



# PAGINAS DE CULTURA

INSTITUTO POPULAR DE CULTURA

SECRETARÍA DE EDUCACION  
CALI

CARRERA 5A No. 15-33 - CALI

TARIFA POSTAL REDUCIDA - LICENCIA NUMERO  
815 DE LA EMPRESA NACIONAL DE  
TELECOMUNICACIONES.



*Cali*

*No.17*

*2022*



**Alcalde de Santiago de Cali**

Jorge Iván Ospina

**Instituto Popular de Cultura**

Carolina Romero Jaramillo

Directora

**Dirección y edición:**

Luis Eduardo Duarte Valverde

**Asistente editorial:**

Christian Benavides Portilla

**Comité editorial:**

Carolina Romero Jaramillo

Luis Eduardo Duarte Valverde

Luisa Esperanza Gómez

Nabil Bechara

Raquel Hernández

**Producción Musical:**

Volumen musical N° 14

*75 años de música e  
interculturalidad*

Nabil Bechara

**Diseño y diagramación:**

Edgar Andrés Bolaños

Alexander Velasco Díaz

**Ilustraciones:**

Andrés Bolaños

**Autores**

© Adolfo Albán

© Ana María Díaz

© Carlos Araque

© Cindy Cataño

© Jhonny Mauricio Navia Martínez

© Julián Andrés Zambrano Callejas

© Claudia Palacios

© Edelmira Massa Zapata

© Lila Adriana Castañeda Mosquera

© Julián Andrés Cifuentes García

© Luis Eduardo Duarte Valverde

© Luisa Esperanza Gómez

© Yuliana Quiceno

**Páginas  
de Cultura**

(Edición anual)

Año 15 | N.º 17

ISSN 2027-3789

Diciembre de 2022

Santiago de Cali

Edición de 1500 ejemplares

**Impresión:**

Litografía Dinámica

**Tipografías:**

TT Tricks (Cuerpo de texto)

Roboto Condensed (Titulares)

**Papel:**

Bond 90 gr. blanco (internas)

Bond 75 gr. (inserto)

Propalcote 320 gr. (carátula)



Sello Editorial IPC

Todos los derechos de esta revista están reservados, pero puedes prestarla y usarla con fines académicos. Las reproducciones o distribuciones deben ser autorizadas por medio escrito por parte del Instituto Popular de Cultura.

## Contenidos

<b>La comunalidad creativa, una pedagogía de la imagen. ....</b>	<b>12</b>
Adolfo Albán Achinte	
<b>Aprender música desde las identidades musicales: una apuesta política para la configuración de cultura. ....</b>	<b>32</b>
Lila Adriana Castañeda Mosquera / Julián Andrés Cifuentes García	
<b>¿Academizar lo popular... o popularizar la academia?.....</b>	<b>46</b>
Carlos Araque Osorio	
<b>Recorriendo caminos con Delia y Manuel.....</b>	<b>56</b>
Edelmira Massa Zapata	
<b>Radio comunitaria. Los sonidos de la cultura popular .....</b>	<b>66</b>
Ana María Díaz Jordán	
<b>Contenedor y contenido. En capas se conserva la memoria.....</b>	<b>82</b>
Yuliana Quiceno Cardona	
<b>Reflexiones y paradojas en torno a las artes populares .....</b>	<b>88</b>
Luis Eduardo Duarte Valverde	
<b>El papel de las artes populares en el fortalecimiento de los procesos políticos comunitarios. ....</b>	<b>100</b>
Cindy Cataño / Jhonny Mauricio Navia Martínez / Julián Andrés Zambrano Callejas	
<b>La mujer, entre la invisibilidad y otras violencias.....</b>	<b>108</b>
Claudia Katerine Palacios	
<b>Reflexiones sobre las políticas públicas de educación en Colombia y su impacto en el currículo.....</b>	<b>122</b>
Luisa Esperanza Gómez Rodríguez	
<b>Memoria fotográfica. Comisión de Investigación Folclórica a Guapi (1963). ....</b>	<b>131</b>

## Por una cultura de paz, 75 años del Instituto Popular de Cultura



### Carolina Romero Jaramillo

Directora del Instituto Popular de Cultura, fue coordinadora de nodo en la Red de Bibliotecas Públicas de Cali, Coordinadora de la Biblioteca y centro Cultural Nuevo Latir y Coordinadora Académica de la Universidad del Valle, sede Palmira, donde dio varios cursos, ha trabajado en proyectos con el Ministerio de Cultura y la Secretaría de Cultura. Además, tiene doce años de experiencia como docente.

