí como artistas, pero también como potenciales madres, cuidadoras de familias, parejas, femeninas, entre otros roles.

Respecto a la maternidad, Soraya Yunda se posiciona sobre la responsabilidad que implica confrontar la reproducción del machismo en la vida diaria dentro de la familia. No duda en afirmar que, aunque no es madre, observa cómo las mujeres cercanas a su

vida caen fácilmente en la reproducción de roles de género tradicionales, por ejemplo, en la distribución desigual de las tareas domésticas, manifestando que “fabricamos el mismo machismo”. Igualmente, Ángela Chaverra también se cuestiona acerca de la reproducción cotidiana de los roles femenino y masculino, y cómo esto debe ser una inquietud constante. Ella, ya casada, se da cuenta que reproduce cosas: “La condena no es tenerlas [refiriéndose a las actitudes y posturas machistas], sino saber que existen y tratar de trabajar con ellas”; de esta manera, observa críticamente y trata de romper esquemas, en pugnas con su suegra y madre, en el ámbito familiar, pero también en otros ámbitos propios de su vida, como la universidad: “Uno tiene que estar peleando con esos micromachismos todo el tiempo” (Ángela María Chaverra).

Ser madre, pensando profundamente en las condiciones que implica para sus propios proyectos de vida, fue algo muy importante para Olga Lucía Olaya, quien hace un paralelo entre sus obras como artista y su hija: “Mi hija es la obra, la obra es la vida, finalmente nos decidimos traer a Gabi y ser padres de una niña”. Pensar en tener o no hijos e hijas, realizarse como personas desde diferentes aspectos de la vida, fue un punto en común en todas las artistas entrevistadas. Pero teniéndolos o no (como el caso de Yndira Perea) el arte sigue siendo central y ninguna de ellas guarda ningún arrepentimiento.

Así lo asumen las mujeres escritoras de Urabá. Además de su trabajo creativo, las musas que escriben son mujeres que responden a diversos roles como madres, hijas y trabajadoras, lo cual les produce empatía por el rol y las situaciones semejantes que se desencadenan con el hecho de ser mujeres:

Es difícil trabajar con mujeres si usted no reconoce que las mujeres tienen que hacer desayuno, almuerzo y cena, tienen que cuidar los niños, tienen que acompañarlos en las tareas, ¿Cuál es el horario de llevar al niño al colegio? ¿Cuál es la hora de recogerlo? y aun así, respondemos por todo lo que hay que hacer. Desde lo individual-familiar, que hay que cuidar a la adulta mayor, que hay que recoger a esta, que hay que hacer lo otro. Yo creo que la clave es eso, reconocer nuestra realidad individual en todos los contextos. (Nanny Zuluaga, Las Musas Cantan)

La vivencia del machismo en las mujeres de la agrupación Cantaoras del Patía es diferente, la presencia del hombre es más fuerte y autoritaria, y parecen abrazar una libertad amplia sólo al no contar con una pareja; a veces, incluso los hijos pueden limitarlas. Al hablar de su participación en el colectivo, presentan la disyuntiva que tuvieron al decidir estar allí:

Entonces estoy también aquí, me gustó mucho entrar. Al principio, el esposo era muy bravo, que eligiera entre el grupo y él. Yo dije, pues yo elegí por el grupo. Pero bueno, él ya se

acomodó las pañoletas, acomodó los collares, acomodó esto, acomodó lo otro y aquí estoy contenta en el grupo también, ya vieja como estoy, pero me siento muy contenta con las compañeras, compartiendo con las compañeras, compartiendo en los lugares que siempre nos han invitado. (María del Rosario Ramírez, Cantaoras del Patía)

Y la maestra Ana Amelia Caicedo agrega, no sin picardía:

[...] y fuera de eso los hijos, porque la profesora Gerardina por lo menos tuvo 12 hijos. Póngale cuidado, imagínese para irse ella y dejar a todos esos niños, entonces a ella se le dificultaba. Pero menos mal que ese señor ya había muerto, gracias a Dios. El mío cuando yo entré ya también se había ido. Entonces cuando él se fue, yo ya pude gritar ¡Viva la libertad! (Ana Amelia Caicedo, Cantaoras del Patía)

No obstante, ante este panorama, encontramos manifestaciones muy positivas respecto a la transformación de la realidad machista. Un ejemplo de ello se explicita en la manera en que María Elena Ronderos asumió una ética del cuidado desde una perspectiva horizontal, siendo siempre una amiga, mamá, esposa y cuidadora tierna de Alfredo; también con carácter, temperamento, alguien decidida siempre, quien tomó partido y “se la luchó” todo el tiempo (Rita Hinojosa). De la misma manera, contraria al concepto de subalternidad aplicado a las relaciones de pareja, llama la atención la insistencia de Olga Lucía Olaya en la idea de complementariedad: “Si en estos momentos el rol que me corresponde es ser un soporte, pues yo lo asumo y lo asumo con emoción y con alegría, o sea, realmente hay una reciprocidad, un acompañamiento muy lindo, genuino, no es de competencia, sino más de reciprocidad”.

EL TRABAJO LIBERADOR

Abrirse paso en el campo laboral, para las mujeres, ha sido un proceso gradual y complejo históricamente. El caso del arte –y aún más, de la creación artística– no es una excepción. Hay quienes vivieron o viven la constante necesidad de justificar su posicionamiento en el campo artístico, en especial frente a los hombres, pero también frente a toda la sociedad y sus sistemas. Hace casi dos décadas Martha Lucía Barriga, junto con una colega, debió soportar una baja calificación de un evaluador no cualificado, pero con autoridad, por ser en ese momento el decano de la Facultad de Artes de la Institución donde laboraba. Gracias a instituciones como el Departamento Administrativo de la Función Pública y el Observatorio Laboral de la Mujer de la Presidencia de la República, lograron reintegrarse a sus puestos de trabajo. Mientras ellas eran músicas de profesión, el decano era profesional en educación física, “pero hombre”, como resalta Martha Lucía:

El Decano que nos evaluó fue trasladado al Departamento de Educación Física, como debía ser. Este señor enseñaba guitarra en el departamento de música, sin tener conocimientos ni técnicos ni musicales. Por eso sé que es difícil, aun en Colombia, ser mujer, artista o docente de música en medios en los cuales aún impera el machismo y el regionalismo.

Lo mismo ocurrió con el colectivo Las Musas Cantan. Han encontrado críticas que les han hecho varios hombres por sus publicaciones, en donde se percibe que si lo hubiesen hecho ellos hubiera quedado mejor, así como el pensar que las mujeres son chismosas y otro tipo de características negativas de lo femenino: “Ve, Fulanito dijo que este libro hubiera quedado mejor producido, si lo hubiera producido... si lo hubiera sacado de tal Peranito, un hombre, pues. Hombres diciendo ese tipo de cosas” (Ruth Cuesta, Las Musas Cantan). Además, no son suficiente o abiertamente reconocidas en su ámbito por parte de las instituciones culturales locales, dirigidas por hombres. “En el registro que hicieron [un diagnóstico de cultura local] y legalizaron la parte cultural, hablaron de todas las organizaciones machas y no hablaron de nosotras. Simple como eso, convocan a reuniones y no nos convocan a nosotras” (Nanny Zuluaga, Las Musas Cantan).

Incluso, la misma María Elena Ronderos debió lidiar con salir de la sombra de su hermano ministro, al presentar su trabajo de investigación en el campo de las artes³⁶. Hacerse un nombre independiente en el país, más en campos donde los nombres masculinos son enormes, siempre ha sido un desafío para las mujeres, independientemente de su posición social.

Sin embargo, no todo se asocia con las relaciones de poder patriarcal de manera explícita. El caso comentado por Las Musas Cantan nos muestra otra estructura de dominación en el campo literario, relacionada con las exigencias del mismo campo. Ellas observan críticamente los parámetros establecidos por las editoriales o las academias acerca de la escritura poética. El colectivo ha tratado de transgredir esas pautas en beneficio de la creatividad de las autoras. Ruth Cuesta puntualiza que:

A veces las editoriales le imponen a una su forma en la que tiene que ser la escritora y estamos un poquito en contravía, o no un poquito, no, mucho en contravía de eso. Entonces lo que hemos ido tratando de hacer, hemos sido muy insistentes con eso. Cuando la una pone sus textos a que los “talleremos”, nos damos duro, pero en la medida que, de respetar el estilo de la otra, y que la otra, dentro de ese estilo hacerle sus recomendaciones

36 Rita Hinojosa nos contó: “[María Elena Ronderos] Salió a las 6 de la tarde con un canasto lleno de los materiales que recopiló en la investigación. La ministra de entonces, María Emma Mejía (quien propuso la elaboración de un documento a María Elena) le preguntó ‘¿por qué no dijiste que tú eras la hermana de Carlos? (su hermano, por entonces ministro)’. Ella respondió que su trabajo se defendía por sí mismo y no necesitaba de esas referencias”.

sin cariñitos y sin palmaditas. Cuando yo digo sin cariñitos me refiero a sin moñitos, sin moñitos, sobre todo algunas que por nuestro carácter no somos de poner moñitos en las cosas que decimos. (Ruth Cuesta, Las Musas Cantan)

Aquí, es interesante la manera cómo reaccionan a ello, que es con mayor dedicación y compromiso, demostrándose a ellas mismas y los demás cómo quieren trabajar.

Yndira Perea, sin embargo, tiene una visión optimista, pues la danza justamente es la que le otorga su espacio vital: “El espacio que yo tengo como bailarina, como artista, no lo negocio con nadie. Para mí es totalmente claro, eso lo tengo claro porque es una manera de resistir también”. Cuando ella manifiesta: “¡Yo soy lo que siempre quise ser!”, “Ay, en serio, yo estoy haciendo algo bien, chévere”, “Yo amo lo que hago”, refleja el estado de todas las artistas formadoras e investigadoras, quienes se hicieron a pulso, soñando, concretando esos sueños y transformando la sociedad.

Pero hablando de la mujer en general, yo siento que hemos logrado estar ya en muchos espacios. Yo creo que nos hemos fortalecido también y nos hemos llenado de valentía para estar en diferentes espacios. Y que nos hemos propuesto superar ciertas herramientas o ciertos bloqueos que nos pone la sociedad, el ente estatal, la estructura social. Y ahora yo veo a muchas mujeres liderando y que admiro mucho, por ejemplo, la misma vicepresidenta³⁷, la misma Ministra de Educación³⁸; o sea, para mí son referentes súper potenciales. Y cuando yo hice mi proyecto de grado que, además, fue mérito, yo no lo podía creer, yo lloraba “¿Cómo así, mi trabajo?”. Yo no lo podía creer por eso, por lo mismo, porque ni siquiera nos creemos lo que somos. (Yndira Perea)

Dentro del campo artístico, también se encuentran jerarquías que fueron señaladas en las conversaciones, entre las diversas corrientes, la relación centro-periferia en el panorama artístico nacional, la dicotomía universalismo-regionalismo.

Con relación a la dicotomía centro-periferia, en el panorama regional colombiano, encontramos diferentes manifestaciones sobre la centralidad de las grandes ciudades (para nuestro caso, en especial Bogotá y Medellín) frente a las demás regiones, respecto a las oportunidades de desarrollo en la actividad creadora y en la educación artística. Yndira Perea nos comparte su propia experiencia al migrar de Quibdó, capital chocoana, a Medellín, para seguir sus sueños:

37 Francia Elena Márquez Mina, Vicepresidenta de Colombia 2022-2026. Afrocolombiana nacida en el municipio de Suárez (Cauca), líder social y medioambiental, abogada y política.

38 Aurora Vergara Figueroa, Ministra de Educación de Colombia. Afrocolombiana nacida en Cali (Valle del Cauca), socióloga, educadora e investigadora.

Quibdó no tiene todos los espacios que yo requeriría para crecer como artista y como formadora. O sea, tocaba de alguna manera salir a estudiar y a coger experiencia. Yo voy a Quibdó y yo amo ir a Quibdó a compartir los conocimientos. Pero quedarse, yo siento que de alguna u otra manera lo estanca uno. Qué triste, ¿cierto? Me da mucha tristeza, pero lo estanca un poco a uno. Bueno, eso en el Chocó, me parece que es eso, porque yo veía muchos artistas y ¡Dios mío, hay que apoyar a esta gente!. Que vayan maestros, que compartan, que ellos puedan salir, hacer pasantías de danza, hacer pasantías de metodología, de pedagogía, todo esto.

Consciente de la necesidad de cerrar las brechas entre el centro y la periferia del país, **María Elena Ronderos** con *Entre las artes*, fomentó la generación de alianzas regionales “con el Caquetá, con Boyacá, con el Pacífico, con el Atlántico, con los Llanos orientales, con maestros y maestras que van haciendo redes y colectivos pequeñitos o artistas que les interesa lo pedagógico en sus prácticas” (Gina Velásquez, *Entre las artes*).

Por otra parte, con relación a la centralidad universal y “clásica” del arte, **Olga Lucía Olaya**, por ejemplo, nos cuenta su proceso de aportar a abrir paso al arte contemporáneo en la escuela clásica y conservadora de la Academia de los años 80, enmarcada en el clasicismo, en la exacerbada protección de la moral, de cierto tipo de cuidados estéticos, que tenía un currículum y una oferta de formación poco diversa. Aunque no fue fácil, la mirada optimista de Olga Lucía le abrió horizontes: “Eso no lo vi como una amenaza en ese momento sino como una oportunidad de profundizar en una serie de elementos, que seguramente me iban a dar un punto de relación con el resto de mi formación”. Por eso el siguiente paso era estudiar historia del arte desde otros contextos:

Entonces, esa tensión que siempre existe entre el artista y la educación, entre saber más de artes o saber más de psicología y pedagogía, persiste y es una condición de los licenciados y los artistas en términos de formación en pregrado en donde se les exige al entrar en procesos de formación en su campo laboral, oportunidades de reconocimiento de esos dos nichos de saber para poder hacer una aproximación responsable a las poblaciones con las que trabajan. (Olga Lucía Olaya)

En el ejercicio de esta investigación, encontramos también una importante desigualdad relacionada con los estereotipos y prejuicios alrededor del cuerpo, en particular del femenino y de los cuerpos negros. Nos interesa resaltar esta diferencia, pues hace parte de la creación de sí, que tienen algunas de las mujeres con quienes trabajamos en este estudio.

Ángela María Chaverra siempre fue consciente de que debía confrontar la preconcepción del cuerpo femenino perfecto, delgado, muchas veces irreal. Sabe que no pasa

desapercibida, es voluptuosa y desafiante, después de vivir situaciones como que, en sus veinte años, en el grupo de danza la ponían atrás por gordita “como escondiéndome”. Ella canalizó esta confrontación en su obra. En *Brujas*, como mujer madura, se vio bonita y fuerte en la escena. Y en *El cuerpo habla* ofrece, además, desde el trabajo sobre el cuerpo, una ruptura con lo pedagógico y con las concepciones del arte en la facultad, combinando alrededor de ello la libertad, el juego, lo político, lo comunitario, la pedagogía, el psicoanálisis. Agrega “Me siento bonita”, y no desde la belleza impuesta por el sistema.

Soraya Yunda, por su parte, considera que los tiempos han cambiado respecto a cómo se observan los cuerpos. Nos cuenta que le gustó nacer en este tiempo porque en el siglo pasado no hubiera aguantado humillaciones por sus “nalgotas” y su tamaño.

Es justo en la danza, que encontramos más confrontación respecto a los estereotipos, no sólo de sexo-género sino también raciales. Rafael Palacios, al hablar de este tema, es muy claro:

Lo que nosotros vivimos en el cotidiano es ese cuerpo racializado, erotizado y exotizado. Y yo creo que eso no es solamente en el arte, eso es en la vida cotidiana. Entonces, cómo somos nosotros vistos y leídos en un mundo que, específicamente en la danza, es capaz de vaciar el sentido de las manifestaciones artísticas que nosotros creamos, de descontextualizarlas y de olvidar el contexto en el que fueron creadas y para qué fueron creadas. Entonces, como que esa lucha de existencia y resistencia que se ha dado desde la danza, luego se convierten simplemente en, “los negros bailan porque llevan el ritmo en la sangre, tienen sabor”. O sea, que eso no es disciplina, eso no es consciente de que vamos a preservar una tradición, vamos a transformarla y vamos a comunicarnos a través de ella, sino que es una cosa “folclórica”; “eso es fiesta, eso es bulla, es así como ellos se divierten”.

Es ese imaginario que hay de los esclavizados, que en la noche entonces se iban y prendían una fogata y hacían como una catarsis de esos momentos tan difíciles que vivían como esclavizados. Entonces la danza siquiera es imaginaria de catarsis y no de una forma, de una narrativa, de un diálogo, pero también de una transmisión de conocimientos que la danza es capaz de preservar y dar a las nuevas generaciones. (Rafael Palacios)

Como vemos, el cuerpo, la danza y la música ocupan espacios sociales diferenciados por los prejuicios que existen alrededor. En el fragmento anterior, Rafael Palacios nos cuenta cómo existe una dicotomía entre la danza universal, eurocentrada y la danza folclórica, y cómo, desde una visión racializada del mundo, la danza afro no es tan artística, se ve como esencial, natural y “primitiva”, ausente de esfuerzo, trabajo y fuerza creadora. Así, la danza afro también es objeto de estereotipia.

Paloma Muñoz, desde otra mirada, también ilustra la marginalidad y estereotipia que ha rodeado a nuestro conocimiento de las artes afrocolombianas. Al conocer el bambuco patiano y su relación con las Cantaoras del Patía, comprendió ese gran desconocimiento nacional acerca de la música y la danza negras:

El bambuco me llama. Y claro, yo me quedé y dije: Negros tocando violín. ¿Eso cuándo se había visto? O yo por lo menos no lo había visto. Al punto tal que mis compañeros, de ver que yo me les perdí, ellos se fueron para Mercaderes y yo no, yo me tuve que buscar un carro luego para irme. Pero no, desde ese momento yo iba transformada, no dejaba de pensar en esos músicos, no dejaba de pensar en ese territorio. Y bueno, llegué a Mercaderes, hicimos ese taller, pero yo quería llegar a Popayán para poder buscar libros, buscar cosas. Y cuando llegan a la clausura, ya se hizo la clausura de ese taller y aparece una agrupación de negros tocando dos violines, tiple, guitarras, tambora. Dije yo: ¿Qué es esto? ¿Qué es esta cosa tan tenaz?. Y me dijeron que eran de Cajamarca, de Mercaderes, que son población afro. Entonces me dijeron así: "Esto en el Patía le llaman bambuco patiano y nosotros le decimos lamento negro".

Y ahí empieza mi relación con esos violines y entonces ya voy yo para el Patía a relacionarme con las Cantaoras, porque ya empecé a ver que las Cantaoras tenían esa relación con los violines, con esa música. Y ahí fue que comencé a comprender todo ese proceso. Y estas mujeres que han estado ahí fortaleciendo y transmitiendo de generación en generación esa música. (Paloma Muñoz)

Para las Cantaoras del Patía, por ejemplo, es un gran logro que los roles en la instrumentación se revalúen. El toque del violín y de la guitarra han sido, en general, campo de los hombres; desde la anterior generación sí hubo una mujer tamborera, pero es una excepción aún. Ahora hay una mujer violinista, pero en general aún hay una gran diferencia en los roles de las mujeres en cuanto al arte musical, y es que ellas son cantaoras y no instrumentistas.

INTERSECCIONALIDAD

Como vimos en las fundamentaciones de esta investigación, uno de los conceptos más interesantes y poderosos para comprender las relaciones de poder y las subalternidades que experimentan o viven una gran cantidad de mujeres en el mundo actual es la interseccionalidad. Ese nudo real, concreto y agobiante de múltiples subalternidades, discriminaciones y exclusiones sobre personas que, además de mujeres, son negras e indígenas (en fin, no blanco-mestizas), pobres y, a veces, homosexuales, que no siempre es reconocido como fenómeno social históricamente construido. En este sentido, como

los demás casos observados de la subalternidad, es necesario apartarnos de la esencialización y naturalización de las condiciones de estas relaciones.

Una de las potencias más grandes de este concepto, es la comprensión sobre la vivencia subjetiva y única que tienen las diferentes mujeres, desde sus condiciones y situaciones particulares. Por ello, tener una perspectiva interseccional frente a la vida de las artistas que hacen parte de este estudio resulta importante para complementar el tejido sobre una biografía colectiva. Porque, justamente, la experiencia interseccional es propia y única.

Pero, además, desvelar los nudos de la interseccionalidad, y manifestarlos, permite a las mujeres como colectivo amplio, ser aún más críticas y transformadoras desde sus diversos puntos de vista feministas. Por ejemplo, sin necesidad de nombrar o definir la interseccionalidad, Martha Lucía Barriga reflexiona: “Indiscutiblemente considero que es aún mucho más difícil para la mujer afrocolombiana o indígena, ser artista, formadora, o las dos cosas. Ellas sufren más discriminación, *bullying* y acoso laboral tanto por parte de sus jefes como de sus estudiantes, y algunos de sus colegas”.

Para Ángela Chaverra e Yndira Perea, y para casi todas las mujeres de Las Musas Cantan, Las Tejedoras de Mampuján y Las Cantaoras del Patía, sus experiencias de vida han estado marcadas por su ser mujer-negra (a veces pobre), siempre frente a la mirada prejuiciosa de la hegemonía masculina blanco-mestiza.

Ángela María manifiesta: “Yo era, no era negra del todo, pero tampoco era blanca, y entonces yo también tuve que pelear contra eso. [Ser] una mujer morena, gruesita, en Medellín”. Recuerda: “Siempre tuve que pelear contra la figura de ser negra, pues, o de ser morena”; desde su infancia y adolescencia se enfrentó a situaciones de discriminación: en su colegio (privado) le preguntaron si no le daba pena ser negra. Su madre le dijo que eso venía de la envidia. Ya mayor, en la universidad, percibió de manera más clara los prejuicios (incluso los propios), conoció el movimiento gay e hizo de las rupturas frente a lo establecido parte de su propia creación de sí: “Aprendí a ser bella en mi gordura, en mi devenir masculino también, en mi negrura, en mi crespura, en ser despeinada, en ser mal, en la carcajada” (Ángela Chaverra).

Yndira Perea nos habla desde la claridad de su experiencia y desde la solidez de sus conceptos, ya bajo el influjo crítico de su trabajo desde Sankofa:

Y cuando te hablo entonces de la mujer afro como yo, estamos hablando de un cuerpo hipersexualizado, racializado, que carga con muchas formas de violencias. Y yo creo que desde ahí hablo de una manera diferente a cualquier otra mujer, porque he vivido cosas diferentes y claro, en principio uno no lo siente, uno está muy pequeño, uno viene normalizando muchas cosas, porque le dicen a uno: “Es que eso es normal”. Que te traten como que, “Ay, tú eres negra, pero eres linda; tú no hablas como chocoana; Ay, pero tú sabes comer; Ay, pero ustedes lo

mueven muy bien". O el otro lado que es, "La mujer afro solo puede ocupar ciertos espacios". ¿Cuáles son esos? La del servicio. La mujer que hace los servicios en las casas no puede ocupar los espacios de poder, porque ella no piensa, ella no sabe, ella no. Entonces, es una manera de anularnos y por eso es importante lo que decía de nombrarnos, de referenciamos. (Yndira Perea)

En este caso, ella nos muestra cómo se encuentran, la raza, la clase, el género en las realidades y en los estereotipos sobre las mujeres negras en Colombia. Y esta claridad la pone al servicio de la transformación desde su compañía Wangari:

Probamos más una perspectiva desde el género, porque obvio, yo soy mujer, mujer afro-descendiente. Tengo muchísimas cosas también por decir, por expresar como mujer, qué es lo que pasa con nosotras, con la mujer en general, pero me interesa también lo que pasa con nosotras. (Yndira Perea)

Para Las Musas Cantan, la consciencia de su ser afrocentrista hace parte nuclear de su creación de sí, para algunas desde lo individual, pero con certeza, para todo el colectivo. Nanny Zuluaga nos dice:

[...] [hay que] reiterar nuevamente que esta afrocentricidad que nos aborda por las lideranzas afro femeninas que están dentro del colectivo, viene con esa construcción comunitaria femenina. Yadira y yo somos de Vigía, Chocó, "el cuerno mágico del Pacífico", se llama en un cuento mío. Y desde estos espacios donde no hay fluido eléctrico, sino una planta que se daña todos los días, y la energía llega de 2 de la tarde a 10 de la noche, los procesos organizativos entre mujeres son muy normales, y se construyen a través del fundamento principal en la posibilidad de reconocernos en nuestra realidad individual y familiar. (Nanny Zuluaga, Las Musas Cantan)

En el caso de este colectivo, también existe la ascendencia indígena zenú, y de allí se resalta la importancia cultural del rol de la mujer y la visión de tejido, de red, que ha tenido el colectivo:

Es muy común en las comunidades indígenas ver, por ejemplo, el cuidado de los niños, cuando una mujer tiene que ir al campo pues se lo cuida la vecina. Y algo similar hacemos nosotras con las tareas, con los oficios, con los que, se nos delega dentro del colectivo, y creo que ese ejercicio de red es fundamental. (Yadira Vidal, Las Musas Cantan)

La consciencia afro también es muy fuerte, tanto en las Cantaoras del Patía como en las Tejedoras de Mampuján. La historia del periodo de la esclavización de gente

africana en lo que hoy es territorio colombiano, y en particular en las llanuras del Caribe, para el caso de las Tejedoras; y de los valles interandinos del Pacífico sur, para el caso de las Cantaoras, es continuamente dignificada en las conversaciones con sus integrantes. Todas hablan de las transmisiones, no solo de las artes (bordados, cantos, música y danzas), sino de múltiples conocimientos como la gastronomía y la medicina tradicional. Las Tejedoras de Mampuján, por ejemplo, al exponer el pasado, han viajado en el tiempo hasta la colonia, pues los primeros tapices cuentan la historia desde los periodos de esclavitud, con el tapiz llamado *Travesía*, haciendo honor a sus raíces afrodescendientes; así mismo, narran el día del desplazamiento, las masacres, el hacinamiento después de dejar sus tierras, narran las actividades del cimarrón, hasta el futuro porvenir que sueñan y esperan para Mampuján.

AFECTACIONES DE SU CAPACIDAD DE ACCIÓN Y TRABAJO

Al hablar con las mujeres sobre cómo han creado, a través de sus vivencias, experiencias y decisiones, su propio ser. Emergieron algunos aspectos interesantes acerca de su abordaje del arte, de la vida cotidiana, de su ser político. En este apartado buscamos visibilizar esas otras aristas, desde sus propias voces, como elementos indispensables de la creación de sí y como condiciones externas que plantean desafíos a su quehacer.

Desde el punto de vista estético, Soraya Yunda llama la atención sobre la centralidad de lo visual, lo que puede ser una fuerte limitante a la creación, la contemplación y la educación artística. Nos dice: “Somos tan totalmente sordos con respecto a todas esas maravillas que tenemos y las tenemos cerca y no nos damos cuenta. Hoy en día se ha perdido el sonido, todo es visual”. Y agrega que, si pudiera, trasladaría también los aromas que “también nos traen memorias”, volviendo a su afectación por la memoria y la historia, por el “guardar”. Mientras desea abrir el espectro sensorial del campo artístico, también proyecta la necesidad de fortalecer la dimensión política de su quehacer: “La pretensión mía no es sacar artistas sino ciudadanos, buenos seres humanos, sensibles”. En ese contexto cita artistas como Keith Haring³⁹, en su papel de artista activista.