«La paz es hija de la convivencia, de la educación, del diálogo. El respeto a las culturas milenarias hace nacer la paz en el presente»  
Rigoberta Menchú.

**E**stamos en un momento inédito para Colombia, para nuestra región y, por supuesto, para nuestra ciudad. La sociedad colombiana ha dado un giro de 180 grados, después de un periodo fuerte y de profundos cambios, pasado por una pandemia que puso a prueba todos los estamentos del Estado y de los sectores comunitarios, así como una explosión social que detonó debido a las carencias no atendidas, siempre aplazadas, década tras década, de las poblaciones del país, donde más del 50% está por debajo de la línea de pobreza.

Después de 200 años, por primera vez se da un cambio gubernamental a nivel nacional, reflejado en la Presidencia y en la composición de El Congreso, donde las corrientes conservadoras tuvieron unas bajas significativas y las fuerzas políticas alternativas lograron una posición importante para la representación de los sectores más populares de la nación. Por supuesto, lo más definitivo fue la elección presidencial, tras la que Gustavo Petro, líder y gestor de muchos procesos progresistas, economista, ex congresista y ex alcalde mayor de Bogotá, se posesionó como presidente. Además, quien lo acompaña en la vicepresidencia es Francia Márquez, una mujer afrodescendiente, abogada, defensora de los derechos humanos, líder social, ambientalista y feminista. Un viraje en los altos cargos públicos que incluye luchas territoriales y una visión más humanista de la política, y que además propone un camino para accionar desde las entidades públicas.

Esta ruptura histórica y política se da después de múltiples necesidades insatisfechas, de negación gubernamental permanente a derechos básicos, de mucho sufrimiento por tantas vidas apagadas; y se da también gracias a los procesos de resistencia, a las luchas sociales, a las dinámicas organizativas comunitarias, al Proceso de paz, entre otros elementos que abrieron esta gran oportunidad de cambio. Un cambio que definitivamente es cultural, como ya lo ha resaltado la recién posesionada Ministra de Cultura, Patricia Ariza, un cambio cultural por la paz, concretamente una *Cultura de paz*. En este sentido, no se puede obviar qué representa la ministra, quien es artista, feminista, defensora

de los derechos humanos, activista política, y ha sido perseguida por su postura política y apuesta profesional desde la izquierda. Ella, dolorosamente, víctima de esa persecución por su corriente política, perdió la vida de muchos de sus compañeros.

Sin duda, tantas tragedias moldearon lenguajes, comportamientos y prácticas nocivas que han llevado a incrementar la guerra y las distintas violencias, las formas de sometimiento y de exclusión, de asumir como natural estar por fuera de aquello que garantice un bienestar colectivo. Por ello, la firma de la paz y el cambio de apuesta de proyecto de país a través de una elección presidencial y de Congreso, son unos primeros pasos absolutamente decisivos y que permiten transformaciones de raíz, las cuales son realmente culturales. En este punto es importante recordar las palabras de la nombrada Ministra de Cultura, Patricia Ariza: «La cultura es un acto político, porque habla de nuestra formas de hacer, de ser, de comunicarnos...» (Osorio, 2022). En ese sentido, las artes siempre han tenido un papel protagónico, aunque poco reconocido social y económicamente, justamente por su poder transformador.

El papel del Instituto Popular de Cultura en estos 75 años ha estado en su apuesta por y con los sectores populares de la ciudad, pues gracias a su accionar y a su personal docente ha tenido gran reconocimiento y ha podido recibir a comunidades de otros departamentos de la región del Pacífico colombiano. Una institución que siempre ha estado al borde de desaparecer, por su carácter formador de pensamiento crítico y estético y por su naturaleza artística, popular, de salvaguarda de las tradiciones y del patrimonio. Desde su creación nunca ha tenido un espacio pertinente y justo para la formación en artes; su presupuesto, organización y garantías jurídicas y financieras han sido difusas, precarias. Una nefasta consideración a la cual siempre ha resistido. Acá es importante recordar lo que menciona Chaves (1984):

El instituto funcionó, pues, durante muchos años en locales prestados. Y el profesor Aragón Varela recuerda, con amargura, cómo los pobres alumnos tenían que movilizar las bancas de aquellas escuelas prestadas para dibujar y pintar, y luego, ya por la noche, cansados y fatigados, los muchachos tenían que volver a poner en orden las aulas improvisadas como talleres de artes. El pasado locativo del Instituto es algo así como una pesadilla tanto para profesores como para los alumnos. (pp. 20–21)

En contraposición a ese desinterés gubernamental, el IPC ha tenido personajes ilustres como las maestras Delia Zapata Olivella, Lucy Tejada, Yolanda Azuero; los maestros Enrique Buenaventura, Lorenzo Miranda y Octavio Marulanda o egresadas como Carmen López, entre otros, que han posicionado el trabajo educativo, artístico, social y comunitario de esta importante institución.

Durante el estallido social, que significó movilizaciones, protestas y bloqueos en la ciudad en el año 2021, el Instituto Popular de Cultura tuvo presencia con estudiantes, docentes y egresados en muestras artísticas solidarias con la protesta, y en la mirada y el acompañamiento desde el pensamiento en las deliberaciones por un cambio social. Después del encierro, el aislamiento y demás prohibiciones a las que obligó el tiempo de pandemia, la protesta y las movilizaciones sociales se hicieron presentes para evitar una reforma tributaria que golpeaba de manera injusta la economía familiar, surgieron acciones de hecho, como tomas de territorios y cierres de circulación vial, que estuvieron mediadas por los lenguajes de las artes. No fue una respuesta para suavizar el

mensaje, fue para decirlo con contundencia de manera simbólica y de recordación más significativa.

Sin duda, quienes lideraron estos espacios de protesta fueron las y los jóvenes. Es importante mencionar que los gestos de solidaridad fueron permanentes, sin romantizar lo difícil y peligroso que fue pasar los días y sobre todo las noches teniendo la presencia de actores armados amenazantes, ni la poca voluntad política a nivel nacional y una parálisis local para resolver. Esta coyuntura además reveló una situación desgarradora: que muchos de quienes protestaban no tenían estudio, ni trabajo y que su necesidad de alimentación estuvo resuelta los días que permanecieron en los sitios de protesta, ya que el hambre ha hecho parte de su cotidianidad.

En esos gestos de fraternidad, de identificar la necesidad urgida de un cambio definitivo, los llamados puntos de resistencia se llenaron de muestras artísticas, donde mujeres y hombres con música, danza, teatro, artes plásticas, lectura y otras manifestaciones, hicieron del “estallido social” un carnaval. Una fiesta de la resistencia que cuidó la vida desde la organización comunitaria, espontánea pero precisa.

Aparecieron tarimas, puestas en escena de artistas de la música, la danza y el teatro; las paredes se llenaron de colores, las fotografías revelaban rostros de lucha, de esperanza. Las artes como resistencia, como protección de la vida, como lucha que quedó representada en un monumento de diez metros de altura, un puño símbolo de la protesta, en el sector de Puerto Rellena, rebautizado como Puerto Resistencia. Un debate que se dio en las paredes de la ciudad: un día los colores representaban la diversidad, su reconocimiento, la memoria, la justicia; y al otro día, la homogeneidad del gris plomo que apaga la creatividad y las manifestaciones de otras formas de ser.