Un desafío adicional es la estructura institucional para la educación artística. Olga Lucía Olaya, por ejemplo, se vio enfrentada a este, cuando se adaptó la ASAB en la Facultad de Artes de la Universidad Distrital. Su propuesta consistían en interpretar el contexto en el cual la ASAB había ganado un terreno en lo académico para ser acreditada como Facultad de Artes, una construcción necesaria para posicionar el arte dentro de sus

39 Artista y activista social norteamericano (1958-1990). Su estética explora la cultura pop y urbana propia de la ciudad de Nueva York en los años ochenta, exponiendo tanto las condiciones marginales y excluyentes de una gran cantidad de población urbana, como un carácter desafiante y a la vez festivo de las comunidades urbanas.

propias estructuras universitarias y no como programa de la Alcaldía. Las prácticas de enseñanza de la Facultad de Artes eran poco fáciles de comprender por parte de la universidad, ya que existían modelos muy potentes en torno a artistas y directores invitados, enseñanza uno a uno con instrumentos y prácticas no convencionales de formación artística.

Uno llega a escuchar y poner en diálogo dos lugares de enunciación, que implican la pedagogía exigida por el Estado del MEN y la creación artística y, por otra parte, el caso de la vinculación laboral de los maestros artistas a través de la UD y el giro que implicaba ser docente de planta en esta universidad, siendo artista, esto era una novedad. Atender las preguntas y dudas, para ver las singularidades de una facultad de artes, que después fue continuada por los decanos a cargo. (Olga Lucía Olaya)

Por su parte, Ángela María Chaverra tuvo un desencuentro más ideológico que le reorientó sus caminos. Ella se retiró de Corporación Feminista en 1991 porque “[...] tenía una concepción del cuerpo muy distinta” a la concebida allí: “Para mí era un lugar de alegría y para ellos era un lugar del síntoma [...]. Yo hacía cosas que a ellos les parecían escandalosas”. Además de su retiro, nunca más volvió a ser psicóloga, luego de confrontar ciertas concepciones con las que no estaba de acuerdo y que ella misma no incorporaba.

INCIDENCIA DE REALIDADES CONFLICTIVAS DEL PAÍS

En Colombia, toda práctica de creación de sí incorpora la realidad del conflicto y la desigualdad social. Somos un país enfrentado a la violencia histórica, lo cual nos impone reflexiones diarias, a veces inconscientes. Hemos querido indagar acerca de cómo ese elemento, tan brutal para muchos, ha hecho parte de esta biografía colectiva de mujeres artistas, docentes, activistas e investigadoras.

De entre todas las mujeres con quienes hablamos, el colectivo de Tejedoras de Mampuján es el que ha sufrido mayor incidencia del conflicto interno armado, pues justamente éste surgió como alternativa sanadora a la masacre de la vereda Las Brisas, y el consecuente desplazamiento masivo del corregimiento de Mampuján, María La Baja, en 2000. Para procesar lo sucedido, “sacarlo afuera” de manera colectiva, contenida por el abrazo de ellas, “Treinta y tres mujeres empezamos a reunirnos para coser retazos geométricos en telares. Esta experiencia se convertiría en nuestra salvación” (Centro Nacional de Memoria Histórica [cnmh], 2023). El ejercicio de reunión con un propósito de restablecer los lazos de solidaridad, de identidad y pertenencia, y de confianza, ha sido amplio y no se limitó a la reunión regular para bordar las memorias, tal

como lo narra en su artículo *Tejedoras de Mampuján: coser es cuidarnos con la aguja* Laura Marín Castañeda (2021).

Juana también asegura que cerca del noventa por ciento de la comunidad ha sido reparada económicamente, cuenta llena de orgullo:

Nos inventamos una emisora comunitaria: a una vara larga y alta le pusimos dos megáfonos y un micrófono inalámbrico, que no me acuerdo dónde conseguimos. Mientras caminábamos por el pueblo, le hablamos a la gente de salud, de religión y especialmente de los beneficios del perdón y la reconciliación. Toda la comunidad nos escuchó, participó y entendió por qué es importante sanar... Cuando llegó el momento, la gente de Mampuján le dijo “sí” a perdonar a los paramilitares.

Además, el trabajo de las Tejedoras de Mampuján también tuvo un efecto apaciguador durante la implementación de la Ley de Justicia y Paz, el proceso de desmovilización de paramilitares, en 2005, momento crucial para Mampuján. Su desplazamiento y las violencias que de este derivaron fueron los primeros en ser condenados bajo esa figura jurídica y en virtud de la Ley de Restitución de Tierras.

En una entrevista en la *Revista Integritas*, la líder Juana Ruiz manifiesta cómo la sanación de aquella violencia máxima devino también en observarse críticamente frente a otras violencias, más cotidianas, pero también muy poderosas. Dice Juana en aquella entrevista:

Las mujeres sentimos que en la guerra tenemos una afectación desproporcionada y diferencial. La guerra nos afecta distinto, nos impacta distinto. Entonces decidimos reunirnos para dialogar, porque después de un conflicto armado, siempre hay violencia intrafamiliar. Hay que romper el ciclo violento o sigue como una bola de nieve creciendo. Por eso comenzamos a sanarnos, reconciliarnos.

Porque lo importante era reconciliarnos nosotras mismas y sacar el dolor interno. Pero también estábamos intentando reconciliarnos con nuestros esposos. Había mucho maltrato físico y emocional, económico y de todo tipo. Entonces decidimos reconciliarnos con ellos y poder tener unas herramientas para hablarles sin odio, para hablarles sin el mismo odio con el que ellos nos trataban, y así es que se va rompiendo el ciclo violento; cuando una de las partes deja atrás el odio y deja la violencia. Solo así se rompe la violencia. La violencia con más violencia genera más violencia. (2019)

En el año 2000, el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas aprobó la resolución 1325 sobre las mujeres, la paz y la seguridad, que supuso un hito histórico. Esta resolución reconoce que la guerra afecta de manera diferente a las mujeres, y reafirma la

necesidad de aumentar el papel de las mujeres en la toma de decisiones respecto a la prevención y la resolución de conflictos.

Por su parte, el colectivo Las Musas Cantan también surgió en un contexto político geográfico atravesado por el conflicto armado. Todas ellas han estado en el marco de este conflicto de manera directa y personal. Por ello han insistido mucho en la sanación a través de la escritura:

Yo creo que todas las que estamos acá, nos ha tocado el conflicto de una u otra forma. Y en nuestra poesía, cualquiera que haga el recorrido por nuestra literatura, por diferentes escritos que hemos producido, en las antologías, en las que ya están verificadas, se puede ver cómo, esa huella de masculinar el conflicto, de hacer esa consciencia, de hablar de eso, de por lo menos mencionarlo. Por ejemplo, en mi caso personal, aunque dijiste que no íbamos a enfocarnos en lo personal, estar en el colectivo me ha servido para elaborar un asunto que yo tenía ahí de niña con él, con la vivencia del conflicto armado. Una que desde niña veía muertos en la calle, ver muertos en la calle, pasar por encima de los muertos para ir a clases, ver matar a alguien, ver agonizar a alguien de bala, de bomba, no sé, de cualquiera de esas cosas feas que han pasado acá, estar en el colectivo me ha servido como para, para ir elaborando eso. (Ruth Cuesta, Las Musas Cantan)

La imagen de los muertos en la calle es poderosa, para exponerla como parte de la vida o bien para ocultarla, como parte de ese cuidado cariñoso. Diana Lucía León nos habla de esa imagen, no de ella como niña, como lo recuerda Ruth, sino de ella como madre:

[...] a mí me ha tocado muy duro, muy difícil, tanto con mi familia, como con mis hijos esconder lo que pasaba, pasar por otra calle porque mis hijos van a ver muerto, entonces, irme por otra calle y decir que ahí había mucha gente, inventar una mentira. (Diana Lucía León, Las Musas Cantan)

En sus afirmaciones, al tocar el tema del conflicto incluyen la marginalidad y la precariedad económica, que no podemos desligar de la violencia estructural.

Nosotras somos mujeres vulnerables trabajando para poblaciones vulnerables. Nosotras no tenemos una tarjeta de crédito, no tenemos un internet decente, no tenemos computadores con la suficiente capacidad, no tenemos una capacidad de respuesta ni un colchón económico para mantenernos. Entonces... esta ejecución de proyecto no nos comió, obvio no, no nos mordió y nosotras salimos vivas y aquí estamos sonriendo todavía, ¿Sí o no? Salimos vivas. (Nanny Zuluaga, Las Musas Cantan)

Además, anotan la lejanía y marginalidad en la que se encuentra la población rural de la región, como parte de sus reivindicaciones políticas. Esa ruralidad les interesa mucho, y más en zonas donde las personas no pueden salir de allá por sus contextos económicos y sociales. “De una manera, tenemos una apuesta política por poner la lectura y la escritura y la poesía y nuestros eventos al alcance de la comunidad. Eh, y cuando hablamos de la comunidad tenemos muy en cuenta la ruralidad [...]” (Ruth Cuesta, Las Musas Cantan).

Las Cantaoras del Patía, por el contrario, vivieron los peores momentos del conflicto armado en el país como si estuvieran desde una isla. Nos cuenta Ana Tulia Hernández que en “su parte” del municipio, la parte plana denominada “plan”, donde se encuentran ubicadas, no se vivió la zozobra guerrillera de otras regiones, incluyendo la parte alta, de cordillera, del mismo municipio. “Cuando estuvieron los paramilitares sí andaban por ahí y sí nos asustamos bastante, pero eso fue hace como más de diez años”. Y agrega Ana Tulia Hernández que “...una vez sí hubo una incursión guerrillera, pero no fue grave, y en general no han tenido una vida en el marco de la violencia”; todas las Cantaoras aseguran que su pueblo es muy pacífico y no ha habido afectaciones en su cotidianidad, incluyendo su quehacer como artistas, docentes e investigadoras.

Soraya Yunda también ha vivido la violencia de manera cercana, pues su familia sufrió desplazamiento en el departamento de Tolima cuando ella tenía 5 años y vio morir y exiliarse a muchos de sus amigos artistas que pertenecieron a la Unión Patriótica:

Esto sí me ha dolido a mí. No haber sido más fuerte y más atrevida pa haber defendido a mis amigos, que me los mataron de esa forma tan cruel. Eso me pesa en el alma... A nosotros nos desaparecieron gente. Mataron gente delante de nosotros. Y eso era normal. Nos hicieron ver que eso era normal.

Desde su docencia, aborda el desplazamiento y otras realidades del país, como el conflicto armado a través de obra de artistas colombianos e informes como *Basta ya: Memorias de guerra y dignidad*, del CNMH, en el 2013. A ella le interesa mostrar que hay dolor, pero no para quedarse en él, sino para no repetirlo o no repetir sus causas. Por ese peso que le da a la memoria, le impresiona el desconocimiento sobre el pasado de Colombia y guarda objetos y reliquias familiares, como por ejemplo las medallas de Gaitán de sus abuelas. Soraya tiene una visión amplia de la violencia y la explora a través de su investigación y de su obra. Sigue abordando diferentes conflictos que afectaron el Llano, como la matanza de garzas, sobre la que considera horribles sus afectaciones sociales y ambientales; sobre la matanza de indígenas o *guajibadas*⁴⁰ y sobre las economías sustractivas como causa de conflictividad y desastre (Soraya Yunda).

40 Cacerías de indígenas.

Ángela Chaverra también vivió la experiencia de perder gente cercana a raíz de esta guerra: el asesinato de Hernán Henao⁴¹, en mayo de 1999, la afectó profundamente, pues ella recibió clases con él. Ella manifiesta su temor al ser muy visible y activista en esta universidad, mientras afirma que “el miedo aquí es real”. La violencia la ha sentido también al tener que cerrarse las opciones. Por ejemplo, cuenta que presentó su obra *Talia* con buenos y constantes ingresos hasta que “nos dimos cuenta de que nos llamaban eran muchos mafiosos”. Además, fue promotora de teatro en Antioquia hasta que se vio constreñida: en 1995 la gobernación de “un señor del que no quiero hablar” la atemorizó y decidió irse, y la Escuela Popular de Arte de Antioquia (EPA) fue cerrada durante la administración de Luis Pérez en Medellín.

Por su parte, en los años ochenta Olga Lucía Olaya nos ilustra las limitaciones y desafíos que tuvo la educación a distancia en un marco de conflicto armado. Cuenta que bajo el liderazgo de Octavio Arizmendi en la Universidad de la Sabana, se fomentó la llegada de docentes de todo el país a Bogotá, en el marco de una oferta de cursos complementarios de la Licenciatura en Artes plásticas en la modalidad de Educación a distancia. Los maestros y maestras de todo el país llegaban a ver cursos presenciales en dos momentos del año, en un país en conflicto de zonas rurales. Para esas maestras y maestros había situaciones de riesgo, pues venir desde sus territorios, y en el camino decir que iban para una universidad privada, era causa de “vacunas”. Y dice: “[...] o sea, yo lo que siento es que tenemos estos trocitos de país en torno a una historia linda de lo que pudo ser este tema epistolar y la manera como las estructuras de oferta de formación en educación a distancia se vieron tocadas por la guerra y por el conflicto armado” (Olga Lucía Olaya).

Martha Lucía Barriga e Yndira Perea vivieron el conflicto de manera más indirecta, pero no por ello menos determinante. Martha Lucía afirma que su vida personal y profesional, en Bogotá, la mantuvo lejos del conflicto:

[...] respecto al conflicto, no lo sentí tanto ni en mi niñez ni en mi adolescencia. En mi adultez tampoco, porque estaba estudiando fuera del país. Y una vez regresé, me dediqué más a trabajar fuertemente, para sobrevivir económicamente... Ya cuando trabajé medio tiempo en alguna universidad y finalmente cuando gané las convocatorias docentes para trabajar tiempo completo, primero en la Universidad de Pamplona (2004) y luego en la Universidad Distrital FJC en Bogotá, (2008), de donde me retiré para pensionarme (2018), empecé a ser consciente del conflicto y del proceso de paz, el cual me emociona y alegra mucho; pues considero que es una esperanza para todos los colombianos y colombianas.

41 Hernán Henao Delgado (1945-1999) fue un antropólogo colombiano, profesor titular y decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, en Medellín. Fue asesinado por paramilitares el 4 de mayo de 1999 cuando se desempeñaba como director del Instituto de Estudios Regionales (INER) de la Universidad de Antioquia.

Yndira Perea vive el conflicto a través de experiencias cercanas y de reconocer las dificultades del Chocó y de las zonas marginales y marginadas de Medellín donde trabaja: “No soy ajena a lo que está pasando en mi territorio, porque eso que pasa en el territorio también es inspiración para hacer protesta desde un escenario, para hacer protesta desde mi activismo como mujer” (Yndira Perea).

María Elena Ronderos tampoco parece haber vivido en carne propia el conflicto armado colombiano. Sin embargo, sí abordó la vivencia de la violencia a través del trabajo con comunidades víctimas directas. Nos cuenta Gina Velásquez, de Entre las artes que, en su trabajo en La Perseverancia, María Elena abordó el tema generando profundas reflexiones, no sólo acerca de lo que ocurrió en las familias a consecuencia del desplazamiento, sino sobre las posibilidades futuras de renovar el tejido social roto:

[...] hay algo que ustedes también lo decían que les gustaría que conversáramos y tenía que ver con la realidad del país. Y cuando comienza María Elena trabajando en la perseverancia, comienza trabajando con familias desplazadas por la violencia en Colombia. [Se pregunta] ¿Qué sucede con el desplazamiento forzado en Colombia que ya lo tenemos hace más de 50 años? Cuando llegan familias a vivir en otros lugares ¿Cómo se apropian de sus espacios? ¿Cómo traen también esos entornos naturales, culturales y sociales? ¿Qué se empieza a tejer? O sea ¿Qué empieza a suceder en el tejido comunitario? (Gina Velásquez, Entre las artes)

CREACIÓN DE “NOS”: EL CUERPO COLECTIVO

En este último apartado del capítulo 3, nos interesa presentar los elementos más distintivos de la identidad colectiva que tienen los grupos de los que hacen parte muchas de las mujeres de esta investigación.

LAS MUSAS CANTAN

El Colectivo de escritoras de Urabá, Las Musas Cantan, son un sustantivo colectivo para denominar un grupo principalmente de mujeres en la construcción comunitaria de la palabra, a través de espacios alternativos e itinerantes entre las salas acogedoras de sus integrantes, con el fin de fortalecer la escritura como oficio dentro de los procesos culturales. Este colectivo es una comunidad conformada por escritoras de percepciones estéticas diversas, que construyen identidad desde la afirmación de la diferencia y su integración al mundo de las feminidades. Este colectivo social se caracteriza por ser un organismo vivo, de estructura horizontal, autónoma en cada una de sus participantes y autogestionado.

Se consolidó a partir de un grupo de mujeres escritoras que inicialmente coinciden en el territorio y deciden asumir la construcción de espacios alternativos para la creación literaria desde la autoría femenina en la región del Urabá antioqueño. Ellas comienzan la autogestión de los recursos, crean las estructuras necesarias para dar lugar a sus producciones textuales, y su forma orgánica es una plataforma de proyección nacional e internacional con escritoras de diversos espacios territoriales para implementar la difusión de información, el diálogo, así como múltiples formas de expresión desde el arte y la cultura.

Sus propósitos principales son visibilizar a las mujeres en el marco de la literatura regional urabeña y antioqueña –teniendo en cuenta la importancia de la territorialidad en su propuesta–; implementar un trabajo editorial colectivo y participativo; desarrollar espacios para la investigación y la lectura especializada de textos de autoría femenina; empoderar la singularidad lírica de las participantes; institucionalizar el evento anual de literatura con autoría femenina con motivo del 8 de marzo, día internacional de la mujer, inicialmente realizado desde el Taller de Escritores Urabá Escribe; y articularse y autogestionarse como sujeto colectivo para la participación en los eventos, concursos y convocatorias nacionales e internacionales.

Su ejercicio como educadoras se encauza en su proceso de autoformación, en el cual se apoyan mutuamente y ofrecen espacios de transmisión de la literatura, escritura literaria y poética a otras personas interesadas, esto último realizado en un espacio mensual vía WhatsApp. Aprovechando esta vía, también desarrollan un taller literario llamado Taller de literaturas y escrituras creativas.

Un elemento clave de su identidad como colectivo se da también desde su reconocimiento como mujeres y el trabajo dentro del grupo con lo emocional:

[...] y yo sé que en muchos colectivos no se da, en nosotras se da, a pesar de que haya diferencias, pero nos abrazamos en el dolor, en la necesidad de la otra, yo creo que es un colectivo, donde no tienes esa óptica de que es algo para enriquecernos, [sino] que es algo para abrazarnos, para aprender a mirarnos en el interior y poder salir afuera y querer más a las mujeres, con todas sus realidades y con toda su diversidad. Entonces para mí es algo muy bonito. (Diana Lucía León, Las Musas Cantan)

Respecto a su nombre, que hace parte central de su identidad:

Ahora, está en el imaginario de mucha gente, cierto, que las *musas* son las que inspiran o son esa fuente de inspiración. Ese día de manera particular en el taller estábamos revisando quiénes eran las musas. Que hacían. Entonces me acuerdo que hablamos de Euterpe, la musa de la música, pero ella no era la que inspiraba, ella inventó la flauta, ella hizo la música, entonces las musas no son inspiradoras, las musas *hacen*. (Yadira Vidal, Las Musas Cantan)

TEJEDORAS DE MAMPUJÁN

Las Tejedoras de Mampuján fincan su identidad en dos elementos íntimamente relacionados: un evento fundacional doloroso, por una parte; y la convicción de ser agentes de su propio renacer y autoras de su nuevo tejido social. Sus tapices con figuras de tela, que inicialmente sirvieron para comunicar su dolorosa experiencia, han sido una herramienta para el manejo del duelo, la resiliencia personal, la integración comunitaria, la producción cultural e incluso la recuperación económica a través de la Fundación ASVIDAS. Con el apoyo de las Naciones Unidas, las Tejedoras han visitado numerosas zonas donde hubo masacres en Colombia, ofreciendo talleres grupales para que las familias hablen de su dolor y elaboren su experiencia colectiva por medio de la fabricación de tapices. Las Tejedoras de Mampuján han recibido muchos reconocimientos, pero ellas consideran que “el premio más grande es poder ver a las niñas y a la comunidad cohesionada, empoderada y creyendo en la construcción de paz” (Juana Ruiz, Tejedoras de Mampuján).

Dentro de su conformación identitaria, se comprenden como un colectivo orientado hacia otros grupos de mujeres que necesitan procesar su dolor. Tienen como misión:

El grupo de Tejedoras de sueños y sabores de Mampuján se considera un actor constructor de paz mediante su hacer productivo y comercial fundamentado en la labor social a través de la réplica de su experiencia a otras comunidades y la transmisión a las nuevas generaciones, para lograr el desarrollo cultural, artesanal y gastronómico. (Cendar, 2018)

En su texto *Mujeres Tejedoras de Mampuján: Un tejido con sabor a paz* (2019), Juana Ruiz hace hincapié en el proceso sanador de la creación de tapices, que se desarrolla de manera muy cuidada entre mujeres, para sacar todo el dolor, recordando, hablando, dibujando y cosiendo. Además, desde la línea gastronómica de su labor presenta una metáfora sobre la dulzura, tiene saber de esperanza:

En este proceso las mujeres Tejedoras acompañan las sesiones con los dulces típicos de la región, la cosecha de frutas del momento es ideal para elaborar un dulce mientras la historia en el tapiz se va construyendo, es así como el dulce de guayaba, panela, coco también hacen su parte para lograr que esa historia amarga tenga un final dulce.

Agrega Juana:

Los telares tuvieron una transformación y ya no tienen sangre, no hay lágrimas, no hay dolor, no hay tristeza, ni desarraigo. Ya los telares, habiendo superado el duelo, habiendo tenido unas condiciones de restablecimiento; nosotras los hacemos alegres, hacemos tapices

alegres, y contamos con nuestro folclore, nuestra cultura, nuestra esperanza. Incluso hasta con nuestros sueños, y las hacemos contando historias bonitas, en las que se baila, en la que se come; cómo nos vestimos, cómo es nuestra naturaleza. (Juana Ruiz)

CANTAORAS DEL PATÍA

Hay dos elementos clave en la construcción identitaria de este colectivo: el ser maestras y el cuidar y transmitir la tradición. Fuera del marco de la institución escolar, donde casi todas trabajan o trabajaron, el proyecto de investigar, crear, transmitir, cuenta con un impacto y reconocimiento regional, en el que se trabaja no sólo la música y el baile, sino también todo el sentido holístico de la cultura afropatiana: la comida, los ritos fúnebres y religiosos, la medicina tradicional y la etnobotánica.

Sobre el futuro del grupo[...] Pues nosotros consideramos con todo el amor, con toda la cultura, con todo este bagaje cultural que hemos manejado y que pensamos algo como retrospectivo y en un futuro promisorio, puesto que las compañeras jóvenes son maestras y las que ya sembramos, los hombres también son maestros. Entonces, yo creo que van a sembrar esta semilla, a regar esta semilla y a dar unos frutos importantes para la cultura tradicional. (Ana Amelia Caicedo, Cantaoras del Patía)

Podemos encontrar, en este proceso de lo que hemos denominado *creación de nos*, elementos comunes en esos rasgos que le imprimen identidad a los colectivos. Todas estas mujeres, *cantaoras*, *tejedoras*, *escritoras*, transmiten un saber lleno de sentido colectivo. Algunas de ellas son, de hecho, maestras licenciadas en educación, pero todas comparten el ejercicio y la práctica de transmitir conocimientos, habilidades y sensibilidades en su día a día; se han convertido en *guardianas* de legados que aportan en la construcción de pensamiento y acción colectivos. Pero, por otro lado, en el reconocimiento de que los legados no son estáticos, ellas innovan continuamente en las artes y los oficios, en las metodologías y pedagogías. Abren caminos, en especial, a las niñas y jóvenes para que sigan fortaleciendo esos legados a través de la transformación colectiva.



Archivo personal de Yndira Perea

POR TECHO EL MISMO CIELO: CONCLUSIONES

Con la presente investigación, se espera aportar, entre otros aspectos, a la configuración de archivos para la historia de la educación artística y para la historia de las mujeres en Colombia.

A lo largo del proceso, fue posible abordar cuestiones como el tipo de experiencias que deberían incluirse bajo el rótulo “educación artística”, procurando superar las divisiones hechas en sentido administrativo por el sistema educativo y todas las herencias discursivas que se reproducen allí, cuando se separa el concepto de arte y se jerarquizan las expresiones que pueden cobijarse según la definición empleada.

Así mismo, fue posible reflexionar sobre las relación entre las mujeres y lo que se ha llamado “femenino”, asociado al sexo de las mujeres. Es una cuestión punzante y que implica pensar los juegos de relaciones en que mitos y estereotipos acerca de los cuerpos, han planteado un destino predeterminado para ciertas poblaciones. Esto, a través de posiciones prefabricadas en derechos y posibilidades que terminan por imponer, desde un lugar externo, sentidos e identidades que menoscaban la libertad y los horizontes de futuro. En ese sentido, no se consideró que hubiera algo como una “educación artística femenina”, sino que se tomó partido por visibilizar las acciones, pensamientos y sentimientos de personas generalmente invisibilizadas y nombradas como “lo otro”.

Sobre la periodización, que inició con la Constitución de 1991, fue posible verificar, a través de los relatos de los entrevistados, que la nueva carta política produjo un giro importante en cuestiones fundamentales. Uno de estos aspectos fue la concepción de la cultura, que tuvo efectos tangibles e institucionales: propició la creación de la LGC y del MC. Se producen entonces unos lugares que permitirán los diálogos entre diversos tipos de educación, herencias y entre los Ministerios responsables, además de los fines que quedan expresados al nombrar el área obligatoria como “educación artística y cultural”. Sobre esto último, sería también interesante preguntarnos a futuro sobre la concepción de cultura que subyace. Específicamente, si este concepto se separa del concepto de educación, ya que toda educación es culturización, introducción de los nacidos en un sistema simbólico y un modo de vida con sus tradiciones y creencias. Esto, pensando en un sentido antropológico.

Volviendo a la intención de aportar a la construcción de un archivo y al relacionamiento entre agentes de la educación artística, es muy importante mencionar que se dejaron por fuera muchas de las opciones posibles, ante todas las restricciones y recortes hechos para lograr el desarrollo del trabajo. Inicialmente, se mencionaron 37 personas y colectivos de mujeres de todo el país que podrían participar en un estudio como el presente. Siempre causó una sensación de nostalgia tener que dejar de lado ciertas opciones en los procesos de toma de decisiones, en especial al conocer más de las personas que entrevistamos para indagar por casos diferentes a los suyos (Rita

Hinojosa, Paloma Muñoz, Flor Alba Garzón, entre otros). Por eso consideramos que la construcción histórica de la educación artística es un proceso que debe continuar fortaleciéndose desde varios frentes y perspectivas.

En términos de elección de la prosopografía, nos aventuramos en una metodología que no habíamos trabajado antes. Sin embargo, mediante los pocos referentes a los que pudimos acceder y con imaginación y disciplina, logramos realizar una biografía colectiva que nos habló, tanto de mujeres singulares como de la historia reciente del país en diversos territorios. Cada avance se sintió como satisfactorio a medida que dábamos forma al archivo, a las categorizaciones, a los procesos de escritura.

En cada capítulo logramos hallazgos de importancia que queremos volver a mencionar:

En el capítulo 1, expusimos brevemente las condiciones en las que se fueron estructurando los puntos de partida de las mujeres y colectivos. Así, se dio paso a la pregunta de cómo las condiciones de partida y las decisiones vitales que a partir de ahí se fueron tomando, tuvieron implicaciones en los modos de hacer, sentir y pensar en términos generales y sobre la educación artística, en particular.

Por ejemplo, en el caso de los colectivos, hay condiciones concretas que empujan a la unión entre las mujeres para cuidar las herencias y la comunidad a través de diferentes prácticas artísticas. También es posible encontrar giros y desplazamientos, rupturas con las posibilidades trazadas en los lugares sociales en donde crecieron las mujeres porque, si bien se encontró una gran heterogeneidad en su capital cultural, esta cuestión no es inamovible y sufre transformaciones a través del deseo y la apertura de universos culturales, por mediaciones diferentes a la familia.