Las artes son una apuesta por la transformación cultural, por una *Cultura de paz*. Una paz que refleja la diversidad, la inclusión, el bienestar y el cuidado de la vida; una tarea que ha venido haciendo el Instituto Popular de Cultura en sus 75 años de trayectoria y que quiere continuar, no desde la precariedad y desde las márgenes, ni desde la permanente súplica y ruego por sobrevivir, sino como centro de la esperanza, como protagonista, robusteciendo su presencia en los territorios, en la cotidianidad de la región, de las familias. Este es un proyecto social, comunitario y colectivo, que se hace y se revitaliza con muchos corazones.

Han sido décadas de consolidar cada uno de sus programas académicos en Músicas populares, Danzas folclóricas, Teatro, Artes plásticas y Fotografía, con metodologías flexibles, aprendizaje colectivo y una marcada línea en Educación Popular que le ha permitido seguir su desarrollo comunitario. Escuelas que han conformado y fortalecido sus grupos representativos como la Estudiantina, el Coro IPC, la Chirimía IPC, Colombia Folclórica, Embeleko Teatro, los Hijos del Cóndor y el Colectivo de Serigrafía.

De igual forma, el Área de investigaciones ha logrado definir sus lineamientos en cuanto a la producción de conocimiento, la salvaguarda del patrimonio cultural, el trabajo con las comunidades y la circulación del conocimiento. Conserva sus once fondos documentales, cinco mil archivos, ochenta y dos obras en la Pinacoteca, seis mil ejemplares en su biblioteca especializada en artes “Teófilo Potes” y la joya arquitectónica, patrimonio de la ciudad, nueva sede del IPC, el Edificio Coltabaco; además, desde el año 2021, el Área de investigaciones cuenta con Semilleros de investigación conformados en cada escuela. Gracias a la disposición organizacional mencionada, logramos llegar a nueve publicaciones para este periodo directivo.

Adicionalmente se configuró el Área de articulación social, cuyos lineamientos están centrados en la proyección social y comunitaria, la formación continua, fortalecer convenios, trabajar con las comunidades y la circulación artística. En detalle, cuenta con la Escuela Infantil, un semillero artístico sólido que, además, involucra a las familias; los Talleres de Formación, con más de quince ofertados; una Oficina de egresados, con charlas, talleres y promoción de emprendimientos; el trabajo con comunidades en los territorios se ha definido con estrategias como Brigadas Artísticas por la Vida y Vínculos Comunitarios, donde se hace diálogo de saberes con más 400 asistentes; por último, los convenios que posibilitan incrementar el alcance institucional a través del sector público, el privado y el comunitario.

El Instituto Popular de Cultura afianza año a año sus participaciones locales, nacionales e internacionales, por lo cual es miembro CIOFF Colombia y, después de cinco años de ausencia en los escenarios del mundo, volvió este año con su grupo representativo de danza Colombia Folclórica, esta vez a Cerdeña – Italia, una gira de tres semanas donde se dejó en alto el nombre de Cali y de Colombia. Además, estuvo presente en el Encuentro Mercedes Montañó; en el Festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez con su montaje Mano e´ Currulao; en el Festival Internacional de Teatro; por segunda vez en la Feria Internacional del Libro de Cali con sus publicaciones y su oferta académica; así como en los Cien años del Cali Viejo en la Feria de Cali.

El Instituto también pudo participar en el Desfile de la Luz en el barrio El Poblado gracias a Casa Naranja, y en el Carnaval de los Diablitos en Siloé. También tuvo presencia en el departamento en municipios como Ginebra y Candelaria, en el país en el departamento de Caldas y en Barranquilla como sede del Festival Iberoamericano de teatro.

En los 75 años del IPC, desde la dirección se apuesta por tres elementos de gran importancia: el primero es la gestión para lograr sedes adecuadas y en espacios pertinentes, de fácil acceso y promoción, por ello conseguimos el Edificio Coltabaco y las instalaciones del antiguo colegio Benjamín Herrera, ambos se tienen en comodato, con diseños y aprobaciones para inicio de obra, financiadas por la Alcaldía de Cali. Sus intervenciones serán con la evaluación previa de los programas académicos sobre su pertinencia. Por primera vez en su historia, la entidad tiene esta oportunidad y para asegurarla iremos al honorable Concejo Distrital buscando que sean cedidas en propiedad y a título gratuito al IPC.

En concordancia con este significativo propósito esta vez se ha logrado establecer e iniciar la ruta que convertirá al Instituto Popular de Cultura en una institución de educación superior; se ha avanzado en la consultoría y el acuerdo de creación para hacerlo posible. Ambos proyectos son decisivos para la institución y lucen viables gracias a la visión, decisión y apoyo del Alcalde Jorge Iván Ospina.

Finalmente, el IPC será protagonista en el **I Encuentro Mundial de las Culturas Populares**, una apuesta con la Secretaría de Cultura y la administración distrital, que tendrá la presencia del Consejo Internacional de Organizadores de Festivales del Folclor y Artes Tradicionales – CIOFF, el Encuentro Internacional de Directores de Festivales, los veinte años de CIOFF – Colombia y la circulación de más de mil doscientos artistas de los cinco continentes.

La trayectoria del Instituto Popular de Cultura, con su trabajo, resistencia e influencia desde las artes populares, la formación, la investigación, la creación y la circulación, sumado a su presencia en los territorios y en los procesos comunitarios, constituyen una apuesta política.

**Las artes son apuestas políticas que los articulistas han desarrollado y de las que dan cuenta en sus miradas, reflexiones y posturas. En esta edición número 17 de Páginas de Cultura los textos son una provocación a la conversación, al intercambio de saberes, al reconocimiento y al respeto en la diferencia.**

La invitación es a hacer propios estos escritos, que se conviertan en la posibilidad del diálogo ampliado, del aporte a las miradas críticas y constructivas por este nuevo país. El IPC hace un claro y concreto esfuerzo por convertirse en una institución de educación superior, que a través de la pedagogía, la investigación, la proyección y la acción social, sea parte de la gran sociedad de conocimiento propuesta por el Presidente Gustavo Petro. El IPC quiere ser parte y por ello invita a los lectores a hacer posible juntos la Institución Universitaria de las Artes Populares IPC. Referencias:

## **Referencias**

- Chaves, M.F. (1984). Pasado, presente y futuro del Instituto Popular de Cultura. Cali.
- Osorio, C. (2022, 06 de julio). Patricia Ariza: “La guerra nos ha hecho perder la autoestima”. El País. <https://elpais.com/america-colombia/2022-07-06/patricia-ariza-la-guerra-nos-ha-hecho-perder-la-autoestima.html>





# LA COMUNALIDAD CREATIVA,



## UNA PEDAGOGÍA DE LA IMAGEN



### **Adolfo Albán Achinte**

Maestro en Bellas Artes con Especialización en Pintura de la Universidad Nacional de Bogotá, Colombia; Magíster en Comunicación y Diseño Cultural en la Universidad del Valle, en Santiago de Cali, Colombia; y Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Quito, Ecuador.

Como artista plástico pertenece a los colectivos *Arco Iris*, *Colectivo 5* y *Convergencia de grabadores*, amigos por la gráfica, de artistas del centro del Valle del Cauca, en Colombia. Se ha formado en temáticas como técnicas pictóricas contemporáneas; cultura, patrimonio cultural y desarrollo; gestión cultural y participación comunitaria; gerencia de instituciones culturales y mediación pedagógica y nuevas tecnologías de la comunicación. Como pintor, serigrafista y grabador ha participado en más de

cuarenta exposiciones colectivas y tiene veinte exposiciones individuales.

Ha trabajado como cultor e investigador con las comunidades afrodescendientes del Valle del Patía en el departamento del Cauca al sur de Colombia desde 1988, donde ha desarrollado el proyecto de Recuperación de tradiciones culturales que dio origen al hoy reconocido grupo de Cantaoras del Patía y el Son del Tunó, de la vereda de El Tunó.

Ha publicado artículos en libros y revistas de temáticas relacionadas con interculturalidad, racismo, decolonialidad, gastronomía, artes y Estudios Culturales.

Actualmente, es docente de la Licenciatura en Etnoeducación del Departamento de Estudios Interculturales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.