En el capítulo 2, pudimos observar las trayectorias de las mujeres y colectivos de mujeres, sus universos creativo, ideológico, pedagógico y productivo, así como esos movimientos y rutas que han afianzado sus liderazgos en cada uno de los lugares que han habitado. Ese habitar que corresponde a actuar dentro de sus territorios, en diversas partes de Colombia, y en el que las instituciones y personas que han impactado también hacen parte del devenir de sus aportes a la educación artística.

Logramos evidenciar el activismo como una forma de participación integral en la pedagogía, la academia, la gestión cultural, el campo de creación artística y la visión comunitaria del arte. En estos espacios, tanto en la gestión pública y la formación en el caso de las mujeres, como en el liderazgo de procesos socioculturales y comunitarios en el caso de los colectivos, se brinda un aporte significativo al país.

De esta manera, su incidencia en transformaciones culturales permea las prácticas educativas artísticas, por ello, además de compartir sus creaciones, varias de ellas han participado en el diseño de estructuras para programas de educación artística, producción de documentos estatales y la creación de obra artística escrita. Textos orientadores

de los cuales han sido autoras y coautoras, dentro del marco de las políticas públicas que han dado rumbo a la educación artística de nuestro país en las últimas tres décadas.

Al hablar de la formación, las mujeres asumen la educación artística desde el ámbito escolar y universitario, pero también en entornos no formales, siendo talleristas, transmisoras y emprendedoras de espacios de formación. Esto pone de manifiesto las posibilidades del mundo laboral que se han abierto en el campo artístico, y, a su vez, la versatilidad a la que se ven obligadas para buscar un sustento a través de las múltiples labores que realizan.

Destacamos que en los colectivos se lleva a cabo la formación como un proceso continuo de autoformación y transmisión a sus comunidades. La creación colectiva surge en sus propuestas artísticas con una apertura permanente, como parte de su incidencia en estos procesos de transformación de los territorios y las comunidades. Además, estos colectivos desarrollan actividades complementarias para garantizar su sustento y el de sus familias.

Las rutas y migraciones que han seguido dando cuenta de las formas de circulación, distribución y disposición de saberes. Incluso, sus obras artísticas han viajado para expresar lo que son y dejar entrever las rupturas que a su paso han producido desde sus posiciones, autorías, formas de existir y planteamientos sobre la educación artística, dentro y fuera del país.

En cuanto a su ocupación actual, cabe decir que continúan liderando sus proyectos culturales, que en estos casos son sus proyectos de vida y su compromiso con el ser y el hacer en el arte. Una constante búsqueda de condiciones y oportunidades dentro de sus campos de acción, por sus comunidades, pero también para sus familias y a más largo aliento, para el país. A través de propuestas que siguen surgiendo para ofrecer nuevas y esclarecedoras miradas a la educación artística.

Finalmente, en el capítulo 3, encontramos que las mujeres con las que trabajamos asumen diversos roles en sus vidas: son mujeres, maestras, artistas, investigadoras. Además, provienen de diferentes puntos del mapa social. Mientras algunas provienen de familias de artistas que fomentaron sus habilidades y alimentaron su amor al arte, otras encontraron obstáculos económicos para llevar a cabo sus estudios o ejercer sus profesiones. Algunas hallaron desafíos más complejos al confrontar desigualdades estructurales de clase, raza y/o género. Sin embargo, todas comparten una convicción central: han asumido el arte y la educación artística como un ejercicio político o, al menos, con un factor de conciencia alto sobre el impacto positivo de las artes en la vida individual, y más aún en el desarrollo colectivo. Ya sea desde el aporte en el diseño de políticas públicas, desde su trabajo pedagógico y metodológico en la educación artística o su involucramiento en procesos comunitarios de base, desde el arte creativo, la

investigación o la docencia, la convicción sobre el poder transformador de las artes está siempre presente en sus reflexiones.

Como mujeres, han confrontado estereotipos y relaciones de dominación que históricamente las han situado en niveles subalternos, tanto como mujeres, artistas y educadoras. En este capítulo destacamos cómo vivieron sus primeros años bajo una crianza que reproducía roles y expectativas sociales que limitaban, o definían, su lugar específico como mujeres. Aunque reconocen elementos que aún las condicionan, son conscientes de aquellos que reproducen. Reflexionan sobre esta realidad e inspiran a sus familiares, aprendices, estudiantes y públicos.

Desde la mirada de las mujeres que hicieron parte de esta investigación, la educación artística hace parte esencial en la educación de los sujetos en nuestra sociedad. Consideran que educar en el arte, transmitir conocimientos, saberes, tradiciones e innovaciones artísticas, es parte importante de la identidad de las personas y de su formación como ciudadanos integrales. Ellas mismas atribuyen su crecimiento y aprendizaje gracias a las oportunidades que tuvieron al contar con maestras y maestros que les inculcaron este amor a su arte. Algunas asistieron desde pequeñas a instituciones educativas que les ampliaron su capital cultural desde una perspectiva universalista, y otras vivieron el arte desde la cotidianidad de sus comunidades, como parte de tradiciones transmitidas por personas que valoran profundamente esas herencias.

Por lo tanto, en todos sus niveles y formas de transmisión, la educación artística debe ser revalorada. En la educación formal, en muchos colegios, por ejemplo, los docentes dedicados a esta área muchas veces no son licenciados, cuando de hecho se ofrece esta formación. Y, por otra parte, en la educación informal y no formal, también es necesario reconocer la autonomía de las diferentes comunidades y colectivos en sus formas de transmisión y en sus discontinuidades, como parte de los procesos culturales. La transmisión, que podemos denominar orgánica, en ciertas comunidades, es un elemento relevante acerca de los contextos en los cuales se desarrolla la enseñanza-transmisión-aprendizaje: a falta de escuelas, academias e instituciones formales para la educación artística, en muchos lugares del país, el aprendizaje sobre los valores artísticos y culturales se realiza en las calles, las plazas y las salas familiares, donde estas artes son parte del devenir cotidiano.

En el espectro de la educación artística, es importante que existan las oportunidades necesarias para que todas las personas puedan acceder a este tipo de formación. En la investigación, se destacan las diferencias en el acceso a las oportunidades de educación artística profesional. Aunque se han superado algunas disparidades sociales, como la brecha de género entre artistas profesionales, persisten desigualdades que separan la educación en el centro del país y en las regiones, así como barreras económicas para acceder a esta profesionalización. Además, existen representaciones

sociales alrededor de las artes universales y las artes vernáculas, así como percepciones raciales que influyen en la apreciación de las artes y sus practicantes.

Finalmente, es importante mencionar algunas de las cuestiones que quedaron pendientes de resolver y emergieron en las entrevistas realizadas:

- Revisar los aportes de los procesos culturales del Banco de la República para la educación artística de todo el país. Según Miguel Huertas han sido muchos y no se han explorado.
- Analizar las implicaciones de los Salones Regionales, propiciados por la Constitución de 1991, en la formación de los docentes de educación artística por fuera de la centralidad. El tema surgió durante la entrevista con la profesora Rita Hinojosa.
- Profundizar en las experiencias individuales de las integrantes de los colectivos indagados.
- Investigar las licenciaturas que desde finales de los setenta formaban docentes antes de la Constitución, por lo que tuvieron incidencia en procesos de educación popular y de educación artística escolar.
- Considerar nuevas fases de esta investigación para conocer otros casos, pero también miradas diversas, acerca de la producción de mujeres y colectivos de mujeres en el ámbito de la educación artística en Colombia. La lista de posibles casos es larga, y muchas de estas contribuciones no han sido tan visibles y reconocidas como deberían.
- Ampliar los recursos y formas de comunicación y encuentro para incluir, en una futura oportunidad, a mujeres y colectivos de comunidades con acceso difícil, incluso por la conexión a internet. En esta ocasión, esta circunstancia limitó la viabilidad de su participación.

REFERENCIAS

- Acha, J. (2010). *Educación artística escolar y profesional*. Trillas.
- Acuña Prieto, R. (2018). *Hacia una República Civilizada: tensiones y disputas en la educación artística en Colombia (1873-1927)* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/63843>
- Acuña Prieto, R. (2021). Influencias ideológicas en la educación artística de carácter público en Colombia: entre el proyecto positivista y el proyecto tradicionalista católico (1875-1896). *H-ART. Revista de historia, teoría y crítica de arte*, (8), 245-263. <https://doi.org/10.25025/hart08.2021.02>
- Aguirre Lora, M. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(55), 15-30.
- Aguirre Restrepo, L. A. (2015). Rafael Sáenz. El artista educador. *Artes La Revista*, 6(12), 21-35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/23664>
- Aldana, J. (2013). Desarrollo del teatro moderno en Colombia: los grupos experimentales entre 1940 y 1960. *Aisthesis*, (53), 185-202. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812013000100011>
- Álzate Echeverri, A. M. (1995). *Las mujeres en la historia de Colombia. Tomo I*. Grupo Editorial Norma.
- Antei, G. (ed.) (1989). *Las rutas del teatro: ensayos y diccionario teatral*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Arango, A. (2008). Espacios de educación musical en Quibdó (Chocó-Colombia). *Revista Colombiana de Antropología*, 44(1), 157-189. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1079>
- Arenas, S. (2018). Estado del arte de la formación docente en artes en Colombia. En M. L. Barriga Monroy (ed.) *Reformas educativas: escolarización y gubernamentalidad en Colombia* (pp.104-134). Grupo Historia de la práctica pedagógica.
- Arévalo, O., Sternberg, P., Prieto, L., Nieto, G., Carrillo, J. y Garzón, A. (2021) *¡Bailemos por la Paz!: memorias de arte y cultura para la reconciliación*. Fundación Universitaria del Área Andina. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/3871>
- Atuesta, J. (2012). ¿Hacer historia de la danza en Colombia? *Revista La Tadeo*, (77). <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RLT/article/view/328>
- Barbosa, A. M. y Amaral, V. (eds.). (2023). *Mulheres não devem ficar em silêncio: Arte, design, educação*. Editora Senac.
- Barragán, B. (2004). El campo epistemológico de la educación artística. *Cuadernos de arte y pedagogía*, (1), 6-14.
- Barragán, B. (2006). Formación de docentes en artes: la relación pedagogía y educación artística. *Revista Textos*, (9), 121-135.
- Barriga Monroy, M. L., (2004). La educación musical en Bogotá 1880-1920. *El Artista*, (1), 7-17.

- Barriga Monroy, M. L. (2006). La educación musical durante la Colonia en los virreinos de Nueva Granada, Nueva España y Río de la Plata. *El Artista*, (3), 6-23.
- Barriga Monroy, M. L. (2011). Estado del arte y definición de términos sobre el tema La investigación en educación artística. *El Artista*, (8), 224-241.
- Barriga Monroy, M. L. (2013). La integralidad en la educación artística en el contexto colombiano. *El Artista*, (10), 176-187.
- Barriga Monroy, M. L. (2018). La enseñanza de las artes plásticas en Bogotá, 1880-1920. *El Artista*, (15). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87457958005>
- Bastidas, J. M. (2009). Historia de la educación musical en la Universidad de Nariño. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 12(12), 47-76. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1010>
- Bauman, Z. (2021). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bedoya, C. A. (2011). Marta Rodríguez: memoria y resistencia. *Revista Nómadas*, (35), 201-211.
- Bermúdez, J. (2014). Una buena educación y la enseñanza de las artes visuales durante el siglo XIX. *Revista Arte y Diseño*, 12(2). <http://dx.doi.org/10.15665/ad.v12i2.703>
- Blanco, S. (1912). *Educación Estética* [Tesis presentada para optar al grado de Maestra de Escuela Superior. Colegio Pio x. Departamento de Bolívar]
- Bolin, P. y Kantawala, A. (2017). *Revitalizing History. Recongnizing the Struggles, Lives, and Achievements of African American and Women Art Educators*. Vernon Press.
- Bonilla Alarcón, F. (2013). *Revisión histórica del teatro en Bogotá: 1950-1959* [Tesis de Licenciatura en Artes Escénicas, Universidad Pedagógica Nacional].
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Ed.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brower.
- Cárdenas, O. y Cárdenas, M. (2019). La historia de los saberes artísticos en la escuela pública colombiana en la primera mitad del s. XIX. *Pedagogía y saberes*, (50).
- Cárdenas, O. y Cárdenas, M. (2020). El saber escolar de las artes en la escuela pública colombiana 1800-1850. *Praxis y saber*, 11(25). <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.8459>
- Cárdenas Soler, R. N., Buitrago-Bonilla, R. E. y Gutiérrez-Torres, A. M. (2020). Gloria Valencia Mendoza, una melodía que sonó, suena y seguirá sonando. El rostro que ha trascendido desde la educación musical colombiana. *Revista Espacios*, 41(16). <https://1.revistaespacios.com/a20v41n16/20411626.html>
- Cardona Garzón, M. (2015). Legado pedagógico del maestro Enrique Buenaventura. *Artes La Revista*, 11(18), 209-223. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/24332>
- Carranza, M. M. (2012). Cultura para todos. En C. González Posso (ed.) *Memorias para la democracia y la paz: veinte años de la Constitución Política de Colombia*. Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.

- Carrillo, F. (2012). La quijotada de la séptima papeleta. En C. González Posso (ed.) *Memorias para la democracia y la paz: veinte años de la Constitución Política de Colombia*. Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.
- Castro, M. J. y Báez, V. (s.f.) *Paridad en Colombia: La lucha por la igualdad de género*. CrossmediaLab, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. <https://www.utadeo.edu.co/es/articulo/crossmedialab/277626/paridad-en-colombia-la-lucha-por-la-igualdad-de-genero>
- Ceballos, H. (2000a). ¿De qué hablamos cuando hablamos de formación estética? *Revista Textos*, (4), 21-38.
- Ceballos, H. (2000b). Enseñabilidad de los saberes. Procesos y competencias. Educación artística. *Revista Textos*, (5), 39-51.
- Ceballos, H. (2001). Educación artística. *Revista Textos*, (6), 52-71.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (27 de agosto de 2023). *La conquista del voto femenino: un camino que empezó antes de 1954*. Recuperado de: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/la-conquista-del-voto-femenino-un-camino-que-empezo-antes-de-1954/#~:text=El%2025%20de%20agosto%20de,comunicaci%C3%B3n%20registraron%20un%20acontecimiento%20hist%C3%B3rico>
- Chaparro González, N. y Martínez Osorio, M. (2016). *Negociando desde los márgenes: la participación política de las mujeres en los procesos de paz en Colombia (1982-2016)*. Dejusticia.
- Charle, C. (2014). La prosopografía o biografía colectiva. Balance y perspectivas. *Revista Clivajes*. (2).
- Choque, O. D. (2017). The gentleman of the perverse accuracy. The historical time and the historical discontinuity in the thought of Michel Foucault. *Estudios De Filosofía*, (55), 119–143. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.n55a08>
- Contreras, C. (2014). Teatro y pedagogía. Recontextualización curricular de un programa de artes escénicas. *Revista Calle14*, 8(12).
- De Beauvoir, S. (1989). *El segundo sexo*. Tomo I: Los hechos y los mitos. Siglo xx.
- Defensoría Delegada para la Mujer, Infancia y Género (2012). La Constitución del 91 y los derechos de la mujer. En C. González Posso (ed.) *Memorias para la democracia y la paz: veinte años de la Constitución Política de Colombia*. Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.
- Departamento Nacional de Planeación (2018). *Investigas: Estudios innovadores sobre economía, género e indicadores*. Recuperado de: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/publicaciones/INVESTIGAS_innova_estadisticas_genero.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (2020). *Participación de las mujeres colombianas en el mercado laboral*. Comisión legal para la equidad de la mujer. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/informes/Informe-participacion-mujer-mercado-laboral.pdf>

- Diker, G. (2004). Y el debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Diker y Frigerio (eds.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 223-230). Centro de publicaciones educativas y material didáctico
- Durkheim, E. (2013). *Educación y Sociología*. Península.
- Fandiño, J. M. (2001). Reseña histórica del arte en la Educación Formal colombiana. *Revista Educación y educadores*, (4), 109-116. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/498/1583>
- Fattore, N. y Caldo, P. (2011). *Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagógico, política y sociedad* [Discurso principal]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32284>
- Fernández, J. (2014). Historia, historiografía, historicidad. Conciencia histórica y cambio conceptual. En M. Suárez Cortina (ed.). *Europa del sur y América Latina: perspectivas historiográficas* (pp. 35-64). Biblioteca Nueva.
- Franco, M. y Lvovich, D. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (47), 190-217. Recuperado en 14 de octubre de 2023 de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0524-97672017000200007&lng=es&tlng=es
- Fundación Ideas para la Paz (3 de febrero de 2016). *Sin previa invitación: Mujeres en La Habana*. FIP. <https://ideaspaz.org/publicaciones/opinion/2016-02/sin-previa-invitation-mujeres-en-la-habana>
- García Galvis, C. A. (2020). Promesas y paradojas: el modelo academicista francés y la complementariedad en la formación artística en la Escuela de Bellas Artes de Colombia, 1886-1905. *H-ART. Revista de historia, teoría y crítica de arte*, (7), 175-199.
- Gobierno de Colombia, Departamento Administrativo Nacional de Estadística y Fondo de Población de las Naciones Unidas (2023). *Día Internacional de la Mujer Afrolatina, Afrocaribeña y de la Diáspora*. Gobierno de Colombia, DANE, UNFPA.
- Gómez Ramos, A. (2004). Continuidad, ruptura y memoria: efectos y desafectos en la Wirkungsgeschichte. En J. Acero et al. (eds.). *El legado de Gadamer* (pp. 407-422). Editorial Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10016/4353>
- González, O. (4 de marzo de 2023). No al "memoricidio" colombiano. *La silla Vacía*. <https://www.lasillavacia.com/opinion/no-al-memoricidio-colombiano/>
- González, Y. (1995). Las mujeres hoy. En A. Tirado Mejía (ed.). *Las mujeres en la historia de Colombia. Tomo I*. Grupo Editorial Norma.
- González Posso, C. (ed.) (2012). *Memorias para la democracia y la paz: veinte años de la Constitución Política de Colombia*. Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.
- Gramsci, A. (2012). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión.
- Guasch, A. M. (2011). *Arte de archivo. Genealogías, tipologías y discontinuidades*. Akal.
- Hernández, F. (2003). *Educación y Cultura Visual*. Octaedro.

- Hinojosa, R. (2000) Apuntes para la historia de la educación artística en Colombia. *Revista investigación educativa y formación docente*, 2(4), 52-57.
- Holguín Tovar, P. J. (2008). La educación musical superior en Colombia: la interculturalidad como propuesta de renovación. *Magistro*, 2(3), 55-64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4037088.pdf>
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 51(1), 35-45. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.16>
- Hoyos, B. (2010). La música en Colombia: siglos XIX y XX. *EXPEDITO*, (4). <https://revistas.uta-deo.edu.co/index.php/EXP/article/view/719>
- Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 165-176. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9743/8962>
- Huertas, M. (2013). *La Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia y su fusión a la Universidad Nacional de Colombia (1886-1933). Discursos de cuatro momentos fundacionales* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional].
- Huertas, M. (febrero de 2016). Notas para una historia de la educación artística en Colombia. *Revista Credencial*. Recuperado de: <https://www.revistacredencial.com/historia/temas/notas-para-una-historia-de-la-educacion-artistica-en-colombia-en-el-siglo-xx>
- Iregui-Bohórquez, A. M., Melo-Becerra, L. A., Ramírez-Giraldo, M.T. y Tribín-Urbe, A. M. (2021). *El camino hacia la igualdad de género en Colombia: todavía hay mucho por hacer*. Banco de la República de Colombia.
- Kant, I. (2004). *Tratado de Pedagogía*. Universidad del Valle.
- Ley 2184 de 2022. Por medio de la cual se dictan normas encaminadas a fomentar, promover la sostenibilidad, la valoración y la transmisión de los saberes de los oficios artísticos, de las industrias creativas y culturales, artesanales y del patrimonio cultural en Colombia y se dictan otras disposiciones. 6 de enero de 2022. D.O. No. 51.909.
- Ley 397 de 1997. Por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias. 7 de agosto de 1997. D.O. No. 43102.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214.
- Londoño La Rotta, E. (2017). Entrevista con Patricia Ariza. (*Pensamiento*), (*palabra*). Y obra, 17(17). <https://doi.org/10.17227/ppp.num17-4408>
- Martínez Vesga, O. (2005). La tradición en la enseñanza de las artes plásticas. *El Artista*, (2), 19-27.
- Martínez Vesga, O. (2006). Investigar, crear, experimentar el mundo. Reflexiones sobre la investigación en las artes plásticas. *El Artista*, (3), 57-68.

- Mauro, A. (2004). *Trayectorias laborales en el sector financiero. Recorridos de las mujeres*. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/3c0673a9-ee33-4058-8a39-3a0f7b8db0a2/content>
- Mejía Echeverri, S. (2023). Cronología de la educación artística escolar en Colombia. Siglo XIX a 2016. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, (14).
- Mejía Echeverri, S. (2012). Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas. *Uni-pluriversidad*, 12(2), 80-91.
- Mejía Echeverri, S. (2009). La educación artística como comprensión crítica de la cultura visual en Fernando Hernández. *Pensamiento, palabra y obra*, 2(2), 36-43.
- Mejía Echeverri, S. y Yarla de los Ríos, A. (2009). Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 171-188.
- Ministerio de Cultura de Colombia (2000). *Primer Seminario de Formación Artística y Cultural*.
- Ministerio de las Artes, las Culturas y los Saberes y Ministerio de Educación (2022). *Sinefac. Sistema Nacional de Educación y Formación Artística y Cultural. Documento Base. MICASA*.
- Ministerio de Educación Nacional (2000). *Lineamientos curriculares para Educación Artística*.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Educación artística en Básica y Media*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_Artistica_Basica_Media.pdf
- Miñana Blasco, C. (1996). La educación artística en la educación básica y media. *Educación y Cultura*, (41), 33-40.
- Miñana Blasco, C. (1997). Educación artística en la educación básica. Elementos para un debate. *Aportes*, (48), 47-59.
- Muñoz, P. (2001). El bambuco patiano: evidencia de lo negro en el bambuco. En: A. A. Rojas Martínez (ed.). *Estudios afrocolombianos. Aportes para un estado del arte. Memorias del Primer Coloquio Nacional de Estudios Afrocolombianos*. Universidad del Cauca.
- Ochoa Escobar, J. S., (2016). Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 1-31.
- Olano García, H. A. (2018). Historia de la regeneración constitucional de 1886. *Revista IUS*, 13(43). <https://doi.org/10.35487/rius.v13i43.2019.358>
- Olarte Molano, J. M. (2018). *Memorias del inicio del semillero de investigación en danza tradicional de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. <http://hdl.handle.net/11349/12860>.
- Olaya, O. (6-9 de marzo de 2006). *Construyendo capacidades creativas para el siglo XXI* [Conferencia Mundial de Educación Artística, Lisboa, Portugal.]
- Olaya, O. L. (2009). Enseñanza de las artes visuales en Colombia. *Revista Digital do LAV*, 2(2)

- Organización de las Naciones Unidas (1996). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, 4 al 15 de septiembre de 1995*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/official.htm>
- Organización Nacional Indígena de Colombia, Ministerio de Salud y Protección Social, Departamento Administrativo Nacional de Estadística y Fondo de Población de las Naciones Unidas (2022). *Situación de las mujeres indígenas en Colombia*. ONIC, DANE, UNFPA.
- Parra Gaitán, R. (2017). Apuntes para la construcción de una historia de la danza contemporánea en Colombia. *Tránsitos de la investigación en danza (2015-2016)*, iv, 12-21. https://idartesencasa.gov.co/sites/default/files/libros_pdf/Transitos%204%20digital.pdf#page=12
- Pérez Villalón, F. (2004). Variaciones sobre el viaje (dos viajeros ejemplares: mistral y oyarzún). *Revista chilena de literatura*, (64), 47-72. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952004000100003>
- Quiñones, M. (2019). *Casa. Poemas*. MQ.
- Redacción HJCK (9 de diciembre de 2022). "Escribiré para vengar a mi raza": este es el discurso de aceptación de la Nobel Annie Ernaux. HJCK. <https://hjck.com/libros/escribir-para-vengar-a-mi-raza-este-es-el-discurso-de-aceptacion-de-la-premio-nobel-annie-ernaux-rg10>
- Reyes, C. J. (2017). *El teatro en Colombia en el siglo xx*. Banrepcultural. <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-198/el-teatro-en-colombia-en-el-siglo-xx>
- Restrepo Hernández, A. (1998). Pedagogía artística: humanismo, cuerpo e identidad. *Gestus*, (10), 5-11.
- Restrepo Hernández, A. (2000). Mi cuerpo encuentra su voz y el artista su camino. *Revista Nómadas*, (13), 165-177.
- Restrepo, I. (2010). Interfaces vivenciales: espacios de inmersión y formación. *Revista KEPES*, 7(6), 115-136.
- Restrepo, I. (2011). Prácticas artísticas digitales. *Agenda Cultural Alma Máter*, (180), 4. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/almamater/article/view/10121>
- Restrepo, I. (2012). Arte digital y educación artística: emergencia de nuevas prácticas pedagógicas en la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (36), 104-126.
- Reyes-Rodríguez, E. y Colás-Cos, I. (2017). El activismo social y sus particularidades en la educación. *Revista Electrónica EduSol*, 17(61), 39-49.
- Rodríguez Ávila, S. P. (2017). *Memoria y Olvido: Usos públicos del pasado en Colombia, 1930-1960*. Universidad Nacional de Colombia y Universidad del Rosario.
- Romero Marín, J. (2005) Prosopografías de lo efímero: trayectorias profesionales de las artesanas barcelonesas en el siglo XIX. *ARENAL*, 12(2), 235-253.
- Romero Sánchez, M. M. (2014). Construcciones de sentido desde lo vivido. Relaciones posibles en el tránsito de una investigación en educación artística. *Artes La Revista*, 13(20), 123-160.

- Ronderos, M. E. (1993). El museo, un aula más en la vida de los escolares. *Restauración Hoy*, (4), 17-24.
- Ronderos, M. E. (1996). El museo, un aula más, un programa de educación para la convivencia creativa. *Revista Arte y Cultura*, 1(1), 19-26.
- Ruiz, J. (2019b). Entrevista con Juana Alicia Ruiz. Tejedoras de Mampuján. *Revista-Integritas*, (3), 102-107. <https://iemp.gov.co/wp-content/uploads/2021/08/Revista-Integritas-3-102-107-Entrevista-con-Juana-Alicia-Ruiz.pdf>
- Scott, J.W. El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelag y M. Nash (eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. (pp. 23-58). Diputación Provincial de Valencia. https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Genero-Mujer-Desarrollo/El_Genero_Una_Categoria_Util_para_el_Analisis_Historico.pdf
- Sánchez Beltrán, Z. (2015). Antecedentes de la educación artística plástica visual en Colombia: revisión de revistas científicas 2004-2014. En D. Calderón (ed.). *Lenguaje, cultura e investigación. Problemas emergentes en educación* (pp. 105-130). Doctorado interinstitucional en Educación. <https://bit.ly/3WNxr9r>
- Shiner, L. (2021). *La invención del arte*. Planeta.
- Simons, M. y Masschelein, J (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Sosa Gutiérrez, P. y Chaparro Cardozo, E. (2014) Regímenes escópicos, disciplinamiento y sujetos. La educación artística en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, 5(9) 211-233. <https://doi.org/10.19053/22160159.3002>
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2020). *Elogio de la Transmisión* (5ª ed.). Siruela.
- Stone, L. (1986). *El pasado y el presente*. Fondo de Cultura Económica.
- Tenembaum, E. [@eugeniatenenbaum] (20 de agosto de 2023) *¿Adelantadas a su tiempo?* [Reel con exposición, Eugenia en primer plano y audio original]. Instagram. https://www.instagram.com/reel/CwLD757NGHz/?utm_source=ig_web_copy_link
- Tirado Mejía, A. (ed.) (1989). *Nueva Historia de Colombia*. Tomo VI. Planeta.
- Uscátegui de Jiménez, M. (2010). Condiciones que rigieron la introducción de la enseñanza de las artes en Colombia (siglos XVI a XVII). *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 13(13), 11-28. <https://bit.ly/3H85Lq0>
- Valdés Arias, I. (2022). *Mujeres, cámara, acción. Directoras de cine en Colombia en el siglo XXI* [Tesis de Maestría en Humanidades Digitales, Universidad de los Andes, Bogotá].
- Vásquez, W. (2014). Antecedentes de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia 1826-1886: de las artes y oficios a las bellas artes. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 9(1), 35-67. <https://bit.ly/3WQqZ1f>
- Vejarano Troconis, S. (2020). *Paco barrero, aportes para la formación actoral en Colombia*. [Tesis programa de artes escénicas, Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Facultad De Artes ASAB, Bogotá]. <http://hdl.handle.net/11349/24618>

- Villa Holguín, E., Patiño Gaviria, C. D., Duque, L., Cardona Estrada, J. J. y Muñoz Gaviria, D. A. (2015). Aproximación filosófico-pedagógica a la formación: Cuestiones histórico-conceptuales. *Itinerario Educativo*, 29(66), 281-306. <https://doi.org/10.21500/01212753.2223>
- Viveros Vigoya, M. (2023). *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario*. CLACSO.
- Welti, E. (3, 4 y 5 de noviembre de 2016). *Las historias de la educación artística y la escolarización de las artes plásticas: aproximación a un estado de la cuestión* [1° Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística, Universidad Nacional de Rosario]. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-rosario/historia-social-argentina/elisa-welti-las-historias-de-la-educacion-artistica/16426565>
- Wilches, J. A., Cuello Saumeth, M.C. y Díaz Gamba, W. (2022). La experiencia artística como articuladora de políticas de memoria y verdad: un análisis desde la incidencia de actores y narrativas sociales. *Revista Ciudad Paz-ando*, 15(2).
- Zorrilla Garza, R. (2014). *Entre el proceso y la discontinuidad. El tiempo histórico y las relaciones temporales en la historiografía*. [Tesis para obtener el grado de Mg. en Historia, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México]. <https://ri.iberomx/bitstream/handle/ibero/511/015902s.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Habitar la experiencia

Siste- mati- zación del proyecto

Una casa para encontrar-nos

Mujeres y educación artística en Colombia, 1991-2023

Contar, escribir, leer y conversar, no para develar lo que está oculto en los escritos o experiencias, sino con los significados contruidos, poniéndolos en relación con los contextos en que se dieron y en los que se producen.

Claudia Esperanza Aparicio

SISTEMATIZACIÓN EXPERIENCIAL

La sistematización nos ha permitido estructurar el proceso de investigación. Así, hemos recuperado y revisitado lo acontecido de una manera narrada, tanto visual como textual, para interpretar la información, abierta a los aportes del equipo investigativo. El propósito es descubrir la lógica de las decisiones tomadas, las actividades llevadas a cabo y sus relaciones, factores y elementos clave, a través de la sistematización experiencial. Esta metodología de investigación cualitativa se relaciona con un enfoque crítico que, como lo señala Jara (2012), va más allá de la simple descripción o reporte de una experiencia a partir de una serie de categorías preestablecidas, “se refiere al ejercicio de producción de conocimiento crítico” (citado en Cifuentes y Caldas, 2018).

Hablar de sistematizar experiencias alude a un esfuerzo cualitativamente más complejo que simplemente organizar o clasificar datos, es decir, sistematizar informaciones. Esto implicó tener en cuenta algunas condiciones:

El contexto. El momento histórico, el ámbito sociocultural y el espacio geográfico nos da la posibilidad de sistematizar la experiencia de investigación, por ello, el contexto no es exterior a la misma, sino una de sus dimensiones. La experiencia es *en y por* ese contexto. (Jara, 2018)

Situaciones específicas. La experiencia se lleva a cabo dentro de un conjunto de situaciones que, en este caso, son circunstancias individuales y colectivas, narradas por sus protagonistas o personas cercanas (las investigadoras y las creadoras) en espacios que hacen irrepetibles sus vivencias, pero que, además, se cruzan en caminos particulares de las reflexiones desarrolladas.

Percepciones, sensaciones, interpretaciones. Estos elementos circundan las experiencias y, por ende, su sistematización.

Efectos de la experiencia. Aquellos procesos en que se generan reacciones en las personas que intervienen en la investigación y se entrelazan de manera objetiva y subjetiva dentro de la sistematización.

HABITAR LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

En este proceso de construcción de las tramas de sentido de nuestras experiencias, la sistematización, como dice Elza Falkembach (1995): “[...] nos desacomoda del lugar en que estábamos”; nos movemos a otro espacio y nuestras miradas cambian de perspectiva.

Podemos pasar a producir una mirada crítica y creadora que nos convierte en sujetos de transformación, en un proceso que no es mecánico ni lineal, sino un desafío creador. Al sistematizar nuestra experiencia de investigación como mujeres contemporáneas, valoramos de otro modo nuestras acciones, reflexiones, capacidades y esfuerzos.

Desde la metáfora visual, que se relaciona con los objetos de los espacios domésticos, podemos acudir a Jara (2018) cuando nos dice que la sistematización busca:

[...] penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias; es un esfuerzo por meterse por dentro de esos procesos sociales vivos y complejos; un intento por circular por entre sus avenidas, rincones y callejuelas; recorriendo nuevamente sus diferentes etapas, palpando y ubicando sus diferentes elementos y relaciones; localizando sus tensiones y contradicciones; identificando las opciones y decisiones tomadas; entendiendo el sentido de esos procesos desde su propia lógica; extrayendo así aprendizajes que sean útiles para enriquecer la teoría y mejorar la práctica.

LOS OBJETOS SITUADOS

A lo largo del documento hallarán diversas analogías con algunos objetos de la cotidianidad doméstica, que permiten recrear los instrumentos de sistematización.

Toriz (2011) afirma que, “de alguna manera imprecisa, las cosas que nos rodean instauran vínculos y asociaciones, no solo entre ellas; orbitan también como satélites el campo magnético que las orchestra: el hombre, ese surtidor de símbolos, ese constructor de objetos”. Así, nuestra metáfora comprende el objeto como esa mezcla de lo tangible y lo intangible que, a partir de símbolos frente a los momentos de la sistematización, permite a su vez relacionarlo con los instrumentos de análisis de información.

Las formas *objetuales domésticas* son, por tanto, aquellos objetos que, en su conjunto, conforman aquello aclamado como “hogar”. En ellos se da lo auténtico y lo efímero, y son ellos los que delimitan ese espacio geográfico porque lo ordenan, lo categorizan, lo elaboran y lo convierten en un espejo social, en un espacio situado. Por ello, en la sistematización experiencial, pueden ser adecuados a la organización dada y disponerse simbólicamente en los instrumentos diseñados.

Elegimos objetos como el baúl, el costurero, el fogón, la cafetera, la mesa, el lavadero, el tendedero o el álbum de fotos, que representan los llamados “objetos situados” (González, 2007) que tienen un alto contenido simbólico y, por ello, solo son usados en eventos domésticos de suma importancia.

Esa disposición de la herencia familiar está casi siempre en cabeza de la mujer, porque es en últimas quien realiza las actividades vitales del hogar. No solo mantiene la dinámica del reuso del objeto situado, sino que también da orden a la historia familiar y la asegura.

Se produce en esa relación abuela-madre-hija con el producto, una marca social de identidad, incluso en tiempos de equidad de género, porque es la mujer quien ejerce el acuerdo o el rechazo del objeto situado. Es ella, además, quien le adjudica dicha condición, y quien dicta las reglas que han de cumplirse dentro de los requisitos formales, estéticos, y, sobre todo, de memoria familiar. (González Pérez, 2007)

Así, la sistematización estará atravesada por objetos situados en lo doméstico, en esa relación constante de lo femenino, que es un aspecto vital de la misma.

Es una herramienta o instrumento de escritura investigativa en la cual se asume que todo proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre personas en el que se negocian discursos, teorías y construcciones culturales, desde un ejercicio escrito de organización, en base a un orden lógico, de los hechos y los conocimientos de la experiencia, incluso de aquellos “conocimientos desordenados y percepciones dispersas que surgieron en el transcurso de la experiencia” (Ayllón, 2002).

Al ser bitácora, nos permite recuperar la historia de la experiencia y, a su vez, mantenerla en la memoria como un suceso testimonial, que genera algo que podríamos llamar “metasistematización” ya que, en la medida que se va desarrollando, objetivamos lo vivido, es decir, convertimos la propia experiencia en interpretación teórica, a la vez que objeto de transformación.

Asimismo, la bitácora ha sido un insumo importante para poder compartir y difundir la información del proceso de investigación, de una manera experiencial.

En este proceso de investigación, habrá fragmentos de la bitácora, que darán cuenta de las vivencias de las investigadoras participantes en la construcción misma del proyecto y lo que ocurre en el camino.

Hay también otros instrumentos que entretejen los testimonios, dados en diversos diálogos y reflexiones del equipo de investigación, que surgen como el testimonio escrito de una experiencia en busca de documentación e información para responder aquellas preguntas que se generan a partir de los estudios y resultados del proyecto.

De esta manera, se organiza de acuerdo con los momentos vividos en la experiencia, desde la planeación del proyecto, los acuerdos frente a la metodología y la matriz categorial, hasta la recolección de información, la categorización y textualización.

En cada uno de esos momentos, se pueden encontrar esos instrumentos que se han diseñado para la sistematización de la información y, a su vez, esos diálogos que surgen de las percepciones en las vivencias de lo ocurrido.

Planeación del proyecto

DEFINIR EL RUMBO DE LA INVESTIGACIÓN: PROBLEMÁTICA, SUJETOS Y OBJETO DE ESTUDIO

Desde un inicio tuvimos claridad respecto al tema central: la educación artística en Colombia durante las últimas tres décadas.

PRINCIPALES CUESTIONES

Diálogos entre las investigadoras respecto a las siguientes cuestiones:

- Educación artística formal o no formal.
- Mujeres educadoras artísticas colombianas desde 1991 hasta la actualidad.
- Recorrido de sus trayectorias: creación, formación y transmisión.
- Rupturas logradas por las mujeres y colectivos.

ASPECTOS DIALOGADOS

- La necesidad de priorizar una investigación de mujeres educadoras artísticas en Colombia, teniendo en cuenta espacios formales y no formales.
- ¿En dónde se delinearán y se separan la educación artística formal y no formal?
- Evitaremos separaciones disciplinarias.
- La investigación se centrará en las personas.
- Los procesos de investigación y escritura corresponden a todo el equipo.
- Las mujeres indagadas no han sido tan visibilizadas, han desarrollado proyectos que implican educación artística, son oriundas de diversas regiones del país.
- Elegimos nuevos casos o sujetos de investigación.
- Avanzamos en la fundamentación del proyecto, teniendo en cuenta el marco conceptual, las pugnas y definiciones de la educación artística, y las rupturas y transmisiones efectuadas por las personas y colectivos definidos en ese ámbito de la educación artística y su incidencia cultural.

DATOS DEL CONTEXTO

- Somos mujeres investigadoras indagando acerca de mujeres educadoras artísticas.
- Nuestras mujeres del *corpus* de investigación han creado rupturas en sus campos de acción.
- Publicaremos un libro, que sea para todos los lectores, con criterios estéticos y de contenido establecidos por el equipo.

La sistematización otorga un estatus propio a aquellos que realizan la práctica y logran hacer una elaboración propia evitando la separación objeto/sujeto y a través del camino de subjetivación/objetivación convierte a estos actores en productores de saber, retornando la integralidad humana (teórico-práctica) a sus vidas.

Marco Raúl Mejía

Ya con la planeación clara, basada en nuestros diálogos e ideas, empezamos a estructurar el proyecto a medida que íbamos construyendo sus principales columnas. Todo este proceso se fue dando en la medida de nuestras conversaciones y surgieron allí esos asuntos que nos tocan como mujeres, artistas e investigadoras.

La siguiente tabla descriptiva nos muestra el plan de sistematización desarrollado, con relación a la metáfora visual basada en algunos objetos de la vida doméstica.

Tabla de metasistematización: cómo investigamos lo que investigamos

El punto de partida: la experiencia	Plan de sistematización	Recuperación del proceso vivido	Reflexiones de fondo	Puntos de llegada
Sólo puede sistematizar la experiencia alguien que ha hecho parte de ella.	Delimitar lo que se va a sistematizar: ejes o hitos centrales.	La bitácora	Proceso riguroso de interpretaciones y críticas de lo vivido.	Formular conclusiones: afirmaciones conceptuales y aprendizajes.
Contar con registros de las experiencias (actas, entrevistas, material en crudo, etc).	Técnicas: entrevistas y documentación.	Exposición del trayecto de la experiencia de manera descriptiva (decisión: proceso desde lo subjetivo, lo que queda entre líneas y corresponde a lo que ocurre tras bambalinas).	Análisis y síntesis de los ejes o hitos. (Coherencias e incoherencias, continuidades o discontinuidades, secuencias y rupturas).	Comunicar los aprendizajes: publicación.
Proceso investigativo como experiencia, a partir de una metáfora visual.	Instrumentos que corresponden a cada uno de los espacios de la metáfora visual: • Tabla de metasistematización. • Baúl: lluvia de ideas. • Organizador gráfico postit: puntos clave para la construcción. • Biografía colectiva: línea de tiempo. • Alrededor del fogón: recuperación de la experiencia. • Hora del café y a la mesa. • Armario y cómodas: matriz categorial. • Tapiz: reflexiones metodología • Lo común. • El patio: punto de llegada.	Entretejidos y diálogos A partir de ese ejercicio se dan dos tareas: 1. Reconstruir la experiencia: se establece según los ejes o hitos de investigación. (experiencia como proceso) 2. Organización de la información: se da a partir de las motivaciones iniciales, las acciones realizadas, las interacciones de las investigadoras y sus sujetos de investigación, y los logros y dificultades consignados.	Devenir del proceso, producto de los diálogos de saberes (entretejidos) y encuentros en las sesiones y WhatsApp.	

Nota: Elaboración propia. Adaptado de Jara Holliday, O (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*, CINDE.

EL BAÚL: LLUVIA DE IDEAS

Al meternos en nuestros procesos y en los procesos de otros, también nos reencontramos con nosotros mismos. Descubrimos que las tensiones, inherentes a las prácticas, son tensiones vividas por sujetos, personas de carne y hueso, que buscamos y construimos, muchas veces, en medio de incertidumbres y desde las incertidumbres. De ahí que la sistematización sea también escenario de nuestras subjetividades, expresión de nuestros deseos, posibilidad de recrear nuevos vínculos sociales, diálogos con otros educadores y educadoras, encuentro con nosotros mismos

José Luis Rebellato

La experiencia de este proyecto ha sido una continua construcción de diálogos: intercambio de sentires e ideas entre las investigadoras, conversaciones formales e informales al respecto de las mujeres educadoras artísticas y los colectivos de mujeres. Encuentros presenciales y virtuales con ellas a través de entrevistas –diálogos sentidos– semiestructuradas, entretejidas de voces de todas las que hacemos parte de este proyecto y aquellos que nos acompañan desde la institucionalidad; llamadas telefónicas, chats, correos, en fin: diálogos que son encuentros. En esta lluvia de ideas hallamos un recuento –y un recuerdo– como un baúl de palabras y conceptos que fueron surgiendo desde el día cero, cuando estábamos planeando lo que haríamos.

Cada palabra y concepto fueron vitales para el recorrido de la investigación, que nos llevó a varias interacciones desde la indagación y la posibilidad de discusión constructiva, al respecto del tema, que, a su vez, abrió más espacios de esa construcción de nuestra experiencia habitada.

Primeras ideas

Educación artística en Colombia.

Últimas tres décadas

¿Formal, informal, no formal?

Nuestra metodología

Prosopografía

Personas

Biografía colectiva de mujeres

Más ideas para decidir

Mujeres

Mujeres educadoras artísticas

Diversas manifestaciones culturales

Regiones variadas

Interseccionalidad



Una casa para encontrar-nos:

mujeres y educación artística en Colombia, 1991-2023

Más palabras

Posiciones personales

Identidad colectiva

Subalternidad

Conflicto y violencia

Aportes al país

Lo femenino

Cuerpo, arte, dominación, lo doméstico, inteligencia intuitiva.

Mujeres indagando por mujeres

Categorías

Campo social

Trayectoria

Campo productivo

Autorreflexión y creación de sí

Universo de análisis

6 mujeres educadoras artísticas

3 colectivos de mujeres

Rupturas

Transmisión, creación y formación de legados artísticos y culturales

FRAGMENTOS DE BITÁCORA

25 de julio (8:00 a.m.): Primer encuentro del equipo

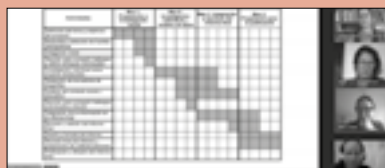
Para escribir [...] es preciso mirar, aprender a mirar, a mirar lo que aparece y a mirar lo que no aparece. A mirar entre las líneas o entre las orillas de lo que aparece. A mirar digo. No a ver. Es ser por sobre todas las cosas un gran observador, un observador paciente y esmerado, pero, en especial, paciente.

Juan Carlos Bayona

Todo proyecto empieza por conocerse: en este caso, los encuentros son en su mayoría virtuales, vernos tras la pantalla, escucharnos y saber de nuestras trayectorias profesionales y laborales. Ahí hallamos nuestras coincidencias, quizás nos cruzamos en otros espacios ya que los rostros no son del todo desconocidos. o quizás teníamos ganas de vernos y saber quiénes serían nuestras compañeras y por eso nos sentimos cercanas.

Además, la conversación es muy fluida. Beatriz expresa siempre que más allá de una investigación institucional, es un encuentro para seguir indagando y aportando a la educación artística de nuestro país. Hay puertas abiertas para sugerir, para crear y para idear. Todas tenemos claro nuestro rol y desde allí, es más fácil proponer.

Después de este acercamiento personal, Silvana Andrea realizó una presentación de los objetivos iniciales del proyecto, la metodología de organización, diseño y roles del equipo de trabajo, posibles etapas o fases del proyecto y las funciones del equipo, con esta propuesta de cronograma:



ocurrió algo relevante para la investigación, como hito clave de su inicio, que surgió en un diálogo entre Silvana y Beatriz. Se define que la indagación se centrará en trayectorias de mujeres o grupos de mujeres artistas en Colombia durante las últimas tres décadas.

Eso hace aún más emocionante la investigación, porque seremos mujeres investigadoras indagando acerca de mujeres educadoras artísticas. Falta definir cómo se abordará ese tema entre educación formal y no formal.

Nuestros criterios comunes hasta ahora dictan que para sobrepasar las divisiones disciplinares e institucionales, la investigación se centrará en las personas. Los procesos de investigación y escritura corresponden a todo el equipo. Silvana nos propone elegir nueve casos, distribuidos en tres por cada investigadora.

Empezan a surgir nombres de mujeres artistas admiradas, aún sin definir si harán parte del corpus ¡Son tantas posibilidades! Desde este momento hasta el 4 de agosto propondremos nombres de mujeres educadoras artísticas con otros criterios comunes: que no hayan sido tan visibilizadas, que hayan desarrollado proyectos que implican educación artística, que sean oriundas de diversas regiones del país. Luego tendremos criterios más consolidados.

Actividades	Mes 1: Preparación e investigación inicial	Mes 2: Investigación individual y análisis de datos	Mes 3: Integración y escritura del informe final	Mes 4: Preparación para la publicación
Definición del tema y objetivos del proyecto				
Busqueda y selección de fuentes bibliográficas				
Indagación inicial				
Reunión para compartir hallazgos y definir enfoques individuales				
Investigación individual sobre mujeres destacadas				
Redacción de borradores de biografías				
Análisis del contexto social y educativo				
Reunión para compartir hallazgos individuales y discutir				
Integración de la información en el informe final				
Revisión y edición del informe final				
Diseño y formato del informe				
Revisión final del informe y preparación de material adicional				
Publicación y difusión del informe final				

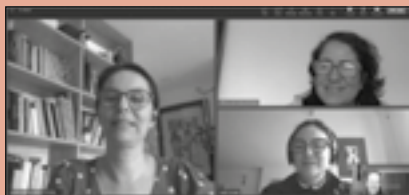
Tendremos también un primer borrador de una estructura del libro que surgirá del informe final. Queremos que esta investigación quede publicada este año y haremos lo posible porque así sea. Además, este es apenas el inicio, porque le apuntamos a que sea una primera fase del corpus.

En esta sesión hemos podido ver cómo nos complementamos las cuatro, desde nuestros lugares de enunciación como mujeres investigadoras, mujeres artistas e incluso como maestras o formadoras. Manifestamos nuestra emoción por haber elegido que los sujetos de investigación sean mujeres y que podamos visibilizarlas, darles un lugar en nuestro libro y conocerlas de la manera como lo haremos. Y seguir conociéndonos también nosotras.

12 de agosto (9:00 a.m.): Criterios de selección del corpus de mujeres y colectivos sujetos de investigación

La historia de las mujeres se escribe con el tinte de la valentía. Sólo con esfuerzo y aliento se puede seguir escribiendo, letra a letra, paso a paso. Y en cada espacio de cada párrafo pararse a coger aliento. Porque sólo escribiendo, incluso, se puede llegar a hacer historia. Sin embargo, hay muchas mujeres que no quieren hacer historia, tan sólo quieren seguir siendo lo que son, mujeres.

Ángela Paloma Martín



Hoy es el día de definir las mujeres y colectivos de mujeres que harán parte del corpus de la investigación. Sugerimos 35 nombres basadas en los criterios que ahora volvemos a repasar: que sean o hayan sido agenciadoras de transformaciones como formación de docentes y estudiantes o comunidades, en la política pública, en entornos comunitarios, transmisión de saberes, expresiones y prácticas artísticas subvaloradas, entre otros. ¿Nos interesa cubrir varias regiones del país? ¿Queremos una mirada intergeneracional?

Continuamos pensando en la fundamentación del proyecto, ¿por qué enfocarnos en mujeres? Surgen palabras relevantes como ruptura, continuidad, agenciamiento, transmisión e importancia de la herencia y la continuidad de los procesos culturales, contexto político, auge del feminismo en siglo XXI... Vamos que vamos en esta construcción del proceso investigativo.

Empezamos a mirar caso por caso con esos criterios acordados. No es fácil, pues todas esas mujeres y colectivos han aportado bastante a la cultura de nuestro país. Debemos elegir solamente nueve, como otro de los criterios propuestos por Silvana desde el inicio de la investigación, para la muestra acordada. Finalmente, estas son las mujeres y colectivos seleccionados y quienes se harán cargo de contactarlas y entrevistarlas:

Mujeres o colectivas	Investigadoras responsables
María Elena Ronderos	Silvana Mejía
Cantaoras del Patía (Paloma Muñoz)	Lina María Vargas
Tejedoras de Mampuján	Mónica Lucía Suárez
Zaida Sierra	Silvana Mejía
Soraya Yunda	Silvana Mejía
Las Musas Cantan	Mónica Lucía Suárez
Martha Lucía Barriga	Lina María Vargas
Yndira Perea	Lina María Vargas
Olga Lucía Olaya	Mónica Lucía Suárez

Nota: De estas mujeres y colectivos de mujeres, solamente María Elena Ronderos ya no nos acompaña en vida. A las demás podremos entrevistarlas (en la medida de lo posible) para tener claridad en nuestras categorías de análisis.

19 DE AGOSTO (9:00 A.M.): PRIMEROS ACERCAMIENTOS A LAS MUJERES Y COLECTIVOS DE MUJERES SELECCIONADAS PARA EL CORPUS

¿Es suficiente ser una mujer para hablar como mujer?, ¿hablar como una mujer está determinado por alguna condición biológica o por alguna posición estratégica o teórica, por la anatomía o por la cultura?

Shoshana Felman



Cada vez sentimos más y más emociones al contactar a las mujeres con las que hablaremos en nuestra investigación. Les explico a mis compañeras que Ruth Cuesta es ahora la coordinadora del colectivo de escritoras de Urabá (Las Musas Cantan) y será en principio la interlocutora, mientras que con Olga Olaya tengo cita para la entrevista el 2 de agosto. Por su parte, Lina María expresa que Paloma Muñoz es el puente con las Cantaoras del Patía y no se trabajará con otros colectivos de cantadoras debido a su extensión; Silvana Andrea evidencia que Zaida Sierra ha sido difícil de contactar; no está en el país y hasta dentro de un mes podría acceder a ella, por lo que propone hacer un cambio y en el equipo tomamos la decisión que sea reemplazada por Ángela Chaverra, debido a que pertenece a

la misma región y manifestación artística de Zaida, también nos cuenta que realizará entrevista con Soraya Yunda hoy, 19 de agosto.

Así queda entonces nuestro listado final:

Mujeres o colectivas	Investigadoras responsables
María Elena Ronderos	Silvana Mejía
Cantaoras del Patía (Paloma Muñoz)	Lina María Vargas
Tejedoras de Mam-puján	Mónica Lucía Suárez
Ángela Chaverra	Silvana Mejía
Soraya Yunda	Silvana Mejía
Las Musas Cantan	Mónica Lucía Suárez
Martha Lucía Barriga	Lina María Vargas
Yndira Perea	Lina María Vargas
Olga Lucía Olaya	Mónica Lucía Suárez

ÁLBUM DE FOTOS: CONTEXTO

Para desarrollar este álbum de fotos, hubo varios encuentros en los que pensamos la manera como podíamos seleccionar a las mujeres y colectivos que quedarían finalmente en la investigación. Esto partió de nuestros recorridos como artistas, formadoras e investigadoras. Algunos encuentros previos a la investigación quedaron grabados como imágenes de lo que todas esas mujeres son y representan para la educación del país, así como se observa en la bitácora. De 37 personas y colectivos que pensamos inicialmente entre todas (incluso nos aportaron algunos nombres desde el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes [MICASA]), pasamos a 9, para tener un espectro en el que cada una de nosotras pudiese focalizarse en tres casos, todos ellos, teniendo un sentido frente a la creación, formación, transmisión y ruptura de su agenciamiento como educadoras artísticas.

De esta manera, rodeamos los contextos correspondientes a las mujeres y colectivos de mujeres con su historia y momentos de la vida, a través de esta galería.



2012
Las Musas Cantan
Urabá



2003
Tejedoras de Mampuján
Bolívar



1960
Soraya Yunda
Meta



1978
Yndira Perea
Chocó



1989
Cantaoras del Patía
Cauca



1963
Olga Lucía Olaya
Bogotá



1960
Ángela Chaverra
Antioquia



1953
Martha Lucía Barriga
Bogotá



1946-2022
María Elena Ronderos
Santander

Estructuración: metodología y marco categorial

DISEÑAR LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y ACORDAR LAS PRINCIPALES CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Definimos la prosopografía como metodología de investigación y establecimos cuatro categorías o campos de investigación: Campo social, Campo productivo laboral, Trayectoria, Autorreflexión y Construcción de sí.

PRINCIPALES CUESTIONES

Diálogos entre las investigadoras con preguntas al respecto de la metodología y el marco categorial: ¿Perfil, semblanza, biografía o prosopografía? ¿Biografías colectivas? ¿Posibilidades de vincular las trayectorias, entre sí, y con las dinámicas sociales, culturales y públicas?