## Resumen

La *Comunalidad Creativa* surge de las prácticas de trabajo colaborativo, como la Minga, que existen en las comunidades afrodescendientes del Valle del Patía, en las cuales la creatividad aflora como la posibilidad de tomar decisiones de manera autónoma para la resolución de las necesidades. Lo comunal tiene que ver con el tejido de relaciones que se establecen intersubjetivamente y con la manera como se hacen colectivos los conocimientos, de tal manera que todas y todos puedan participar con las mismas oportunidades. Este sentido de lo participativo, aunado a la solidaridad, constituye la base de la Comunalidad creativa por cuanto lo que se busca con la juntanza es la reafirmación de los lazos comunitarios y superar las dificultades mediante el aporte de todas y todos. Este concepto, desde las expresiones artístico/culturales, plantea un cambio de concepción con respecto al sujeto creador de la modernidad, pues la acción colectiva es la que agencia el proceso creativo para el bienestar comunitario, no es el individuo.

**Palabras clave:** comunalidad, creatividad, bienestar, agencia, muralismo, arte comunitario.

## Abstract

Creative Commuality arises from collaborative work practices, such as the Minga, that exist in the Afro-descendant communities of the Patía Valley, in which creativity emerges as the possibility of making decisions autonomously to resolve needs. The communal has to do with the making of relationships that are established intersubjectively and with the way in which knowledge is made collective, in such a way that everyone can participate with the same opportunities. This sense of participation, coupled with solidarity, constitutes the basis of Creative Commuality because what is sought with gathering, is the reaffirmation of community ties and overcoming difficulties through the contribution of all. This concept, from the artistic/cultural expressions, proposes a change of conception with respect to the creative subject of modernity, since collective action is what agencies the creative process for community well-being, not the individual.

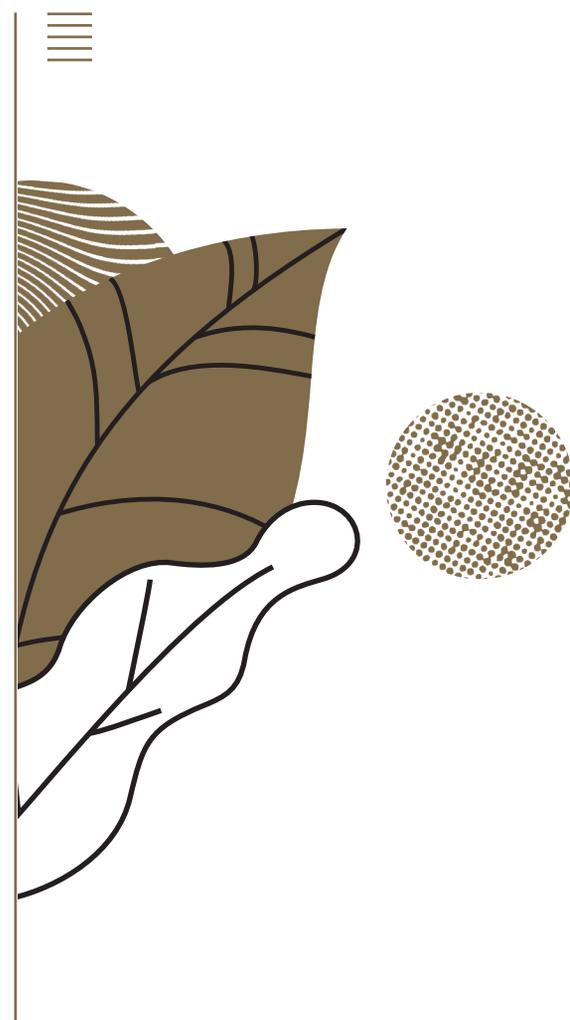
**Key words:** communality, creativity, wellbeing, agency, muralism, community art.