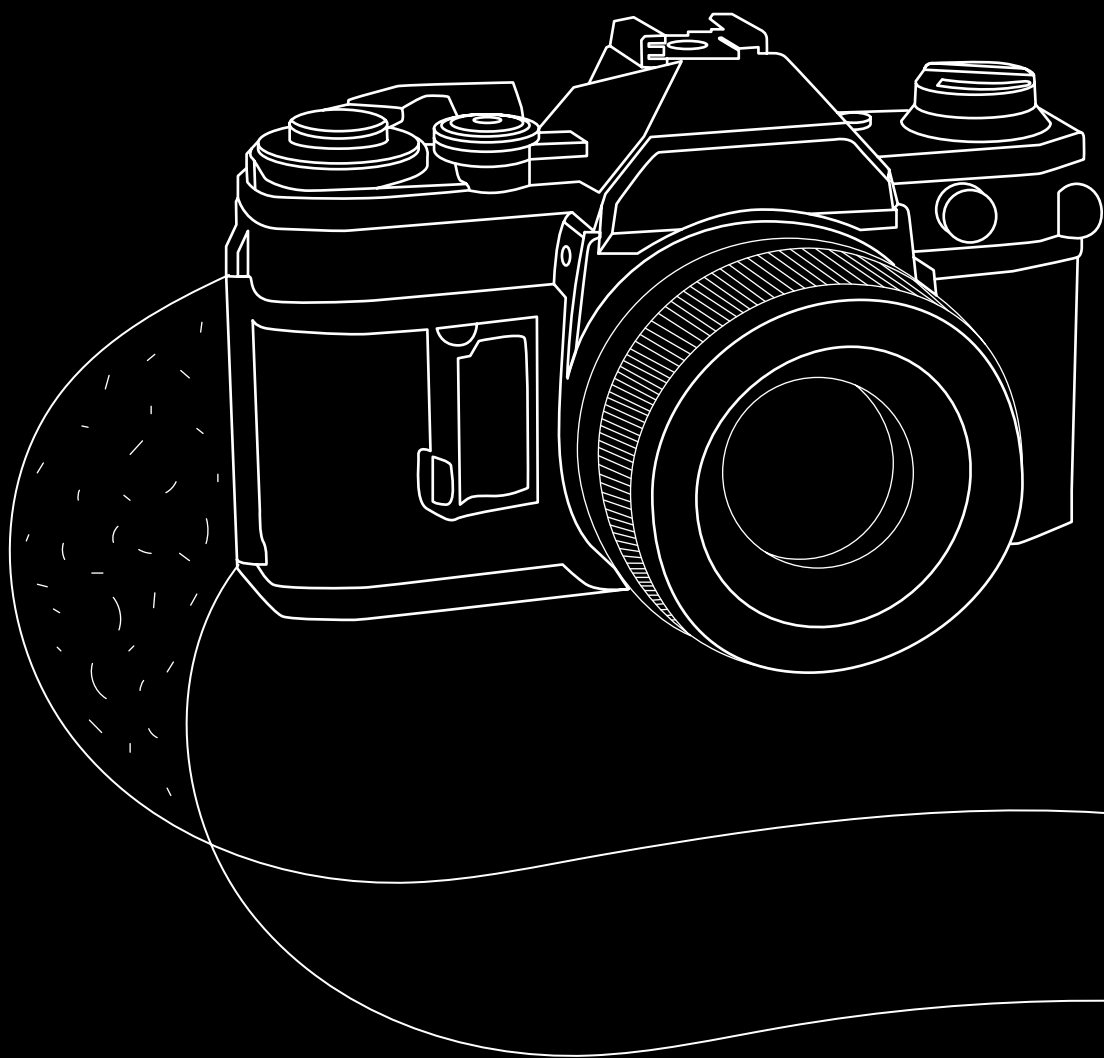
Algunas subcategorías: procedencia, formación artística, pedagógica, política, comunal (formal/informal), activismo-participación, producción, creación, trabajo docente, migraciones, estructuras de dominación, interseccionalidad, ¿subalternidad? ¿Qué otras saldrán en el camino?

ASPECTOS DIALOGADOS

- Adecuamos algunos elementos de la prosopografía para trenzar las trayectorias de las seis mujeres y tres colectivos de mujeres.
- Podremos estudiar algunos posibles antecedentes comunes de las mujeres y colectivos de mujeres seleccionadas.
- Otras categorías implícitas: Maternidad. ¿Ser madre o no? Grupo social de procedencia: Herencias materiales y simbólicas, relaciones con realidades conflictivas en el país,
- Dominación: “Actitud de dominada”, elementos que afectaron su capacidad de acción y su trabajo.
- Avanzamos en la fundamentación del proyecto, desarrollando la explicación de la metodología desde la selección del objeto de estudio y la opción metodológica (prosopografía) con su debido sustento.

DATOS DEL CONTEXTO

- Tomamos la decisión de no inclinarnos por una descripción impersonal de las “formas de acción”, pero sí por encontrar articulaciones entre el hecho de ser mujer en Colombia en la historia reciente, con la obra y las iniciativas de algunas mujeres en procesos de transmisión, formación y educación en artes, en nuestro contexto.
- Hicimos entrevistas semiestructuradas a cinco mujeres y tres colectivos de mujeres: Presenciales, virtuales, telefónicas y epistolares (correos electrónicos). En el caso de María Elena Ronderos (1946-2022) se entrevistaron personas cercanas a su trayectoria.
- Establecemos la estructura del libro (informe final) con cada uno de sus capítulos.



PUNTOS CLAVE PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO

La sistematización de experiencias nos puede llevar también a tener unos puntos clave en su construcción que devienen de aportar a un cambio social e intenta colocarse en una perspectiva dialéctica: reconocer la existencia de relaciones contradictorias entre los géneros. La sistematización de experiencias puede facilitar el camino en esta dirección, al fomentar la grata y asertiva experiencia de saberse constructoras del destino propio y en alguna medida, de la historia social y política de la que somos parte, como mujeres, todas aquellas que conformamos esta experiencia.

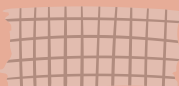
Dice Ana Felicia Torres (2008):

Esto no es sinónimo de agudizar intencionalmente las contradicciones, ni tampoco de promover el conflicto. No es una propuesta de sistematización que opera en contra de nadie. Su sentido es más bien actuar a favor de las mujeres. Es una propuesta de sistematización que apuesta a la deconstrucción y reconstrucción de las identidades femeninas. Asumimos la sistematización de experiencias como un instrumento pedagógico y político para el empoderamiento de las mujeres.

Apostamos a que la evidencia de mujeres educadoras artísticas, creadoras de sí y reconciliadas con su género y su hacer, puedan cruzarse entre ellas y “verse” como habitantes de un mismo espacio en el que han surgido rupturas importantes a partir de sus acciones de creación, formación y transmisión.

Es una propuesta metodológica de sistematización que tiene como centro la reflexión sobre las voces de las mujeres, en el plano individual y colectivo. Esto tiene una relación directa con el empoderamiento, entendido como “un proceso continuo y sostenido por medio del cual las personas y los colectivos identifican y se apropian de recursos, relaciones, espacios, bienes y los utilizan como poder” (Torres, 2008, p. 4).

De esta manera, nuestro siguiente instrumento presenta algunos puntos clave para la construcción de esas bases con los ejes de *lo femenino desde esa relación con lo masculino, aspectos de lo doméstico y de la reproducción del poder que circula en nuestro hacer*, para partir de los lugares, posiciones y roles determinados históricamente para las mujeres, y ofrecer en su lugar otra relocalización, otros roles y nuevas perspectivas, desde la mirada crítica, “incomodadora” y si se quiere, rebelde, de todas las mujeres quienes hemos hecho parte de esta investigación.



NOTAS A VARIAS MANOS

Reconstruir las experiencias de las mujeres, de cara a su empoderamiento, implica reconstruir la historia desde el “reverso”, desde el “no lugar”. Ese reverso, pasa por recuperar la experiencia personal —en el entendido de que lo personal es político— y la experiencia subjetiva.

Ana Felicia Torres

En nuestros encuentros también hemos hablado de ese “no lugar” del que habla Ana Felicia Torres al escuchar y construir los relatos de las mujeres y colectivos, teniendo en cuenta aspectos que conversamos muchas veces de manera informal, otras para dar sustento, a una estructura sociocultural e histórica que ha marcado patrones predominantes, construyendo relaciones inequitativas de género marcadas por el sentido de la dominación.

Esto ha incidido en todas nuestras subjetividades, sensibilidades e identidades, algunas veces como modelos que guían, acomodan, impulsan o limitan nuestras acciones e intuiciones; nuestras percepciones y disposiciones. Así todos los componentes subjetivos que conforman las experiencias que vivimos, pensamos y sentimos son dignas de sistematizar.

Muchas de estas notas quedarán dispuestas para una continuidad de posibles y posteriores investigaciones dentro de ese universo femenino que se sumerge en estas cuestiones.

ALGUNAS NOTAS:

Están pordebajados los quehaceres del hogar. Para las familias las mujeres afro estar en el hogar y hacer en el hogar es todo un espacio de libertad.

"En nuestras mentes infantiles, las casas pertenecían a las mujeres, eran su dominio especial, no tanto su propiedad como los lugares donde ocurría todo lo que realmente importaba en la vida: el calor y el cariño del refugio, la nutrición de nuestros cuerpos, el alimento de nuestras almas. Allí aprendimos la dignidad y la integridad personal, allí aprendimos a tener fe. Las personas que hicieron posible esta vida, que fueron nuestras principales maestras y guías, eran mujeres negras" (hooks, 2021/2015)

Condicionamientos sociales jerárquicos: hacer en general y tareas domésticas, rutinas repetitivas sin preguntas. En el hogar se encuentran espacios de creatividad.

Disposiciones estéticas de Rancière, la poesía en los patios de las casas, tejidos, escritura. Espacios no convencionales.

Hasta no ser reconocidas, no son importantes.

Irene Vallejo, El infinito en un junco. La escritura y el tejido. Continuidades y transmisión y rupturas. No poner más conceptos, sino vincular lo anterior. Espacios de encuentro de la mujer: chismes, lavar en el río, intercambiar relatos. Se inventa el lavadero.

Hacer desde la experiencia y el valor que esto tiene, ya que la creación de sistemas de política pública, la consolidación de sistemas y de bases en la cultura es también un trabajo intelectual. El ejercicio de reconocerse desde la acción y el hacer, por ejemplo, en los colectivos, de las lideresas sociales y la importancia de esos tejidos de construcción de lo colectivo, como un trabajo intelectual importante en el ámbito de lo social.

Se consolida, entonces, la "morada", donde los productos domésticos generan presencias, interioridad y seguridad, y donde se recuerda la casa de la infancia bajo el signo de la trascendencia de lo cerrado, lo familiar. (Bachelard, 2010)

"Actitud de dominada" Ernaux en su discurso de recepción de Nobel dice: "¿Acaso la escritura insurrecta, por su violencia y su escarnio, no reflejaba una actitud de dominada?".

Maternidad: ¿Ser madre o no? Decisión e implicaciones para su desenvolvimiento profesional y desplazamiento por el territorio.

Pregunta filosófica frente a lo intelectual y lo obrero, género, trabajo en casa no es prestigioso socialmente; asociación entre esas jerarquías. (Beauvoir)

Dar importancia a la inteligencia intuitiva. Bachelard y la poética de la ensoñación. Disminuidas socialmente la imaginación y la intuición femeninas.

El trabajo doméstico, ¿el lugar de la mujer? Hablar sobre el trabajo doméstico nos lleva de manera directa a la reflexión sobre las mujeres, los roles que nos son asignados y nuestra relación con el mundo privado y el mundo público, con las esferas productiva y reproductiva.

La sociedad patriarcal: las "labores domésticas" constituyen, por excelencia, el "lugar natural" de las mujeres por su relación cercana con la reproducción biológica. Más allá de la credibilidad que este mito inspire, lo cierto es que para la mayoría de las sociedades modernas el trabajo doméstico es y ha sido considerado como el reino de la feminidad.

(Elizabeth Peredo, 2003)

Nos hemos cruzado en la habitación de costura para hablar acerca de lo que ha impactado en nosotras la prosopografía dentro de nuestro bagaje de investigadoras.

Las sensaciones que ha generado el hecho de desarrollar una metodología poco trabajada en este tipo de investigación han hecho que corroboremos que la experiencia ha sido una manera de repensarnos como mujeres que pueden trenzar anécdotas y narraciones, para construir una biografía colectiva.

Las experiencias son individuales y colectivas a la vez, las vivimos y nos hacen vivir; somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias de las que somos sujetos y objetos al mismo tiempo. Así, toda experiencia inmediata y personal está vinculada a toda la experiencia humana, desde el momento histórico que se vive, aunque esta relación no aparezca de forma evidente ni inmediata. (Jara, 2018)

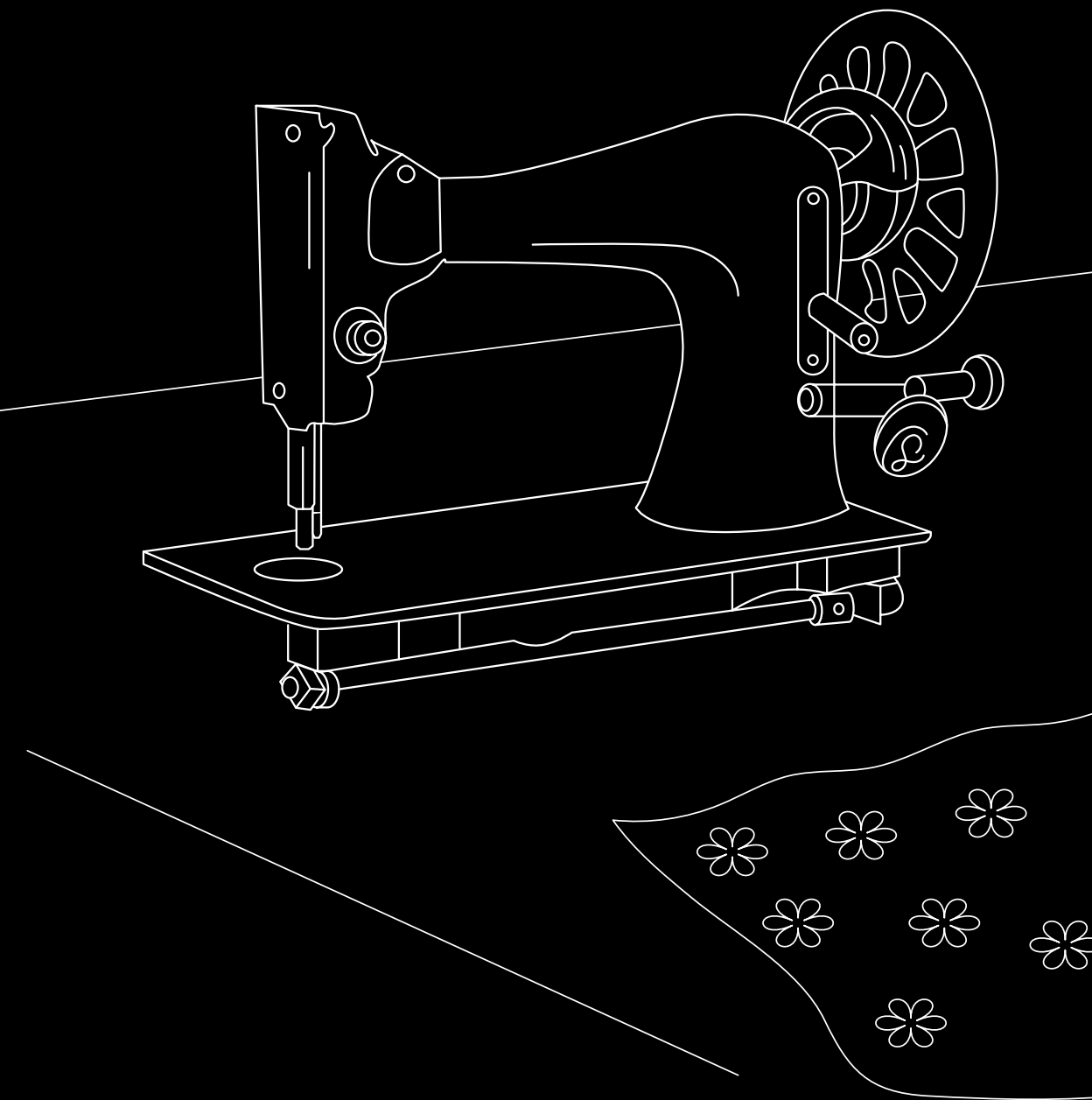
TAPIZ DE REFLEXIONES METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DEL PROYECTO

Quedó este gran tapiz, con nuestras disertaciones ante la pregunta: ¿Qué implicó la prosopografía en mí como investigadora?

LINA MARÍA VARGAS

Conocer la prosopografía para hacer investigación social ha sido muy interesante, pues me ha ubicado no sólo como investigadora, sino como parte del conjunto de mujeres de quienes se habla. Es decir, como mujer colombiana (aunque no soy ni artista ni formadora), sé que hago parte de esa biografía colectiva. Eso tiene varias implicaciones, la principal, entablar conversaciones más horizontales con las mujeres investigadas, y otra importante, es darme cuenta de la cercanía con el equipo de trabajo, compuesto también por investigadoras mujeres, colombianas, de mi generación.

Es decir, la toma de conciencia es muy amplia. Desde mi perspectiva sociológica, es otra cara de la microsociología o de la sociología de la vida cotidiana, pues mirando en profundidad cómo la estructura social incide en la vida de los sujetos con rostro, voz, necesidades físicas, emocionales y espirituales, deseos, sueños y



frustraciones, hambre, pequeños logros, es posible realizar análisis sociales y culturales muy realistas y prospectivos. Pero también es posible ver (más que con otras metodologías y corrientes) cómo esas mismas personas reproducen y resisten (porque es así, a veces se reproduce, a veces se resiste) esas estructuras en su vida misma, ser “creación de sí” y su círculo inmediato, y además en su círculo más amplio (en el caso de nuestras investigadas, el impacto de su quehacer profesional y de oficio llega a ser más amplio).

Esa conciencia de ser mujer, investigadora, escritora (con dificultad), de saberme parte de una generación, de una clase, de un género, de un país, me abre un espacio de meta-análisis sobre lo que hago, en función de mis aportes a esa colectividad, y sobre cómo estoy inmersa y de alguna manera dependiente de dicha colectividad.

Sé que en esta oportunidad no podemos desarrollar metodológica y sistemáticamente por completo (o mejor, al pie de la letra) la prosopografía, agradezco profundamente este primer acercamiento.

MÓNICA LUCÍA SUÁREZ

Siempre he tenido un gusto especial por la escritura testimonial, desde distintos ámbitos de mi vida. Creo firmemente en el ejercicio de la memoria como reparación de aspectos individuales y colectivos. Cuando escuché el término prosopografía, de por sí, me recordó la figura literaria que consiste en describir al personaje de una obra, y llamé mi atención que el término también es aplicado en investigación, priorizando una biografía colectiva; esto, por mi oficio de escritora, me emocionó. Tener claridad que esa sería nuestra metodología de investigación, fue parte de una decisión tomada a través de múltiples diálogos entre nosotras, sobre todo teniendo en cuenta nuestra meta de dar un lugar visible a estos nueve “sujetos mujeres” que elegimos para nuestro proyecto.

Así pueda caer en un lugar común, me parece relevante la etimología de la palabra texto: *textus*: tejido. Y para mí, eso ha sido “prosopografiar” estas trayectorias de vida, de formación, creación y transmisión de nuestras entrevistadas: un tejido constante de voces que van y vienen, que se escriben y se escuchan, se escuchan y se escriben.

Además, ha sido fascinante indagar y ver esos caminos en que se cruzan porque son mujeres en Colombia, artistas, formadoras y precursoras de acciones, sucesos y documentos clave de la educación artística en las últimas tres décadas, tiempo al cual también pertenecemos las investigadoras.

Como mujer, también artista y educadora, en este caso desde el lado de la investigación, creo que a través de esta metodología estamos marcando una senda para que más personas acudan a ella. Poder habitar, además, los espacios de las historias personales, lo social, las trayectorias, y los procesos de autorreflexión de las mujeres y colectivos de mujeres, para generar luego un solo texto que dé cuenta de todo aquello que les es común y que, a su vez, las atraviesa, las une y las distancia e, es comprender la verdadera intención de esta adecuación que hemos hecho de la prosopografía al campo de la investigación en educación artística.

SILVANA ANDREA MEJÍA

Sobre la prosopografía como metodología de investigación, debo decir que me entusiasmó conocerla a través de la profesora María Esther Aguirre. Su enfoque en la historia de la educación artística en México, desde el punto de vista de la historia cultural, me gusta porque se fija en los objetos, un asunto que han recibido poca atención desde otros puntos de vista. Por entonces (2018), yo quise observar el municipio donde crecí, que ha tenido muchos artistas y gestores culturales que no han logrado un reconocimiento adecuado. Al final no se desarrolló ese trabajo, pero quedé con la idea, que estuvo en mi “inconsciente” estos últimos años. El recuerdo afloró ante el desafío que me planteó Beatriz: una historia de la educación artística, por un periodo de 40 años, y de todo el país. Cuando accedí, me quedé pensando por dónde agarrar un periodo tan reciente, tanta extensión geográfica, en tan poco tiempo y sin dejar de lado la diversidad en las formas de institucionalización y resistencia. Fue al atravesar un puente cuando recordé.

La prosopografía me ha significado puentes entre personas diferentes y su relación con la historia del país. Desde la Constitución del 91 hasta hoy, nos correspondió vivir enormes cambios y tragedias de todo tipo. Aún recuerdo cuando nos enseñaron la nueva constitución política, mientras me encontraba cursando secundaria. También las voces de 2021, cuando se dijo que no habría que modificar la constitución, sino aplicarla realmente, porque se encontraba como suspendida. Ahora bien, ¿Cómo estas cuestiones macro han afectado nuestro día a día, nuestra percepción y disfrute del derecho, nuestro imaginario de país y de comunidad? Esta metodología me permitió conocer el trabajo de personas singulares y sencillas, pero cuyas acciones las implicaban en su condición de mujeres y las contingencias por las que ha atravesado su vida según el territorio en el que han desarrollado su trabajo. Son diálogos y puentes que agregan sentido a la experiencia.

BEATRIZ CARVAJAL

Aunque mi papel dentro de este equipo no fue el de investigadora, siempre quise y estuve cerca del proceso.

Conocer, escuchar y conversar con otras, implicó poner en relación nuestro pensamiento como mujeres creadoras y descubrimos en los modos de hacer. Estos relatos interiores se trenzaron a lo largo y ancho del proceso para ponerse al servicio de la investigación, en esto consistió para mí la prosopografía. Aquellos rasgos tomados de esta herramienta estimularon la escritura de tres mujeres que, luego de conversar con otras mujeres de carne y hueso, crearon una narración integrando posturas, historias sobre giros importantes en sus vidas y procesos de enseñanza y creación.

Estar desde la otra orilla de la investigación, me permitió leer y navegar entre las líneas de aquellas mujeres que escribieron esta biografía femenina y, aunque sus nombres no aparecen de manera explícita en los capítulos gruesos de este informe final, como las mujeres entrevistadas, pude ser testigo de cómo el uso de ciertos elementos de la prosopografía permitieron que, tanto vidas paralelas como intergeneracionales, se integraran a través de la escritura entre semejanzas y diferencias.

La prosopografía me hizo unirme a las conversaciones de mis colegas investigadoras sobre las mujeres investigadas, verme reflejada en ellas, reconocirme a través de su historia. Fuimos y siempre seremos parte de esta biografía femenina.

FRAGMENTOS DE BITÁCORA

ENCUENTROS Y DIÁLOGOS:
SESIONES DE TRABAJO

31 de julio (8:00 a.m.): Decisiones metodológicas

Sumergirme en lo indecible de una memoria reprimida y de sacar a la luz la manera de existir de los míos. Escribir para entender las razones, dentro y fuera de mí, que me habían alejado de mis orígenes

Annie Ernaux

Llegamos a esta nueva sesión de trabajo con algunas ideas expuestas por Silvana Andrea sobre el marco conceptual y la metodología de investigación. Entre las posibles metodologías, acerca de las experiencias de las mujeres que harán parte del corpus, se sitúan el perfil, la semblanza, la biografía y la prosopografía. Esta última será la más adecuada para nuestra investigación.

Entre diálogos destacamos que una de las características de la prosopografía es que agrupa biografías colectivas. A partir de esto establecimos unas temáticas y categorías de interés que permitirán vincular las trayectorias, entre sí, y con las dinámicas sociales, culturales y públicas. Así podremos estudiar algunos posibles antecedentes comunes de las mujeres y colectivos de mujeres seleccionadas, y será como “trenzar” sus vidas. Empezamos a jugar con las palabras y definitivamente: tejido, trenzar, hilar, entretejer son palabras que están siempre en nuestro hacer en este proyecto.

Acordamos, entonces, otro hito en nuestra investigación: haremos prosopografía.

Ya podemos establecer un marco categorial, para lo cual Silvana Andrea nos ofrece sus notas para las categorías:

- Maternidad: ¿Ser madre o no? Decisión e implicaciones para su desenvolvimiento profesional y desplazamiento por el territorio.
- Formación: nacional, internacional, posgraduada. Maestros, autores de referencia, forma en la que los apropió en su propio trabajo.
- Producción académica, producción normativa.
- Trabajo en comunidad: formas de nombrarlo y realizarlo.
- Trabajo en aulas de básica, media y universidad.
- Consideraciones sobre la formación de artistas y de docentes: Diferencias/ semejanzas/ cruces.



- Grupo social de procedencia: herencias materiales y simbólicas, posibilitaciones para su elección y desarrollo profesional, relaciones familiares, estrato.
- Relaciones con realidades conflictivas en el país: paramilitarismo, narcotráfico, corrupción. Incidencia en el desarrollo y la actividad profesional.
- Migraciones, viajes, rutas nacionales e internacionales.
- Elementos que afectaron su capacidad de acción y su trabajo.

Lina María establecerá una matriz categorial que tiene en cuenta estas ideas.

También avanzamos en la revisión de la macroestructura para el informe final que propone Mónica Lucía. Seleccionamos la perspectiva que abraza la prosopografía como metodología de investigación, ya que permite describir y analizar características sociales y culturales de un grupo de personas que a su vez representan un ente común. En este caso, nos enfocamos en la mujer artista o gestora cultural que realiza proyectos de educación artística, además de complejizar y poner en evidencia tensiones de la población indagada para obtener procesos de reproducción social que predominan a pesar de las épocas diferentes en que se ubican.

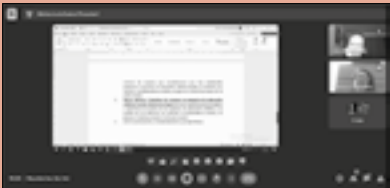
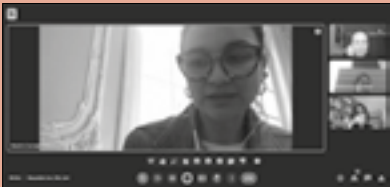
Así, definimos, se puede organizar la información desde el foco de la problemática del rol como mujer artista que lidera acciones o proyectos de educación artística en Colombia en diferentes momentos de la historia cultural y educativa del país. Reflejada en nueve mujeres o colectivos culturales de los años noventa hasta la actualidad, al tener en cuenta una estructura similar en sus capítulos.

Sabemos que esta propuesta podrá variar a lo largo del camino de la investigación, pero proyectar un contenido nos permite seguir una ruta. Y seguimos la ruta, con mucha ilusión. Investigar también lleva la ilusión de un hallazgo.

8 de agosto (9:00 a.m.): el marco categorial y avance de propuesta del corpus de mujeres y colectivas

El ejercicio consiste, entonces, en que las palabras se agarren de los árboles, de las paredes, de los alares, de las pieles, para que el viento no se las lleve, para que el tiempo no se las lleve. Y eso se logra cargando las palabras de significado.

Gonzalo Mallarino



Dejaremos unos días más, ya que Beatriz indagará con el equipo del Piloto de formación otros posibles nombres de mujeres y colectivos, lo que implicó un gesto de abrir las posibilidades más allá de nuestros propios afectos y conocimiento como investigadoras para tomar la decisión de las nueve mujeres y colectivos que conformarán dicho corpus.

Nos centramos entonces en el siguiente marco categorial, avanzado por Lina María:

Campo	Procedencia	Descripción - énfasis biografías
<u>Campo social:</u> <u>contexto y condiciones sociales,</u> <u>económicas y culturales</u>	Infancia-educación básica	
	Condiciones y relaciones familiares-comunitarias "de partida", infancia, juventud	
	Condiciones y relaciones familiares construidas (énfasis en maternidad, condiciones del cuidado)	
	Formación artística, pedagógica, política, comunal (formal/informal)	
<u>Campo productivo/laboral</u>	Activismo-participación social, cultural, política	
	Dedicación actual	
	Condiciones de la labor creativa/docente	
	"Ganar la vida": condición de exclusividad o no de la labor docente/ creadora como fuente de ingreso y bienestar material	
<u>Trayectoria</u>	Producción académica	
	Producción normativa	
	Creación artística	
	Trabajo docente (inicial, básica, media, posmedia)	
<u>Autorreflexión y construcción de sí</u>	Maestrxs, corrientes, autorxs de referencia, formas de apropiación de estos marcos en su trabajo	
	Migraciones, viajes, rutas	
	Consideraciones y posición personal frente a la formación y situación de artistas y docentes	
	Incorporación de estructuras de dominación (situaciones vividas y reproducción de dichas estructuras en las relaciones interpersonales)	
	Subalterinidad	
	Interseccionalidad	
	Establecidos/Marginados	
	Relaciones con realidades conflictivas del país/Incidencia en su vida personal, profesional	
	Elementos que afectaron su capacidad de acción y su trabajo	

Surgen diálogos importantes, frente a este marco categorial, de no inclinarnos por una descripción impersonal de las “formas de acción”, pero sí por encontrar articulaciones entre el hecho de ser mujer en Colombia en la historia reciente, con la obra y las iniciativas de algunas mujeres en procesos de transmisión, formación y educación en artes, en nuestro contexto.

Acordamos otro hito relevante: basadas en estas categorías, serán las entrevistas a las mujeres y colectivos de mujeres una vez sean seleccionadas.

Discutimos acerca de lo que esperaríamos que se indague a cada mujer en cada uno de los campos, de acuerdo con las categorías planteadas.

Lina María propone también unas descripciones de estas categorías en cada campo.

En el campo social, la idea es ubicar el lugar de nacimiento y de crianza. Describir la socialización primaria y secundaria; la experiencia en la escuela, la formación formal e informal; esas memorias de aprendizajes en el marco de lo familiar y/o lo comunitario. Si existió acercamiento a las artes en esta etapa, describir cómo fue.

Dentro de ese mismo campo, la conformación familiar en la infancia y juventud (nuclear y extensa), relaciones vecinales y comunitarias; condiciones sociales, económicas y culturales de la familia; vivencias relevantes (hitos biográficos) de la infancia y la juventud que marcaron la vida. Importante describir el contexto nacional y regional en esta etapa de la vida.

Igualmente, la conformación familiar en la adultez y la actualidad con énfasis en las prácticas de cuidado, en el ser mujer –madre y/o en el ser mujer–cuidadora. Importante describir el contexto nacional y regional en esta etapa de la vida.

En el campo de la trayectoria, se puede hacer una descripción en su formación artística, pedagógica, política y comunitaria (formal e informal). Al igual que la descripción de la trayectoria docente (formal e informal), de creación artística, de participación política y comunitaria, como activista.

Cuando hablamos de la autorreflexión individual y construcción de sí, surgen diálogos acerca de la posible incorporación de estructuras de dominación (situaciones vividas y reproducción de dichas estructuras en las relaciones interpersonales de las artistas) y, por supuesto, la incidencia de algunas situaciones de conflicto en el país, que pudieron afectar sus acciones como educadoras artísticas o en su ejercicio formativo. Al revisar este marco categorial, ya empezamos a imaginar las entrevistas, que pronto serán una realidad. También ya conocemos más nuestros modos y lugares de enunciación, esa manera propia de cada una al hablar, al pararse en la investigación.

Las cuatro estamos conectadas, no solo por una pantalla, sino por nuestra motivación en esta construcción conjunta de un proyecto que va tejiéndose.

Recolección de información

RECOGER INFORMACIÓN RELEVANTE PARA LA CATEGORIZACIÓN A TRAVÉS DE ENTREVISTAS A LAS MUJERES Y COLECTIVOS DE MUJERES DEL CORPUS DE LA INVESTIGACIÓN

Desde el momento en que decidimos quiénes estarían en nuestra investigación, comenzamos a indagar para ir a su encuentro de diversas maneras: presencial, virtual o por teléfono.

PRINCIPALES CUESTIONES

- Inicia el contacto con las entrevistadas, para ello utilizamos algunos formatos de ficha de entrevista, consentimiento informado, propuestos por MICASA.
- Creamos entrevistas semiestructuradas, basadas en la matriz categorial, para cada una de las mujeres.
- Cada una de nosotras tendrá a cargo tres sujetos de investigación.
- Se realizarán las transcripciones de las entrevistas.
- A partir de esas transcripciones, se dispondrá la información en la matriz, según las categorías establecidas.

ASPECTOS DIALOGADOS

- Cada entrevista fue un lugar de enunciación distinto frente a las mismas categorías, hubo información que surgió de manera valiosa y que podrá incluirse en la categorización, sin haber estado planeada.
- El escribir acerca de personas que están aún dispuestas a saber qué se dijo de ellas es un asunto delicado que hemos tratado con tacto y con respeto, pero, sobre todo, con aprecio y admiración.
- Otro elemento importante y que marcó diferencias fue la accesibilidad o no de las mujeres y colectivos para realizar la entrevista. Situaciones que ocurrieron en algunos casos debido a las condiciones de los lugares que habitan, sus ocupaciones y las disposiciones de tiempos.
- En los casos particulares ¿Cómo dar su lugar a cada anécdota cuando estamos haciendo una biografía colectiva? ¿Qué destacar, qué dejar a un lado?

- En los colectivos: dejar claridad a las mujeres que lo conforman, que el colectivo es, en sí mismo, el sujeto de investigación y si bien consideramos importante lo que ha hecho cada una de ellas, nos centraremos en el colectivo para categorizar la información.
- Pediremos fotografías a las mujeres y colectivos, para narrar su historia también en imágenes, en alguna parte de la publicación.

CONTEXTO

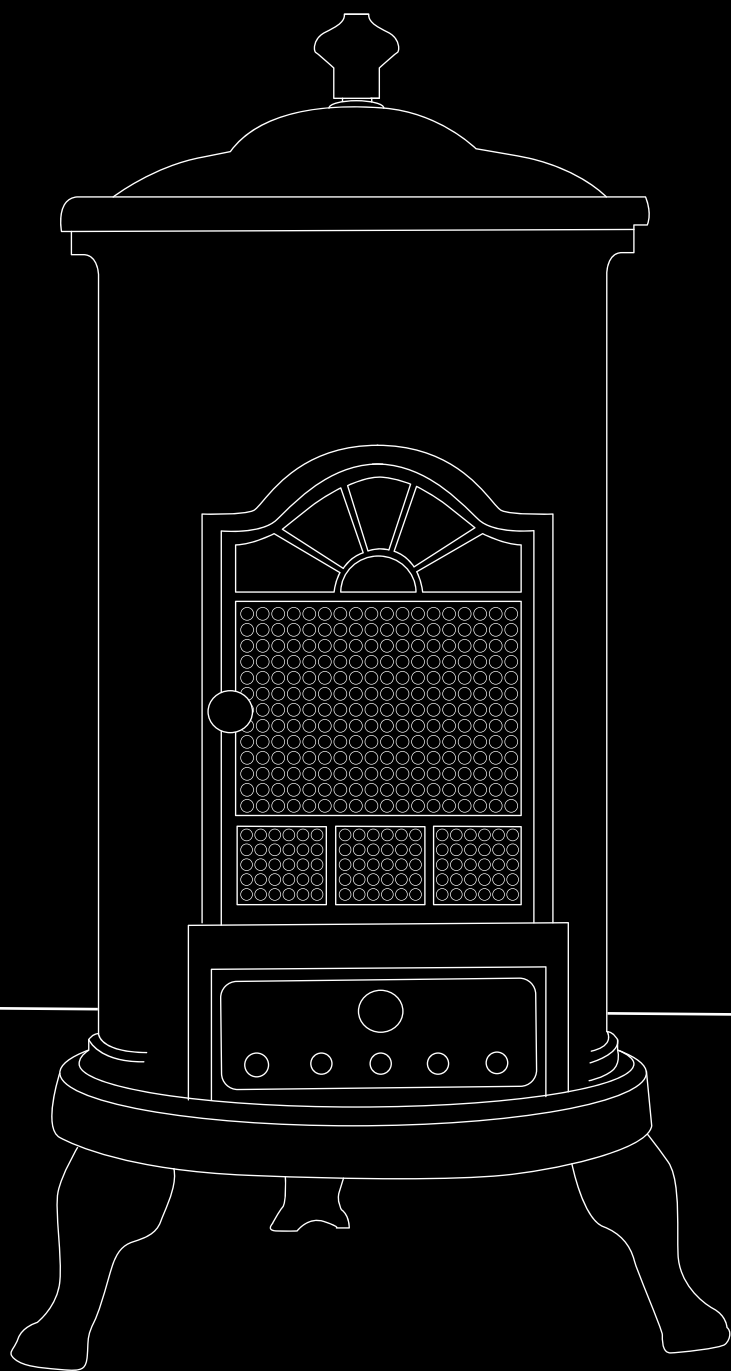
- Las entrevistas se desarrollaron de varias maneras, tanto presencial como virtual a través de encuentros en plataformas como Meet, por teléfono, vía WhatsApp y por correo electrónico. En el caso de los colectivos de mujeres se realizaron encuentros con varias de sus integrantes o sus líderes.

ALREDEDOR DEL FOGÓN: RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En este momento no solo reconstruimos la historia, sino que recreamos conscientemente la memoria de la historia que vivimos, basándonos en situaciones que ocurrieron objetivamente, pero rescatando todo el valor que tiene nuestra subjetividad. Generamos así un diálogo intersubjetivo que nos permite ahora, tomando distancia, mirar nuestra experiencia desde otro lugar e, incluso, ampliar o cambiar la mirada.

Alfonso Torres Carrillo

Elegimos este objeto simbólico para recuperar la experiencia, identificar acciones, situaciones, interpretaciones, ideas y emociones desde lo que los registros del momento nos indican del trayecto recorrido, a través de nuestros diálogos de los aspectos centrales de la investigación y de lo que percibimos de nuestros encuentros con las mujeres y colectivos de mujeres abordados.



LA HORA DEL CAFÉ: CONVERSACIONES SOBRE LA METODOLOGÍA, LA MATRIZ CATEGORIAL Y LA MUJER EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

NUESTRA METODOLOGÍA

DIÁLOGO CON SILVANA ANDREA MEJÍA

¿CÓMO LLEGASTE A CONOCER LA PROSOPOGRAFÍA?

Haciendo investigación. Desde hace muchos años he tenido interés en la educación artística en Colombia

y he encontrado autores que tienen ese mismo interés, lo que me confirmó mis propias preguntas. Primero me encontré a Fernando Hernández y busqué el correo en internet y así fui conociendo cosas; ya estaba haciendo mi maestría. En ese tiempo recuerdo que había una revista de la Universidad de Salamanca sobre historia de la educación exclusivamente, entonces yo empecé a hojear artículo por artículo, más o menos era el 2006, y allí encontré un artículo sobre cómo se hicieron los programas de formación artística en México durante el Ministerio de Educación de Vasconcelos. Entonces, leí cómo ellos hacían brigadas, se iban para las veredas y los territorios rurales, y llevaban a cabo dos acciones: una de recopilar información y otra de enseñar artes.

El caso es que me llamó mucho la atención ese artículo, conseguí la dirección de la profesora, le escribí y terminó viniendo a Colombia. La profesora que me mostró la prosopografía se llama María Esther Aguirre Lora. Su producción es enorme y también aborda la historia de la educación artística. La llamaron de la UDEA en Medellín, de Bogotá, de Pereira, ha estado en varias universidades, ella dice que llegó a Colombia gracias a mí. Seguimos en contacto, incluso cuando yo tengo preguntas, le escribo. Así que cuando tenía que pensar mi proyecto de doctorado, le conté que, en Copacabana (Antioquia), que es donde yo vivo, hay muchas personas que han sido artistas, por lo menos hay registro y memoria de los años sesenta para acá, y que no hay ninguna tradición, registro del trabajo de ellos. Ella me habló de la prosopografía, me envió dos documentos y, finalmente, me decidí por otro tema, pero yo había estado revisando los documentos que ella me envió y otros que fui encontrando. Ya sabía que había una manera de hacer biografía colectiva.

¿CUÁL ES EL APOORTE QUE PUEDE HACER ESTA METODOLOGÍA A UN PROYECTO COMO EL QUE ESTAMOS DESARROLLANDO?

Cuando Beatriz nos invitó al proyecto, hablé con ella en la semana de la educación artística en Bogotá y fui entendiendo que la idea no era clasificar el tipo de la educación artística, ni la disciplina como tal y que había que resaltar a las mujeres, y ahí pensé: va a ser sobre personas. Como sabía lo de la prosopografía hace cinco años y después pensando qué hacer con esas personas, me emergió ese recuerdo de la prosopografía, empecé a buscar y encontré precisamente ese ejemplo de las mujeres artesanas del siglo XIX en España*. Justo era algo de lo que yo estaba leyendo en ese momento, un libro sobre la invención de la artesanía como una discusión sobre la Modernidad. Preparé la presentación, lo expuse esperando lo qué opinaban y me pareció muy agradable que aceptaran. La verdad, es la primera vez que lo intento y también me causa mucha expectativa saber cómo vamos a cruzar estos relatos, pero creo que el camino podía darse a través de las categorías, mezclarlas y poder hacer un mapeo de Colombia a través de las rutas geográficas, epistemológicas y vitales de estas mujeres que escogimos.

**Prosopografías de lo efímero: trayectorias profesionales de las artesanas barcelonesas en el siglo XIX.* <https://revistaseug.ugr.es/index.php/arenal/article/view/2983/3071>

NUESTRO MARCO CATEGORIAL

DIÁLOGO CON LINA MARÍA VARGAS

¿DESDE DÓNDE SE TE OCURRE ESTE MARCO CATEGORIAL?

Surge, básicamente, de las ideas iniciales de Silvana, que las escribió como categorías importantes para dar cuenta de los procesos de formación artística en Colombia desde la mirada de las mujeres. Me pareció muy interesante esa mirada holística, esa mirada puramente femenina que se da respecto a algunas categorías que, por otra parte, o de otro modo, no se habrían abordado de esa manera, o simplemente no se habrían abordado. Entonces, sobre una lista de ideas de categorías iniciales, aparece este marco categorial y aparece también la noción o el concepto de prosopografía, que realmente no conocía, y me parece muy interesante porque lo que yo había conocido de las biografías era alrededor de la microhistoria. Ver los grandes contextos sociales a partir de la vida cotidiana de personas. Así que encuentro la

prosopografía muy interesante porque es un poco eso: ubicar a unas personas que tienen características similares, en un momento muy específico de la historia, pero también tienen grandes diferencias que hacen que una biografía colectiva sea realmente muy enriquecedora. Para dar cuenta de una temática particular en la historia o en la investigación. Entonces, este marco categorial se me ocurre, además de lo que Silvana presentó, en la diversidad que tiene la vida de las mujeres y más aún de las mujeres artistas. Nace de allí, de un diálogo colectivo desde lo que definimos todas en el equipo de investigación.

¿CÓMO FUE EL PROCESO PARA GESTARLO?

El proceso para organizar el marco categorial es clasificar en grandes campos de la estructura social aquellas categorías, aquellas ideas y elementos de la vida que estaban listados. Yo soy muy afecta a la teoría de los campos de Bourdieu y al estructuralismo, entonces organicé la estructura social desde allí. Tenemos algunas categorías que cazaban muy bien con el contexto social, unas categorías de la vida pasada de las mujeres y de la vida presente, pero que dan cuenta tanto de la vida social como desde un círculo mucho más amplio, más público e histórico.

Entonces, organizando en categorías estos temas, encontramos los grandes campos categoriales que tenemos en la investigación. El último fue bastante interesante y lo denominé construcción de sí, pues implica reflexión y realmente la construcción de sí que hacen las mujeres, claro, a partir de sus vivencias, sus situaciones y sus limitaciones históricas –No digo limitaciones en un sentido peyorativo, sino como te marca ese *marco histórico* que hace la vida–. Partir, de todos modos, de esas limitaciones históricas, de cómo las mujeres mediante muchos recursos construyen su ser, es muy interesante, porque es su ser como mujer, su ser como artista, su ser como investigadora, su ser como docente y transmisora de las artes y de esa sensibilidad, entonces ese fue uno de los campos que quise destacar y que atraviesa los demás.

HÁBLAME DE LAS CATEGORÍAS QUE MÁS DESTACAS

Hay categorías muy interesantes, de hecho, de cada uno de los campos me parecen muy profundas aquellas que dan cuenta del contexto y la relación que las mujeres tienen con el contexto no macrosocial, sino co-

munitario. Tenemos categorías, por ejemplo, respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje: de quién aprendió y cómo aprendió, y cómo enseña y a quién enseña, eso me parece muy interesante. Todo el tema de quiénes han sido sus maestros, las corrientes, los autores de referencia y las formas de apropiación que tienen de esos marcos externos son categorías relevantes, pero las que me parecen más importantes son las de la construcción de sí y la relación que tienen las mujeres con su ejercicio creativo, docente y pues con su ejercicio transmisor, con su ejercicio investigador. La relación que tienen con ese ejercicio desde su posición, ubicación social en tanto mujeres. Y en tanto mujeres con múltiples diversidades, es decir, la categoría, que tenemos de todos modos aquí presente, de la interseccionalidad, sumada a la subalternidad. No necesariamente estamos hablando de mujeres subalternas, pero macro históricamente sí encontramos que hay una subalternidad en muchos campos y en el campo de las artes sí aparece, y pues esas relaciones que como mujeres pueden tener con lo que hacen, con sus familias mismas, este elemento del que hablamos de cómo se relacionan con sus familias y la ética del cuidado, que puede estar ahí en su construcción y su rol como mujeres es muy importante.

Y por último, un tema imprescindible en ese trabajo es poner este ejercicio de estado del arte macro de la formación artística de estos 30 años en el marco del conflicto armado y de los diálogos de paz, y lo que ha sucedido después de los acuerdos de paz también afecta positiva o negativamente el ejercicio de la formación artística en Colombia, me parece que es una categoría principal.

¿CÓMO SURGE LA IDEA DE INVESTIGAR SOBRE MUJERES ARTISTAS O EDUCADORAS ARTÍSTICAS?

Primero tengo que decir que con el equipo de trabajo de educación artística de la Dirección de artes de MinCultura, donde pertenezco y trabajo actualmente, desde hace un rato estába-

mos analizando la idea. Desde el año 2020 que entré a trabajar en este equipo, Carlos (Dueñas) me preguntaba de dónde venía y también un poco qué iniciativas me gustaría emprender. Digamos que no fue esa la pregunta directamente, pero yo la entendí así. Yo provengo de un oficio, de un lugar creativo que para mí se ha convertido en algo necesario, un espacio que me alimenta continuamente y a mis otros espacios, incluyendo el laboral –hablo propiamente de aquel lugar de trabajo más continuo–.

Entonces desde la creación para mí siempre ha existido como un espacio de investigación, así también como ser profesor o ser profesora, además de significar ser un estudiante crónico, para mí significa ser un investigador y un creador permanente. Desde esta visión yo le decía a Carlos y recorriendo un poco la historia o la experiencia del equipo de Educación artística en el Ministerio, que urgía, además en este país, que volviera, porque fue algo que se perdió, la línea de investigación y que el equipo de educación artística podía tomar esa iniciativa que era muy importante. Obviamente las otras áreas han desarrollado procesos investigativos, pero no es una línea tan fortalecida.

Así comenzó, a Carlos también le siguió rondando la idea, le pareció necesario devolverle su centro y protagonismo a la investigación. Hasta este año que tuvimos un poco más de presupuesto me dijo ¿Beatriz, podrías encargarte de la investigación? Y le dije que sí. En ese momento yo solo tenía una idea como muy intuitiva, para decírtelo así. Por lo que había leído y visto.

Por la historia que se ha escrito en la educación artística desde hace mucho tiempo y cómo hemos viajado, cómo hemos hecho ese viaje de la educación artística acá, yo sentía que faltaban unas voces muy importantes allí en ese relato y eran las voces de las mujeres. Tuve algunas conversaciones previas con colegas, amigos que admiro profundamente, sin embargo, me ocurrió que incluso en sus conversaciones aparecían muy pocas mujeres como referentes y eso a mí me pareció curioso, digamos que no lo resentí, no



lo tomé personal, pero me generó una gran curiosidad y dije, bueno, digamos que no me sorprendí porque esa situación se ha repetido en muchos ámbitos y hasta hace poco hemos empezado a resarcir como hombres y mujeres. Porque nosotras también hemos negado esa posibilidad de darnos la voz como voces legítimas, pues, y que puede legitimar también un discurso, una historia, una experiencia y unos aportes.

Entonces en medio de esta curiosidad que me genera las discusiones con estos colegas y grandes amigos, yo decía: esto sería una bella investigación, un bello tema para investigar. Sin embargo, y tengo que decirlo así, también decía: no sé si les vaya a gustar mucho. Pero por intuición actué con mucha cautela y propuse un tema general, es importante investigar sobre la educación artística desde la constitución de 1991 hasta nuestros días y el profe Miguel Huertas dijo que sería muy interesante hacerlo de manera cronológica, una genealogía, perdón. Esto quedó allí, lo presenté al equipo y estuvieron de acuerdo.

Y luego, con el equipo de investigación conformado, contigo Moni, con Silvana y Lina, sobre todo en unas conversaciones previas con Silvana donde le pude contar esto que te estoy contando a ti. Un poco esa intuición que yo tenía y que no había sido capaz de darle forma sola, porque no sabía cómo lo iban a recibir. Y se le fue dando forma a esto que ha llegado hasta hoy. Finalmente, se toma con decisión, energía y ganas, con la motivación de que sean solo de mujeres los casos que vamos a investigar y hacer las pesquisas sobre estas trayectorias de las nueve mujeres que han hecho unos aportes a todo el campo de la educación artística en Colombia. Estos han sido los antecedentes y mi manera de ver cómo fue surgiendo esta idea.

¿QUÉ IMAGINAS DE ESTE PROYECTO?

Creo que se fue construyendo y por supuesto fue de la mano y los aportes de ustedes, de ese diálogo que pudimos también darnos al comienzo, de la escucha, sobre todo, porque no nos escuchamos solamente desde las experiencias y de lo que ya estaba escrito de entrada, sino también desde el rol como mujeres y el lugar como mujeres en el campo. Entonces creo que gracias a esa escucha es que esa idea tan escueta, tan frágil –porque hay que decirlo–, fue tomando esta forma tan robusta. Y que realmente yo creo que aquí lo más importante es ese tejido que se está formando.

¿QUÉ ESPERAS QUE SUCEDA CON ESTE PROYECTO?

Pues ese tejido, que tiene que ver todo con nuestras experiencias hoy, además en este encuentro y a partir de este encuentro, con las experiencias que ya traíamos en nuestros cuerpos. Y con las experiencias y las voces de esas mujeres a las que decidimos acudir. Yo creo que esto tiene todo que ver con lo que espero que suceda, yo creo que ya está sucediendo y es justamente, poder dar cuenta de esas fuerzas femeninas poderosas que han aportado a la construcción de esta historia que se llama educación artística.

Desde hace algún tiempo estoy trabajando sobre la expectativa, en dejar de pensar y gastar tanta energía al generarme expectativas frente a lo que va a pasar. No, para mí ya ha sido y está siendo, en este encuentro con ustedes colegas tan bellas y maravillosas, creo que ya está siendo y ya es esta la investigación. Si en algún momento esperaba algo, creo que ya se hizo realidad. Claro, más allá del resultado, tan solo espero que este proceso quede publicado, escrito, dicho, para que futuras generaciones conozcan esos relatos y esas historias. Y esas otras voces que de alguna manera no han sido legitimadas, y no es porque nosotras les vamos a dar legitimidad, porque yo creo que ellas por sí solas se las han dado, pero sí es porque en conjunto estas voces pueden generar un relato nuevo. Un relato nuevo sobre la educación artística y eso puede darnos luces a nosotras que estamos aquí también y a las generaciones venideras. Luces sobre lo que ha sido y es, y lo que podría también cambiarse y transformarse en este campo de estudio, en este lugar de sensibilidades, experiencias y cuerpos que han construido un país.



A LA MESA: CONVERSACIONES SOBRE LAS ENTREVISTAS A LAS MUJERES, COLECTIVOS E INVITADOS

ENCUENTRO CON SORAYA YUNDA ROMERO

DIÁLOGO CON SILVANA ANDREA MEJÍA

¿CUÁL FUE TU SENTIR DEL ENCUENTRO CON
SORAYA YUNDA ROMERO?

Cuando estábamos haciendo la lista de las mujeres influyentes en la educación artística, me di cuenta de que tenía cierto panorama. En este proceso me he percatado de una trayectoria que he tenido de lectura, de asistencia a eventos, de intercambios, entonces para mí ha sido en general un descubrimiento de mi propio trabajo y eso ha sido muy interesante en esta investigación. Cuando estábamos haciendo la lista de mujeres a entrevistar me acordé de Soraya porque cuando le di clases a ella en 2017 se me acercó y me regaló un cd que decía “A Villavicencio o al cielo” y era una persona muy amable y seria, me quedé entonces con el cd y con Soraya en mi mente, se me quedó grabada. Como habíamos hablado de que fueran mujeres de todo el país se me ocurrió que podía ser ella, ya que era una persona de los Llanos, cuando resultó que Soraya era la única persona de esa zona que quedó en la lista, terminamos encontrándola. La busqué en el Facebook con unos estudiantes que había quedado vinculada, ellos me dieron el número y, Soraya, desde la primera llamada que le hice para invitarla al proyecto, me empezó a contar un montón de historias: “Yo formo ciudadanos, yo no formo artistas” y entonces acordamos la entrevista.

RECUERDA ANÉCDOTAS CURIOSAS DE LA ENTREVISTA CON SORAYA YUNDA

Cuadramos para un sábado a las 3 p.m., era la hora que a ella le quedaba fácil y a mí también me quedó bien, porque las dos tenemos nuestras jornadas laborales. Empecé a hablar con Soraya, y más o menos faltando 40 minutos para terminar la entrevista, porque yo las programo para dos horas, llegaron mis sobrinitas y empezaron a pedirme que las mirara, que les mostrara cosas y que les viera lo que tenían en la mano y eso quedó en la entrevista. Yo les hacía señales a ellas, con gestos, con las manos y con los ojos, pero nunca

les dije verbalmente nada. Se quedaron junto a mí y escucharon, yo creo que estaban súper atentas (me gusta mucho que ellas me vean haciendo cosas de investigadora, cuando tuve el lanzamiento del libro el año pasado también les dije a mi mamá y a mi hermana que las llevara, que yo quería que ellas vieran a la tía hablando del libro que había escrito. Me gusta que ellas vean eso posible). Entonces en la entrevista con Soraya eso fue lo más extraño, la presencia de mis sobrinas Martina y Matilde.

¿QUÉ VA A QUEDAR EN TI DE ESTA ENTREVISTA CON SORAYA YUNDA?

En la conversación con Soraya ella empezó a decirme: “¿Le puedo decir profe?” Y yo me sentí muy reconocida. Me gustó de Soraya que cantó en la entrevista, me gustó que ella se iba como contando unas anécdotas que me daban muchas imágenes, como cuando vio “la nube de polvo de los vaqueros y ella decía que eran hombres de oro”. La relación con Manuel Zapata Olivella, que eso emergió allí sorprendentemente y también sus abuelas gaitanistas, toda su consideración política de quien es ella, dice que es ciudadana antes que artista, no le gusta que los artistas no piensen en política. Me sentí muy de acuerdo con muchas de las cosas que iba hablando, desde el punto de vista artístico; también me pareció muy admirable todo el trabajo que ha desarrollado en el trayecto antes de ser estudiante en la Universidad de Antioquia, que fue donde yo le di clase en la profesionalización. Un gran trabajo con el Ministerio de cultura, con los institutos de cultura, con el museo, el trabajo arqueológico. Para mí fue un privilegio enorme conocer de mano de ella esos relatos.

Siempre tendemos a pensar que no está pasando nada y que la gente no está haciendo nada y encontrar todo el trabajo de ella a lo largo de los años fue muy bonito. A propósito de escuchar y de hacer entrevistas, yo siempre había hecho investigación documental, entonces, estaba a la expectativa de cómo me iba a ir en las entrevistas porque me parecía un desafío enorme. Fui observando luego la entrevista con Soraya y me di cuenta de que quedé satisfecha con esa experiencia, me sentí muy bien haciendo entrevistas y me ha gustado mucho explorar esa parte de la investigación.

ENCUENTRO CON PALOMA MUÑOZ (ENLACE CON LAS CANTAORAS DEL PATÍA)

DIÁLOGO CON LINA MARÍA VARGAS

¿CUÁL FUE TU SENTIR DEL ENCUENTRO CON PALOMA MUÑOZ?

Bueno, Paloma como persona individual no hace parte de la investigación, pero su trayectoria es súper bonita y te cuento que yo estoy sistematizando esa entrevista, pasando las cosas que me dice del grupo de cantaoras; pero de sus propias vivencias hay cosas interesantes que luego podremos trabajar. Destaco su compromiso con las comunidades con las que trabajó desde muy joven y aún trabaja, sus aportes como gestora cultural, desde la oficialidad y fuera de ella, la profundidad de sus investigaciones, su solidaridad y la ética con la que ha asumido todo lo que ha realizado...

Ella es una persona muy cálida, me sentí abrazada de una vez y, además, hablamos al principio de cosas muy personales porque ella es del Cauca, como yo. Aunque no es payanesa –yo soy patoja–, y yo dejé Popayán cuando era aún muy pequeña, sentí una gran conexión, que nos permitió hablar de muchísimas cosas. Es una persona supremamente pila, chispeante, muy muy bella y desde muy joven ha venido trabajando con las comunidades del Cauca, en educación, en formación, en investigación de las músicas vernáculas, siendo ella misma una artista también.

RECUERDA ANÉCDOTAS CURIOSAS DE LA ENTREVISTA
CON PALOMA MUÑOZ

Pues nos dimos cuenta de que conocí a mi papá cuando ella era muy joven y mi papá trabajaba en Bienestar Familiar, entonces de allí salieron muchas cosas muy familiares, muy bonito eso, porque mi papá siempre tuvo esa sensibilidad respecto al trabajo social, él también es sociólogo de la Universidad Nacional y trabajó con muchas poblaciones del Pacífico estando en Popayán en el Bienestar familiar y allí tuvo algunos encuentros con Paloma, eso me pareció curioso y me acercó mucho a ella.

¿QUÉ VA A QUEDAR EN TI DE ESTA ENTREVISTA
CON PALOMA MUÑOZ?

Precisamente esa anécdota hizo que yo conectara de una manera muy íntima con ella, es una persona supremamente querida, me habló mucho de su trasegar como música y como investigadora, y pues también como mujer políticamente muy comprometida. Eso me gustó mucho de ella y tuve un sentimiento de admiración gigantesco respecto a Paloma Muñoz. Sé que se ha abierto una puerta allí... conocer a la gente siempre será para mí un descubrimiento y una gran satisfacción.

ENCUENTRO CON LAS CANTAORAS DEL PATÍA

DIÁLOGO CON LINA MARÍA VARGAS

¿QUÉ DESTACAS DEL ENCUENTRO CON LAS CANTAORAS?

Fue supremamente adorable porque ellas se reunieron, también me dijeron: “Bueno, una hora, un día nosotras vamos a estar en la casa de una de ellas”, una de las más jóvenes, creo que la segunda más joven de la agrupación en este momento, y fueron prácticamente todas, muy lindo porque hay gente que viene de otras veredas, o sea, es muy valioso eso que ellas hacen, tanto para ensayar como para asistir a estos eventos. Esta entrevista yo la sentí como un evento para ellas y fue supremamente bello. Entonces aquí te puedo decir que fue muy cálido, muy lindo. Yo les dije que ya las había visto acá en Bogotá una vez que vinieron a presentarse y que, pues sí, yo las abordé, hablamos un poco, y fue muy bonito.

¿ALGO INOLVIDABLE EN LA ENTREVISTA?

Ellas cantaron a lo último, para despedirse, Ana Amelia, quien es un poco ahora una de las mayores y la que es bastante más rigurosa pregunta: “Bueno, ¿esto para qué es?”, la noté un poquito cansada, pero yo no les pedí nada y ellas me cantaron una canción que está en la entrevista. Es muy bonito, eso me sacó lágrimas, y pues sí, todo lo que contaban, ellas que justamente hacen parte de los casos que yo trabajé en este proyecto, todas son maestras, son gente muy estudiada, muy juiciosa con el ejercicio de docencia que hacen, pero, pues son las que menos escapan, por ejemplo, al tema de la dominación masculina, al

tema de sus esposos, ahí se rieron mucho brindando anécdotas al respecto y eso fue bastante interesante, pero bueno, entonces sí, ellas han sufrido más el tema de la dominación masculina, patriarcal, pero son igualmente comprometidas con su ejercicio de docente, y nada, también mucha admiración con ellas.

ENCUENTRO CON OLGA LUCÍA OLAYA PÉREZ

DIÁLOGO CON MÓNICA LUCÍA SUÁREZ

¿CUÁL FUE TU SENTIR DEL ENCUENTRO CON OLGA OLAYA?

Con Olga habíamos quedado de vernos el día anterior y justo le pusieron una reunión en Idartes que no pudo cancelar, así que nos vimos al siguiente día a las 4:00 p.m. en el Juan Valdés cerca a la Cinemateca Distrital. Afortunadamente, mi trabajo en la ASAB queda cerca y por eso incluso llegué una hora antes de lo acordado y entré a esperarla, sin saber que ella también había llegado antes. Es decir, estuvimos sentadas cerca un rato sin saludarnos.

La entrevista fue acogedora, porque Olga lo es. Fue como tomar un café con una amiga, es dulce y alegre, pero pausada al narrar sus historias. Sentí algo de nervios por hacer bien la entrevista, que no se me escaparan detalles. El lugar tenía algo de ruido, entonces me preocupaba también que la grabación no quedara bien. Uno quisiera que todo fuera perfecto al desarrollar este tipo de investigación, que, por cierto, en mi caso no es el tipo de investigación que suelo hacer, ya que casi siempre es documental, cuando es cultural, o investigación, acción pedagógica, más como observadora o lectora. Pero estar frente a tu sujeto investigado y que sea una mujer como Olga, es doble o triple responsabilidad. Es que la admiro, porque me siento identificada en cosas con ella: por ejemplo, he sido maestra, he estado en la ASAB como ella, he trabajado en políticas públicas y como consultora. Para completar, soy mamá de una hija, como ella, y estuve casada con otro artista plástico. Eso lo descubrí en la entrevista y eso me emocionaba mucho al ir hablando –de hecho, espero no haber interrumpido mucho porque cuando me emociono soy algo intensa–.

RECUERDA ANÉCDOTAS CURIOSAS DE LA ENTREVISTA CON OLGA OLAYA

Hubo dos cosas que me parecieron muy bellas; lo primero, es que al hablar con ella sentí como si estuviera recorriendo sus pasos, los lugares que nombraba eran familiares para mí, pero no solamente por sus nombres y pertenecer a mi mundo cultural, sino porque justo he trabajado o tenido relación con ellos de alguna manera.

Otra cosa muy bella, es que justo al mismo café en el que estábamos llegó Paula Atuesta, gerente de Danza de Idartes, y resulta ser muy cercana a Olga, pero además es una de mis amigas más recordadas de Pregrado. Estuvimos juntas en Danza, en un grupo llamado Danza solar, y viajamos juntas muchas veces, incluso fui modelo de sus fotos de Tesis de pregrado para ser antropóloga. Muchas coincidencias juntas, ¿no? Estuvimos un rato con ella y seguimos nuestra entrevista, pero eso nos unió aún más para la camaradería de lo que me contó. Lo que pienso de ese día es que fue una complicidad entre dos mujeres que piensan cosas parecidas y viven cosas parecidas, con una diferencia generacional.

¿QUÉ VA A QUEDAR EN TI DE ESTA ENTREVISTA CON OLGA OLAYA?

Aprendí un montón sobre la historia de instituciones que ahora son cruciales para nuestro sector, como Idartes, la ASAB, la Secretaría de Cultura, entre otros. Olga participó en su creación, en las políticas que los hicieron posible. Y pues todo lo que dijo me dejó pensando, aprender de la otra a través de su historia de vida, sus dolores y alegrías, es bastante enriquecedor.

ENCUENTRO CON MIGUEL HUERTAS (A PROPÓSITO DE MARÍA ELENA RONDEROS)

DIÁLOGO CON SILVANA ANDREA MEJÍA

¿CÓMO FUE EL ENCUENTRO CON MIGUEL HUERTAS?

Fue la segunda entrevista que hice y fue un miércoles a las siete de la noche con el profe Miguel Huertas, era diferente porque hemos tenido una relación académica más larga, como desde 2008 cuando yo lo busqué en la Nacional para contarle lo que estaba investigando, y él quedó interesado y luego me invitó a esa universidad, después a una reunión de educación artística para

las Orientaciones, fui ponente gracias a su recomendación. Entonces ha sido un vínculo que me ha permitido otros vínculos, por ejemplo, a Olga Olaya la conocí en esa reunión y hablé con ella.

Empecé contando de qué se trataba el proyecto y empezó a contar su opinión de ese periodo histórico donde nosotras estamos ubicadas y eso fue súper interesante. Él fue el que dijo que los noventa había sido la época dorada de la educación artística en Colombia, lo que me pareció muy bonito. Me sirvió mucho que él abordara su opinión sobre lo que estamos haciendo, después siguió hablando de él, de cómo llegó a conocer a María Elena Ronderos. Sin embargo, quedó lo de él registrado, y yo creo que valdría la pena sacarle publicación aparte como de entrevista en un artículo o algo, porque en la entrevista es muy distinto lo que él da de sí a cuando uno lo lee en los debates disciplinares en Colombia o de los “falsos dilemas”. En esa entrevista hay mucha opinión, mucho punto de vista personal, más afectos.

¿QUÉ DESTACAS DE LA ENTREVISTA?

¿QUÉ DIJO ACERCA DE MARÍA ELENA?

Dijo: “Voy a empezar a hablar de María Elena”. Empezó a hablarme del trabajo de ella y había cosas que yo no conocía; por ejemplo, que María Elena impugnó la publicación de los Lineamientos, entonces ahí, ya uno entiende por qué la informalidad de ese documento en internet. Fue interesante conocer la historia de María Elena vista desde los ojos del profe porque también vinculó otras personas como María Helena Bernal. También habló de la importancia del Banco de la República en la educación artística y cultural del país, que ha sido poco mirada en investigación. Entonces, fueron como datos muy interesantes que nos van a servir mucho y que a mí me ilustraron sobre el periodo que estamos analizando. Esa persona es una ficha clave en este tipo de recopilaciones sobre educación artística en Colombia.

ENCUENTRO CON MARTHA LUCÍA BARRIGA

DIÁLOGO CON LINA MARÍA VARGAS

¿QUÉ DESTACAS DEL ENCUENTRO CON MARTHA LUCÍA BARRIGA?

Sobre Martha Lucía Barriga el viaje fue muy preocupante al principio, porque lo importante que es escuchar la voz de la gente o verle la cara para hacer

“clic”, ¿no? Y con ella no lo he logrado hacer, pero siento que es una persona muy cálida. Ya que nos escribimos mucho más por correo y por WhatsApp, me doy cuenta de que es muy interesante ella como persona y que es supremamente rigurosa. Por ejemplo, volvió a preguntarme ¿Esto para qué es? Y me dice, “te voy a enviar parte del WhatsApp, porque es muy bonito” y luego, “no te preocupes, yo soy muy buena escritora y tengo capacidad de síntesis”. Ella me ha enviado por partes la entrevista escrita, entonces allí hay buena información y, por lo tanto, ya estoy mucho más tranquila.

Es una persona muy segura de sí misma, muy pila y supremamente rigurosa.

Me gustaría mucho escuchar su voz, sucede a veces que uno al hablar con la gente por un medio ya cree saber cómo es la voz, la cara, eso con Martha ha sido una incógnita y entonces es un personaje un poco más volátil, no sé, es bien interesante. Ella envió una foto en sus documentos con la entrevista escrita, preciosa, muy chiquita ella a los 15 años, rodeada de señores muy encofetados. Me parece que esa foto es supremamente poderosa y va a ser algo relevante aquí en este tejido. Por ahora esas son mis impresiones respecto a ella, porque el ejercicio no ha sido como las otras entrevistas, sino pues, así como te cuento: a través de correos electrónicos y escritura. Ya ahora está muy en la jugada con esto.

ENCUENTRO CON ÁNGELA CHAVERRA

DIÁLOGO CON SILVANA ANDREA MEJÍA

¿CÓMO FUE TU ENCUENTRO CON ÁNGELA CHAVERRA?

Ángela Chaverra es una profesora, por lo menos en Medellín, muy reconocida. Ha participado en muchos eventos internacionales, y este año en febrero o marzo estuvo hablando sobre la educación artística en el sistema escolar en un encuentro en Brasil. Ella tiene su grupo de teatro y un grupo de investigación muy interesante que se llama “El cuerpo habla” y hay muchas entrevistas y publicaciones, sobre todo el trabajo del grupo investigación-creación que representa ruptura, además, sus clases son diferentes, muchas generaciones de licenciados, artistas, y también de profesionalización de Antioquia, hemos sido tocados por el trabajo de ella. Yo la había entrevistado antes sobre el trabajo en el aula, pero esta vez era sobre su vida, entonces conocí cosas de ella muy bellas, como, por ejemplo, que trabajó por toda Antioquia haciendo talleres de teatro con el Departamento. No sabía

que ahí había tenido impacto también en ese sentido. Cuando ella entró a la Universidad de Antioquia su trabajo era descalificado por los varones, los profesores y directores de la facultad que, entre comillas, se burlaban de sus cuestiones porque ella es toda “Deleuziana” diluyendo la lógica y a ella no le gusta Aristóteles, no le gusta Platón, todo es con Deleuze, entonces es como una forma discursiva inasible, y todo eso también se refleja en el modo en el que ella hace las cosas.

Sin embargo, cuando la entrevisté por primera vez me di cuenta de que eso sí, tiene un orden y una lógica, aunque a ella no le gustó que yo le dijera eso porque ella trata de salirse de ahí, pero para mí sí fue inteligible después de leer la entrevista, y fui muy bien atendida, ella fue muy amable conmigo.

ALGO QUE RECUERDES EN PARTICULAR O TE HAYA IMPACTADO

En ese día que le tomé la foto estaba haciendo un trabajo con los estudiantes que tenían que dejar consumir una vela en su mano hasta el final, y a la vez, mirarse a los ojos con un compañero hasta que la vela se acabara, yo no sé cuánto tiempo duró esa mirada. Así son los talleres con ella, es un trabajo siempre muy fuerte, o a mí me pareció muy fuerte y me ayudó a redimensionarme en la vida, en el arte, en el psicoanálisis, porque ella también trabajaba con psicoanálisis, y personalmente para mí fue un privilegio estar escuchando esa historia sobre su vida, y ser el vehículo a través del cual ella ingrese a este testimonio, a esta recopilación. Estoy muy contenta.

ENCUENTRO CON YNDIRA PEREA

DIÁLOGO CON LINA MARÍA VARGAS

¿CUÁL FUE TU SENTIR DEL ENCUENTRO CON YNDIRA PEREA?

Hablar con Yndira fue como una inyección de energía, de esa energía que ella transmite en su danza; es una fuerza muy grande. Pero a la vez, ella tiene una voz profundamente dulce. Sentí en ella una combinación muy interesante entre sensibilidad y reflexión crítica que atraviesa todo lo que hace. Por ejemplo, en su creación e interpretación dancística, su estética y sensibilidad aparecen, evidentemente, a partir no solo de la belleza como concepto con B mayúscula, sino también a partir de lo que ella decía de la incomodidad, de la confrontación, de la necesidad de no dejar pasar la oportunidad en

su público para que salga de su espectáculo pensando algo nuevo, o chocado. Y cuando me habló de su trabajo con Wangari, de cómo que el colectivo la adoptó a ella, también me dejó pensando en su sensibilidad: un compromiso profundo, lleno de emociones positivas, pero también de crítica social para enfrentar, en la práctica, el racismo y la discriminación.

RECUERDA ANÉCDOTAS CURIOSAS DE LA ENTREVISTA

La conversación se fue dando de una manera muy fluida, aunque sentí la distancia de generación, el espacio, nuestras diferencias en cuanto a lo que hacemos para vivir, recordé con ella mi propia –y superficial– aproximación a la danza chocoana, de mis ya lejanos tiempos de universidad, eso me hizo reflexionar respecto a lo que nos acerca.

¿QUÉ VA A QUEDAR EN TI DE ESTA ENTREVISTA CON YNDIRA PEREA?

Una admiración y respeto profundos, así como con las demás mujeres con quienes he hablado a propósito de esta investigación, me siento honrada de conocerla. Pero con ella, creo que me impresiona y asombra más su juventud y todo lo que ha logrado hasta ahora por ella y para las demás mujeres jóvenes y niñas afrocolombianas que la podrán ver como un ejemplo a seguir. Su humildad en el centro de tantos éxitos y reconocimientos y, sobre todo, su capacidad de centrarse sobre sí misma, como una mujer creada a partir de sus deseos, de sus expectativas, por sobre todos los posibles obstáculos. Y me quedan, por supuesto, unas ganas enormes de verla bailar muy pronto, para escucharla de nuevo.

ENCUENTRO CON RAFAEL PALACIO A PROPÓSITO DE YNDIRA PEREA

DIÁLOGO CON LINA MARÍA VARGAS

¿QUÉ TE LLAMÓ LA ATENCIÓN DEL ENCUENTRO CON RAFAEL PALACIO?

Rafael, cofundador de Sankofa, supremamente interesante él, muy claro en su discurso, muy político, muy frentero. Claramente, él e Yndira comparten mucho eso, muy feminista, muy simpatizante, abrazando la causa feminista,

pero no tanto desde el discurso político de una posición actual, sino desde el reconocimiento de que toda su formación, tanto artística como política, ha sido con mujeres, y ha sido gracias a las mujeres, entonces eso me pareció muy interesante de esa conversación con Rafael.

ENCUENTRO CON LAS MUSAS CANTAN

DIÁLOGO CON MÓNICA LUCÍA SUÁREZ

¿CÓMO FUE EL ENCUENTRO CON EL COLECTIVO LAS MUSAS CANTAN?

Hablamos bastante. Llegaron cuatro mujeres del colectivo que, además, estuvieron desde sus inicios, lo que hizo que la conversación fuera aún más bonita. Fue un encuentro ameno, fluido en toda la conversación, quizás hay mucho en común, porque hablamos de literatura, particularmente de poesía, y eso hace que el tiempo ni se sienta, en mi caso. Para mí, fue interesante ver allí a Yadira Vidal, por ejemplo, porque la conozco como poeta. Y sé que todas han hecho grandes cosas por ese territorio, no solamente desde la escritura, sino como activistas en sus comunidades.

¿QUÉ QUISIERAS DESTACAR?

A mí me ha impactado mucho en ese encuentro enterarme de la labor que hacen como colectivo con la gente de su comunidad, desde la escritura creativa por diferentes medios: presencialmente, en encuentros virtuales y ¡hasta talleres por WhatsApp! Y eso cómo ha podido influir en una zona tan conflictiva como Urabá. Cuando nombraron la forma como gestionan los invitados para lugares de difícil acceso, solo para que los niños, las niñas, los jóvenes, vean que hay otras posibilidades de opciones de vida, además de labores ilegales, me conmovió mucho.

Otro asunto que me parece relevante es su crecimiento como colectivo, su posicionamiento en el sector cultural, que para mí han sido fruto de su perseverancia, organización y pasión por lo que hacen a través de la poesía, porque finalmente todas ellas escriben y quieren seguir aprendiendo en ese tipo de escritura, a la vez que brindan esos saberes a otras mujeres.

También, lo agueridas que han sido en sus propósitos. Sus primeras publicaciones artesanales, sus encuentros en las salas de sus casas, los viajes

para imprimir, los primeros eventos para destacar la escritura de las mujeres, son dignos de admirar.

¿QUÉ TE QUEDA DE ESTA ENTREVISTA?

Como lo dije en un inicio, la camaradería del encuentro. Pese a estar tras una pantalla, ver sus sonrisas, la emoción de narrar sus logros y anécdotas, es vital para mí en el momento de construir por escrito su trayectoria. Por otro lado, algo que llamó mucho mi atención es la razón de su nombre Las Musas Cantan: querer resignificar los imaginarios acerca de las musas como inspiración, a las musas como acción, ya que, en su búsqueda, se dieron cuenta de que esas divinidades que son tenidas en cuenta en las artes como inspiradoras, también eran intérpretes y artistas de esas manifestaciones.

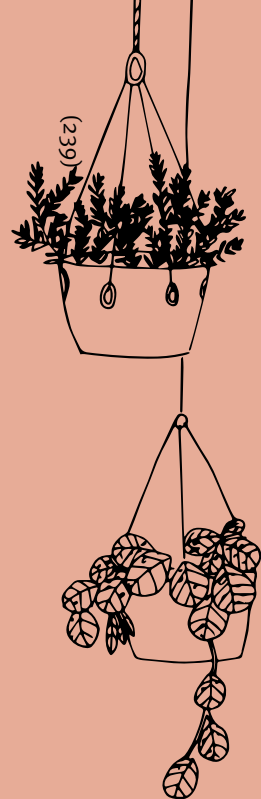
ENCUENTRO CON LAS TEJEDORAS DE MAMPUJÁN

DIÁLOGO CON MÓNICA LUCÍA SUÁREZ

¿QUÉ ES LO QUE MÁS RECUERDAS DEL ENCUENTRO CON LAS TEJEDORAS DE MAMPUJÁN?

Pude hablar solamente con su líder, Juana Alicia Ruiz. Para mí, muy emocionante encontrarla al fin, porque llevaba un buen tiempo buscándola y logré contactarla vía telefónica. Mi admiración por ellas iba más allá del objeto de esta investigación, desde hace años, por su historia de resiliencia, de lucha y de sanación a través del arte y la cocina. Además, una poeta amiga les hizo un hermoso poema y desde que lo escuché quise saber más sobre ellas. Cuando definimos que estarían en el *corpus* me alegró mucho, pero sabía que no iba a ser tan fácil localizarlas. El lugar donde viven tiene algunos inconvenientes de señal y son mujeres muy ocupadas en sus labores diarias allá en Mampuján. Entonces, cuando escuché la voz de Juana, fue realmente especial para mí. Logré saludarla y justo estaban reunidas algunas del colectivo allí con ella, en unos talleres, me puso en altavoz y les expliqué acerca del proyecto de manera sintetizada. Pero por los tiempos, quedamos entonces en hablar de nuevo otro día.

Luego, ya todo fue por ese medio. Y las preguntas, Juana las respondió vía WhatsApp.



¿QUÉ DESTACAS DE SUS RESPUESTAS?

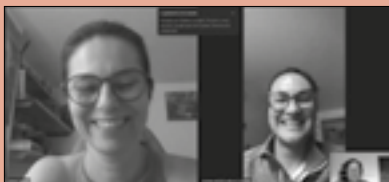
Es impresionante escuchar de su voz la historia que había leído en diferentes medios de comunicación. Es decir, es otro asunto escucharla, con su tono de voz, sus matices y su fuerza. Por momentos se me aguaron los ojos al sentir que esas historias que atraviesan mi país son tan ciertas y desgarradoras: sus pérdidas, desplazamientos, dolores y miedos, a su vez convertidos en tejido y comida, para escribir una historia diferente, pero también para subsistir.

Quisiera, eso sí, haberme podido reunir con ellas. No fue posible hacerlo, porque sus condiciones de conexión y tiempos no son las mejores. Pero me queda su voz, sus respuestas y todo lo que de allí surgió al seguir leyendo información y material audiovisual. Hubo un hallazgo importante: encontré su tesis de posgrado *Tejiendo sueños y sabores de paz*, en la cual de nuevo escuché esa voz, ahora leída, pero con el mismo tono, matiz y fuerza.



FRAGMENTOS DE BITÁCORA

**8 de septiembre (8:00 a.m.):
mujeres hablando de mujeres**



Iniciamos narrando cada una el proceso de avance con nuestras mujeres entrevistadas. En mi caso, lo de Olga Olaya está en proceso de transcripción y ya logré también la entrevista con Las Musas Cantan, el colectivo de mujeres escritoras de Urabá. Con las Tejedoras sigue la búsqueda por hallar a su líder, Juana Ruiz. Comenté que me llamó la atención en la entrevista de Olga su humildad frente al proceso de producción académica, cosa que también se percibe en las escritoras de Urabá, que tienen diversos oficios y se consideran artesanas de la escritura.

De allí surge una conversación muy interesante entre las tres, acerca de este tema que se ve reflejado en varias mujeres del campo artístico. Silvana se refiere al hacer desde la

experiencia y el valor que esto tiene, ya que la creación de sistemas de política pública, la consolidación de sistemas y de bases en la cultura son también un trabajo intelectual. Beatriz habla del ejercicio de reconocerse desde la acción y el hacer, pone el ejemplo de los colectivos, de las lideresas sociales y la importancia de esos tejidos de construcción de lo colectivo, como un trabajo intelectual importante en el ámbito de lo social.

Entonces, paseamos por varias ideas respecto a este tema, e involucramos otros: Silvana expresa el recorrido de preguntas filosóficas frente a lo intelectual y lo obrero, el género, el trabajo en casa que no es prestigioso socialmente y la asociación entre esas jerarquías del trabajo manual vs. trabajo intelectual; bellas artes/ artes mecánicas. Beatriz complementa con la mirada frente a los quehaceres del hogar, por ejemplo, para las familias, las mujeres afro, estar en el hogar y hacer en el hogar, es todo un espacio de libertad que les permite construirse.

Les cuento un poco acerca de lo que han hecho las escritoras de Urabá al reunirse en sus espacios domésticos para hacer las tertulias

y lo que ocurre en Cereté con el Festival de escritoras que leen en los patios de las casas de los habitantes del pueblo. Ante ello, Silvana recuerda el concepto de disposiciones estéticas (Raciere) en que se recrea la poesía en los patios de las casas, tejidos, escritura. Los espacios no convencionales.

Les comento también que las Tejedoras de Mampuján, que tejen durante el día en las afueras de sus casas y al tiempo construyen red de mujeres, Silvana nombra también el libro de Irene Vallejo, *El infinito en un junco* frente a la escritura y el tejido y esos espacios de encuentro de la mujer: chismes, lavar en el río, intercambiar relatos. Hay un dato que me parece muy curioso, ella cuenta que se inventa el lavadero para de algún modo evitar esos encuentros.

¡Por eso necesitamos estos encuentros nuestros! Surgen diálogos muy interesantes entre todo aquello que va pasando en la investigación.

Frente a sus entrevistadas, Silvana dice que ya ha recolectado suficiente información de María Elena Ronderos. En cuanto a Ángela Chaverra, ya logró hacer la entrevista y está en transcripción. De Soraya Yunda, dice que aún no ha respondido sobre las fotos y que recuerda una de sus frases en la entrevista: "Lo que yo he hecho es muy intuitivo" Lo que le hace parecer un poco insegura frente a su hacer.

Beatriz retoma el tema con la idea de la posibilidad de darle importancia a la inteligencia intuitiva en el arte.

Recuerdo entonces a Bachelard con su *Poética de la ensoñación*, en la cual se nombra el cogito de la imaginación creadora, que es el acto mental de imaginar. Silvana apunta que para las mujeres, en su relato histórico, han estado disminuidas socialmente la imaginación y la intuición.

Volvemos nuevamente al camino de nuestra matriz categorial, en donde Silvana propone algunos pasos a seguir: al hablar de la matriz categorial, cada una hará inicialmente un trabajo más manual, que es individual, de acuerdo con sus encuentros con las mujeres y colectivos del estudio, para luego cruzar la información más adelante. Por ello, ve la matriz un poco compleja en cuanto a su disposición en el Drive. Se propone que sería mejor tener solamente dos archivos, uno de mujeres y otro de colectivos para luego empezar a trenzar de manera menos complicada.

Silvana continúa diciendo que en cada categoría podemos elegir una cita clave y unos parafraseos más generales para complementar. También dice que en el campo llamado "Construcción de sí", se debería poner "Creación de sí"

Beatriz sugiere que su introducción quiere hacerla con un tono que no esté tan institucionalizado, con un toque creativo y relatado.

Respecto a la sistematización, mis compañeras me dan vía libre para que la bitácora refleje más una parte afectiva de nuestro proceso. Disminuir lo de sistematizar, y crecer en lo afectivo, emocional. Lo que pasa tras bambalinas, entre nuestras subjetividades. Por ejemplo, el azar: no nos conocíamos.

Yo les hablo entonces de los entretejidos que he estado pensando para los diálogos con cada una de ellas y les gusta la idea. Así, ahondar en lo testimonial y las subjetividades.

Para Lina María queda la tarea de ahondar más en la interseccionalidad dentro de las categorías.

Nos despedimos y quedamos en vernos semanalmente como veníamos, ahora los viernes a las 8:00 am.

Categorización

ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOLECTADA EN LAS ENTREVISTAS PARA DISPONERLA EN LOS DIFERENTES CAMPOS DE LA MATRIZ CATEGORIAL

Hicimos algunos ajustes a las categorías y subcategorías. Construimos dos matrices categoriales: una por individuos (6 mujeres) y otra por colectivos de mujeres (3).

PRINCIPALES CUESTIONES

Diálogos entre las investigadoras con preguntas hacia la categorización: ¿Cómo se abstrae lo conversado en las entrevistas para disponerlo en la matriz categorial? ¿Es igual disponer la información de las mujeres que de los colectivos en la matriz categorial? ¿Las categorías y subcategorías aplican para todas las mujeres y colectivos de mujeres?

¿Qué tan amplia debe ser la matriz categorial? ¿El colectivo de mujeres es un sujeto en sí mismo?

La última categoría acordada ya no será “Construcción de sí” sino “Creación de sí”.

ASPECTOS DIALOGADOS

- Se ajustan algunas subcategorías en la matriz organizada para las mujeres. En la categoría de “Contexto y procedencia”: Procedencia, condiciones de partida, infancia y juventud, Escolarización básica, Relaciones familiares construidas, Formación artística, pedagógica, política, comunal formal/informal. En la categoría “Trayectoria”: Activismo, Producción académica, Producción normativa y políticas públicas, Creación artística, Trabajo docente, Maestros, corrientes, autores de referencia, Migraciones, viajes, rutas. En la categoría de “Campo productivo”: Dedicación actual, Condiciones de la labor creativa docente, Condiciones materiales de la labor docente/creadora como fuente de ingreso y bienestar. Y en la categoría de “Creación de sí”: Posición personal frente a la formación y situación de artistas y docentes, Incorporación de estructuras de dominación, Subalternidad,

Interseccionalidad, Establecidos-marginados, Incidencia en las realidades conflictivas del país, Afectaciones de su capacidad de acción y trabajo, Orientación en el campo de la formación artística en el país.

- Creamos una matriz para los colectivos, basada en las categorías ya dispuestas, que tenga sentido desde ese trabajo común. En la categoría de “Contexto y procedencia”: Historia de la iniciativa, colectivo o agrupación, Principales líderes, Conformación y características sociales y familiares de las mujeres que lo conforman, Dedicación de las mujeres del colectivo dentro y fuera de él, Acción del colectivo respecto a la comunidad en la que se encuentra. En la categoría “Traectoria”: Aportes del colectivo en el marco de la formación artística en el país, Referentes principales del colectivo, Percepción del reconocimiento del colectivo a nivel local, nacional e internacional. En la categoría de “Campo productivo”: Acción del colectivo en cuanto a su creación/formación/producción, Condiciones económicas y Participación en redes. Y en la categoría de “Creación de sí”: Vivencia de la dominación (diversa) desde las experiencias de las mujeres que hacen parte del colectivo, Identidad colectiva, Desarrollo de su quehacer en el marco del conflicto (y construcción de paz), Interseccionalidad, Observaciones frente al trabajo de lo femenino.

CONTEXTO

- Avanzamos en la fundamentación del proyecto con aspectos como la mirada interseccional, la periodización, la delimitación del archivo, las fuentes y la recolección y análisis de información.
- Decidimos tomar algunas imágenes de las voces de las entrevistadas, con citas directas, para partir de allí hacia lo que se organizó en las categorías.
- Al quedar organizada cada matriz, se pudo observar una trazabilidad en la información de las mujeres y los colectivos que permitirá trenzar el contenido para los Hallazgos.
- Desarrollamos dos posibles metáforas visuales de la sistematización (tejido y espacios) con cada una de sus fases, se decidió establecer la de “espacios”.

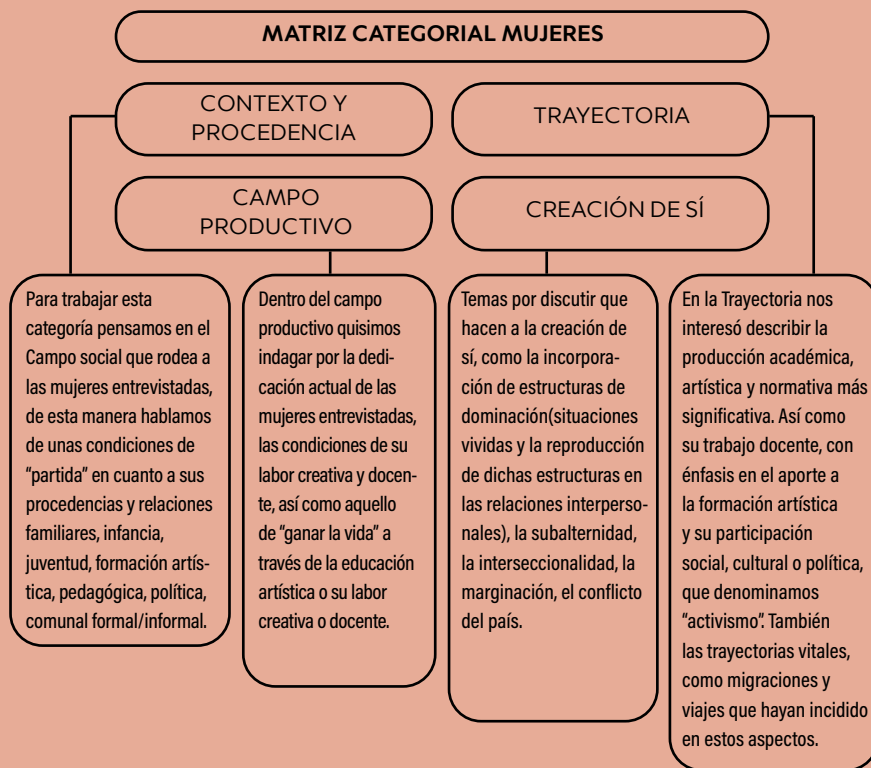
LOS CAJONES DE LA CATEGORIZACIÓN

En nuestra sistematización, el análisis de la Matriz Categorical y la información que se escribió en los hallazgos se asume como un esfuerzo intencionado de producción de conocimientos. Este instrumento no es un proceso que se realizó de forma inmediata, sino con la posibilidad de abstraer aquellos espacios comunes de dichos hallazgos en la matriz que refiere a las categorías y que conllevó la interrelación de la información dispuesta en cada uno de los capítulos trabajados. Fue fundamental un pequeño cambio que se hizo en la matriz: las pestañas dividían el documento por casos, haciendo que en cada caso apareciera categorizada su información y estos se quedarán separados. Así que modificamos el archivo y rediseñamos las pestañas de las dos matrices (individuales y colectivos) poniendo en ellas las categorías, eso facilitó mucho el proceso de análisis y escritura.

Este ejercicio produce un conocimiento que potencia la propia práctica de la escritura con un sentido transformador. “Es una producción de conocimiento para la acción transformadora, que es posible en la medida que comprendemos mejor el entramado de relaciones que explican nuestro quehacer” (Jara, 2018). Como investigadoras, al identificar las principales fuerzas en tensión, así como los factores que las dificultan o facilitan, hallamos maneras para producir cambios, superar resistencias, generar sinergias, proponer otras propuestas y tendencias en este tipo de investigación.

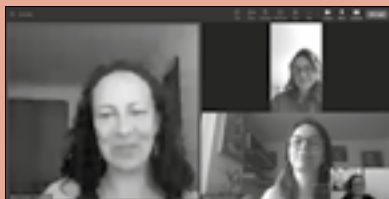
MATRIZ CATEGORIAL

Esta habitación nos muestra la cómoda que guarda la concepción de la matriz categorial creada y sus respectivos cajones y subcategorías en cada uno de ellos. Mapa conceptual enmarcado dentro de un mueble o armario con distintos cajones



FRAGMENTOS DE BITÁCORA

**22 de septiembre (8:00 a.m.):
Propuesta de tejido**



Para mí, el escribir era vivirse, conocerse, ser arqueólogo de uno mismo. Escarbar y, si se escarba, hay de todo dentro de nosotros.

José Luis Sampetro

Lina María nos cuenta que dio por terminado el caso de Yndira y con la entrevista que le hizo a Rafael Palacios ya estaría lista la información. Falta la categorización, al igual que con las Cantoras del Patía, cuya información tiene la entrevista colectiva, más lo que habló con Paloma Muñoz. Le arruga el corazón porque Paloma misma sería un caso interesante para incluir en el estudio, por ello, definimos darle un lugar importante en el tema de las Cantoras y tenerla en el radar para una continuidad de esta investigación. Más vale Paloma en mano... Por su parte, Martha Lucía Barriga envió su información al correo.

En cuanto a mi avance de Olga Olaya y Las Musas Cantan, ya está completa la información para iniciar la categorización. De las Tejedoras seguimos esperando respuesta de las preguntas que se les pasaron por chat.

Silvana nos cuenta que pasando el proceso se dio cuenta de que había categorías por ree-laborar, por ejemplo, es clave ser delicadas con lo que nos han dicho las mujeres y colectivos en cuanto a la dimensión política y ética. El hecho de ser mujer, por ejemplo. La investigación documental la ha hecho con personas que ya no están en este plano y por ello, considera que la investigación con rigor resulta también del tacto con las mujeres entrevistadas. Beatriz complementa esta idea y nos dice que lo escrito está escrito, hay un respaldo. Pero las voces son otra cosa y por ello este proceso es a su vez una creación colectiva.

La información de Soraya Yunda ya quedó categorizada. De Ángela Chaverra ya hizo la transcripción. Falta sistematizar lo de María Elena Ronderos; ya está completa la información de Miguel Huertas... y los demás. En cuanto a la fundamentación, Silvana continuará con el concepto de transmisión. Lina propone entonces dejar la interseccionalidad para el análisis (clase, raza, género). Y pensar en la subalternidad y dominación, más bien.

Hablamos también acerca de la sistematización como un proceso narrado de sentires y voces de todas a manera de corrientes de conciencia... Beatriz sugiere revelar el proceso, dar a conocer los instrumentos, cómo varían, los ajustes. Cómo se transformó el marco. Yo concluyo: la fuerza de lo testimonial.

Silvana afirma que lo principal va a ser lo de los relatos. Es una cosa común, de trayectoria, de su hacer largamente y se le ocurre una propuesta del tejido: elegir tres imágenes de cada caso, e iniciar el proceso de escritura. Esta idea me encanta. Tomar sus propias voces, con imágenes potentes de aquello que dijeron en las entrevistas y de allí trenzar las subcategorías, ¡genial!

Textualización

DISPONER LA INFORMACIÓN CATEGORIZADA EN TEXTOS POR CADA UNO DE LOS CAMPOS CREANDO UNA BIOGRAFÍA COLECTIVA DE LAS MUJERES Y LOS COLECTIVOS DE MUJERES.

Cada investigadora organizó la información de un capítulo (categorías de análisis con sus subcategorías) trenzando mujeres y colectivos de mujeres.

PRINCIPALES CUESTIONES

Diálogos entre las investigadoras con preguntas hacia la textualización: ¿Cómo se disponen las voces de las mujeres y colectivos de mujeres entrevistados en consonancia con las de las investigadoras? ¿En estos capítulos se prioriza la narración de las mujeres y colectivos de mujeres? ¿Cómo se logra la biografía colectiva en este momento de la investigación? ¿Cómo se logra organizar cada capítulo de acuerdo con sus especificidades?

ASPECTOS DIALOGADOS

- A cada capítulo le corresponde una categoría de la matriz desarrollada que asumirá cada investigadora (en un principio los capítulos 1,2 y 3; es decir, Contexto y procedencia, Trayectoria y Creación de sí) para abordar luego el Campo productivo.
- Al desarrollar la textualización, nos damos cuenta de que cada capítulo tiene unas especificidades de acuerdo con sus subcategorías, la extensión y los asuntos narrados por las mujeres y colectivos, por ello, se organiza su estructura de manera macro, pero hay aspectos diferenciadores como, por ejemplo, que en el Capítulo 1 debemos hacer una contextualización de cada mujer y colectivo, para luego ordenar el resto de la información, que en el Capítulo 2 se trenzan las trayectorias de las mujeres con sus subcategorías y se fusionan con las subcategorías de los colectivos, por ser complementarias y para poder ponerlos en diálogo, y en el Capítulo 3, hay unas subdivisiones según los elementos que les corresponden, a manera de subtítulos.

- También nos dimos cuenta, con agrado, que hay un tono similar en la escritura, que le da un estilo al libro, en las lecturas en voz alta que hicimos de nuestros avances.
- Una vez cada una finalizó la versión de su capítulo, hicimos un intercambio para ser nuestras primeras lectoras y aportar lo que consideremos enriquecedor y necesario en cada texto.
- Hubo tareas particulares que también siempre recibieron aportes de las otras: la fundamentación, la introducción de cada categoría y la sistematización.

CONTEXTO

- Sabemos que es un primer acercamiento al tema y a la manera de desarrollar esta investigación, su metodología ha sido poco trabajada en el medio cultural y académico y la forma en que abordamos el proceso fue arriesgada y trajo nuevas miradas.
- Habría mucho más que decir acerca de estas mujeres y colectivos de mujeres indagados; sus trayectorias, producción, creación y lo que han logrado transmitir a la educación artística en Colombia es bastante más hondo de lo pudimos condensar en esta investigación, además, hacemos reconocimiento de algunas otras mujeres valiosas en la educación artística que podrían ser parte de una posterior investigación.

LAVADERO Y TENEDERO: ESPACIOS COMUNES DE LA TEXTUALIZACIÓN

El carácter dialógico e interactivo de esta construcción nos hace pensar en la orientación cara a cara, en el encuentro entre sujetos que se van constituyendo recíprocamente en interlocutores capaces de reconocerse y de reconocer un objeto de estudio a partir de un acuerdo comunicativo. En las interacciones, la palabra que transita y teje nuevos sentidos y significados, circulando es apropiada por la institución, el equipo o las personas involucradas en la sistematización.

Alfredo Ghiso

Hablamos de un conjunto de procesos que dan cuenta de un acontecimiento. Para esta visión, a la categorización le subyace una textualización, de acuerdo con el contexto en el cual se produce la experiencia. En este triple marco (práctica-teoría-contexto) se pueden destacar aspectos comunes de lo analizado en las categorías y dispuesto en los capítulos desarrollados en la investigación.

Como lo plantea Torres (1999), ese tipo de sistematización es “una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que, a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en el que se inscriben”.

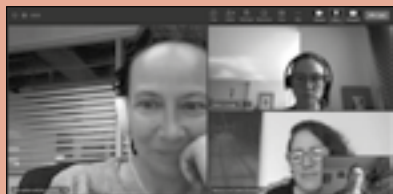
Desde un asunto descriptivo de la experiencia; una reconstrucción de su trayectoria y complejidad desde las diferentes miradas y saberes de las investigadoras y las mujeres y colectivos del *corpus*, con el apoyo de las entrevistas y los diálogos, la textualización buscó provocar relatos para reconocer sus diversas lecturas e identificar temas significativos que articulan la experiencia. Así, desde lo que hay en común de manera general, se establecen algunas conexiones halladas en este recorrido.

¿QUÉ PODEMOS DESTACAR DE LO ANALIZADO EN ESTAS CATEGORÍAS? (LO QUE HAY EN COMÚN EN LAS MUJERES Y COLECTIVOS)

- Se identificaron diversas formas comunes de activismo: pedagógico, académico, gestión cultural, artístico y comunitario, según las posibilidades de participación en sus contextos.
- Las formas de activismo común en las mujeres y colectivos han generado rupturas importantes, en el caso de las mujeres en los contextos de gestión pública y pedagógica. En los colectivos, se lideran procesos sociales y comunitarios en sus territorios.
- Ni las mujeres, ni los colectivos muestran una filiación política en particular, pero apelan al derecho de la cultura y a la formación ciudadana. El hacer en el arte como apuesta política y la incidencia de la educación en transformaciones culturales.
- Hallamos evidencia importante de las entrevistadas en la creación de estructuras para programas de educación artística, la producción de documentos estatales y la creación de obra artística escrita.
- En algunos casos las autorías han quedado diluidas, mezcladas o invisibilizadas, ya sea por voluntad propia o por la naturaleza de los escritos institucionales.
- En los colectivos se desarrolla formación y producción como un proceso continuo de autoformación y transmisión formativa a sus comunidades.
- La creación colectiva surge en sus procesos artísticos como un proceso flexible, en apertura permanente en el que proponemos una mirada que incluye, tanto los efectos "hacia afuera", como un "hacia adentro" de los colectivos de mujeres, como parte de su incidencia en estos procesos de transformación de los territorios y las comunidades.
- Todas las mujeres y colectivos dan cuenta de haber sido reconocidas y premiadas en algunos eventos nacionales.
- Las formas comunes de asumir la educación artística van desde ser maestras de artes en entornos escolares y universitarios, talleristas en escuelas no formales y formadoras de maestros en espacios de educación superior o programas de instituciones públicas, hasta formar comunidad a través de sus haceres.
- Podemos analizar al colectivo como un sujeto mismo de formación y transmisión de las comunidades que habita, relacionado con esas coyunturas o rupturas que han transformado la educación artística y nos permiten considerar la producción local, pero también comunitaria, como una apuesta genuina y que construye nuevas posibilidades.
- Las migraciones de las educadoras artísticas dan cuenta de formas de circulación, distribución y disposición de saberes, posiciones, autorías, formas de existir y planteamientos sobre la educación artística.
- El ejercicio artístico y de formación, desde cada una de las mujeres investigadas, es un compromiso para la transformación social. Así, manifiesto, explícito o sutil, amplio o íntimo, el elemento político que sustenta este ejercicio se encuentra en las narrativas de estas mujeres, quienes dejan ver que a través de la experiencia de la gente para vivir el arte, como espectadora o como creadora, se logra una transformación individual, colectiva o social.
- Las mujeres que hacen parte del *corpus* de esta investigación son conscientes de una posición subalternizada de las mujeres en general, desde las regiones, desde la clase, la raza, la etnia; de ellas mismas como mujeres y como artistas, pero también se encuentra la subalternidad en varias manifestaciones del arte.
- Encontramos tres espacios de subalternidad que surgieron como principales nichos en la experiencia de ellas: el machismo en sus relaciones de pareja y familiares, el patriarcalismo y la autoridad jerárquica en general en el campo de la creación artística y laboral, y la subalternidad general en la representación de ciertas prácticas artísticas, desde una jerarquía misma de las artes.
- El conflicto armado del país ha atravesado esta biografía colectiva de mujeres que son artistas, docentes, activistas e investigadoras.



20 de octubre (8:30 a.m.):
Leamos en voz alta



Hoy vinimos a hablar de nuestros procesos de escritura individual a partir de las entrevistas realizadas a las mujeres sin abordar todavía los colectivos, nos preguntamos: ¿Cuál fue nuestra experiencia de escritura?

Para Lina ha sido desafiante. También, la lectura por categoría le permitió observar lo común y lo singular. observó cómo se conectaba la categoría 4 (que ella escribió), con la 1, sobre procedencias sociales. Siente que a las mujeres entrevistadas las atraviesa una sensibilidad y compromiso comunes y así lo escribió. Luego de eso resaltó las voces singulares y las “puso a hablar”. Relata un espacio ficcional en el que ellas “hablan entre sí” y sintió su escritura fluida.

Silvana escribió un inicio para poder comenzar, pero debe ser cambiado, mejorado. La escritura se llevó a cabo a partir de ir y venir entre entrevistas. Subtituló los apartados de acuerdo con las subcategorías. Interesante observar que no se habló solamente de las personas, sino de la historia de Colombia en general, a través de las entrevistadas. En mi caso, retomé los apartes de la matriz digital, las dispuse en la página y comencé con una serie de abstracciones a partir de lo que encontré. Algunas subcategorías me parecieron cruzadas, por lo que la escritura también fue un reordenamiento y diálogo con conversaciones y voces del equipo, enlazando entre citas.

Vino un lindo momento: hicimos lectura en voz alta del avance de nuestros escritos para percibir el tono y el ritmo, percibimos una confluencia en el tono de los tres escritos y esto contribuirá con la fluidez en la edición. Silvana observó que hay un respeto hacia las personas en las interpretaciones hechas en cada texto. Un cariño hacia las entrevistadas. Al respecto, Lina menciona “sororidad”.

De la lectura de nuestros capítulos llegamos a algunos acuerdos: revisar las articulaciones entre interpretaciones y referentes conceptuales de la investigación, dejar pie de página únicamente para ampliaciones o referencias externas a las entrevistadas. Incorporar en el cuerpo del texto las citas y propias palabras de las mujeres.

Beatriz tuvo una escucha atenta e hizo observaciones generales sobre lo revelador del ejercicio y las posibilidades que dio la prosopografía para el logro de este primer resultado. El tono desde lo biográfico hace que las articulaciones sean genuinas.

Desde ya observamos algunas cuestiones “desoladoras” para el trabajo de arte y docencia en el país. Al respecto, advertimos que estas mujeres “pusieron a temblar los lugares a los que llegaron”. Beatriz agrega que las entrevistadas entregan un legado y son portadoras de muchas más voces. Lina agrega que es importante matizar las relaciones entre educación no formal e infancia; las contradicciones y dicotomías (como arte/folclor) y equilibrar las acciones entre lo familiar, lo comunitario y lo institucional.

Este era uno de los momentos más importantes de nuestra investigación, porque el tejido va forjándose y es posible la escritura a varias manos.

Punto de llegada: conclusiones de la sistematización

- Hemos sistematizado conocimiento desde lo que vivimos, sentimos, pensamos y hacemos; desde nuestros intereses, emociones, saberes, acciones y omisiones. Por ello, superamos una mirada descriptiva y entramos en el movimiento relacional y dinamismo de las trayectorias y rupturas de nueve sujetos de investigación (mujeres y colectivos de mujeres).
- Recuperamos lo sucedido a lo largo del proceso de la experiencia, dentro de una reconstrucción de dicho proceso y ordenando los distintos elementos que tuvieron lugar en él, incluyendo apreciaciones de cómo se registraron y fueron percibidas por quienes hacemos parte de la investigación.
- Pudimos entrever en la sistematización la relación de la información que se dio entre las consecuencias y sus causas; los efectos y las raíces; las contradicciones, coherencias e incoherencias; continuidades y rupturas; vínculos y ausencias. Por ello, dado que en la sistematización trabajamos con experiencias particulares, tratamos de contar con criterios rigurosos de aproximación a la realidad histórico-social y cultural del periodo seleccionado, que cuenta con validez y confiabilidad.
- No nos centramos solamente en los acontecimientos o situaciones, sino también –y en especial– en las interpretaciones que tienen las mujeres que son sujetos y protagonistas de dichas experiencias. Es más, en nuestra propuesta los principales sujetos de su sistematización somos nosotras mismas: nuestras interpretaciones, intuiciones, intenciones, temores y aspiraciones vividas fueron compartidas, discutidas, confrontadas.
- Logramos metasistematizar porque nuestros diálogos develan las lógicas y sentidos ocultos detrás o debajo o en el fondo de la experiencia, por lo que es posible mirar más allá de ella.

- Identificamos las categorías y ejes movilizadores de la experiencia sistematizada, lo cual permitirá formular criterios para continuar utilizándolos o potenciarlos más aún en próximas investigaciones.
- Escribimos como realización de un ejercicio reflexivo “a partir y sobre una situación vivida” (Lara, 2018), que se ejerce, entonces, como una segunda mirada/pensada sobre y desde nuestro quehacer.
- Al sistematizar, recuperamos de manera ordenada lo que sabemos sobre nuestras experiencias; también descubrimos lo que no sabemos acerca de ellas para reconocer los límites de esos mismos saberes y conocimientos.

REFERENCIAS

- Bachelard, G. (2010). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Cifuentes, G. y Caldas, A. (2018). Lineamientos para investigar y evaluar innovaciones educativas: *Principios y herramientas para docentes que investigan y evalúan el cambio*. Ediciones Uniandes.
- Guiso, A. (2004). Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace. En R. Bernal (ed), *Sistematización de experiencias, propuestas y debates* (pp. 7-22). Dimensión educativa.
- González Pérez, M. de los A. (2007). *Objetos: dinámicas de uso, poder y significación*. Universidad de los Andes.
- González Rodríguez, N. (2009). ¿Cómo Sistematizar Experiencias? [Curso de Educación a Distancia] [dvd]. La Habana, Asociación de Pedagogos de Cuba.
- hooks, B. (2021). *Afán. Raza, género y política cultural* (A. Useros trad.). Traficantes de sueños. (Original publicado en 2015).
- Falkembach, E. (1995). *A história da formação para a sistematização no spep*. Seminario Permanente de educação popular, Ijuí. Unijui, Brasil.
- Jara Holliday, O (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos* (1.^a ed). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)
- Mesa Jaramillo, M. (2015). Perspectiva antropológica en los objetos domésticos. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad* 7, (12), 121-135.
- Torres, A (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, (13), 5.15.
- Torres, A. F., Guzmán, L., Quesada, I., Fuster, D., Ramírez, L. y González, P. (2002). *Sistematización: Reconstrucción de liderazgos femeninos, experiencias desde lo cotidiano, personal y colectivo*. Programa PROLID.
- Toriz, R. (2011). La vida emocional de los objetos. *Casa del Tiempo* 4, (40), 60-63.
- Zúñiga, R. (1990). *Sistematizar ¿Para Qué y Para Quién?* Ponencia presentada em el Congreso Mundial de Trabajo Social, Lima, Perú.