## La representación en el mundo moderno/colonial occidental

En 1498, Leonardo Da Vinci terminaba de pintar su famosa *Gioconda*, conocida también como la *Mona Lisa*, mientras Cristóbal Colón, interesado en otra ruta para llegar a la India, ya había arribado a las tierras que fueron llamadas como Indias Occidentales. Territorio que ofrecería al Imperio español uno de los materiales más preciados para sostener sus guerras en la Europa de entonces: el oro. Este metal, en el proceso de manipulación de las comunidades originarias, se constituía en medio de desarrollo de formas, símbolos, rituales y ceremonias, pero durante la conquista española solo tuvo valor como fuente de riqueza y poder, no como producto cultural. De esta forma, figuras de todo tipo trabajadas en oro fueron fundidas para satisfacer las necesidades de la corona.

Alberto Durero, el pintor y grabador alemán del renacimiento, reconocería con asombro que muchas piezas llevadas a Europa desde América por su factura podrían considerarse como obras de arte. Otra apreciación tendría Humboldt, que las consideraría solamente como material etnográfico en sus investigaciones en tierras americanas.

El renacimiento del siglo XV y XVI en Italia, surgido sobre la base de un capitalismo mercantil en ascenso, daría las pautas para la construcción de dos referentes que fueron capitales en el desarrollo del arte y que se convertirían en paradigmas del proyecto moderno occidental y su sistema de representación: 1) el sentido de lo bello, asociado al



desarrollo de la perfección como imitación de la naturaleza y 2) el surgimiento de la individualidad creadora de obras originales realizadas por la genialidad, considerada como talento dado por la naturaleza. Se había instaurado, así, la relación del arte con lo bello y de su producción con condiciones individuales excepcionales.

En todo este proceso, a pesar de las implicaciones de la presencia de América en el escenario mundial, Europa construyó su identidad sobre la base de la negación de aquello que iba incorporando en su expansión por el mundo, como el legado de las culturas musulmanas, árabes, africanas, turcas e indoafroamericanas, para construir una noción de la Europa moderna como una invención ideológica, que en palabras de Dussel (2005) «(...) 'rapta' a la cultura griega como exclusivamente 'europea' y 'occidental'», y pretende que desde la época griega y romana dichas culturas fueron el 'centro' de la historia mundial» (pp. 43-44).

A esta visión, este filósofo argentino la llamará "eurocentrismo", pues «indica como punto de partida de la Modernidad fenómenos intra-europeos, y el desarrollo posterior no necesita más que Europa para explicar el proceso» (Dussel, 2005, p. 45). Se crea, de esta manera, un universal imposible de haber existido antes de 1492, época en que se inicia el despliegue del Sistema-mundo, como lo denomina Immanuel Wallerstein (1992) para quien:

Los descubrimientos fueron parte integral de la creación del sistema mundial moderno, en la medida en que solucionaron los dilemas de las clases y las instituciones dominantes de Europa. Como solución funcionaron



admirablemente poniendo freno en muy poco tiempo a la desintegración de Europa y a la difusión del igualitarismo. (p. 209)

Con esta centralidad, el mundo europeo occidental desplegó todo su poder en estas tierras, lo que originó la "confrontación" entre "civilizados" y "bárbaros", separación fundamental para plantear una supremacía en todos los órdenes, incluido el cultural.

El Nuevo Mundo se iría conformando sobre la base de la imposición de la visión, las normas y las costumbres del Viejo Mundo. Las imágenes de la Iglesia católica fueron fundamentales en el proceso de conquista; llegaron con la cruz portada por los misioneros-soldados; luego con todas las obras de arte importadas y con las que se realizaron en tierras americanas con el objetivo de controlar cultural y mentalmente a los individuos, que debían ser evangelizados a cualquier precio para ser redimidos. La colonia, como momento de consolidación del Imperio español en América, marcaría una huella indeleble desde el sistema administrativo y en el sistema simbólico de quienes, con otras lógicas, coexistían en la complejidad socio-cultural que se iba configurando con los indígenas y los negros.

Las producciones materiales del Nuevo Mundo muy difícilmente pudieron ser reconocidas en su verdadera dimensión: como creaciones de sujetos que daban cuenta de mundos con maneras de ser y estar distintas a la occidental europea. De los "bárbaros" no podía salir nada más que superstición, brujería e irracionalidad representada en objetos extraños, tejidos alucinantes y estatuas de piedra misteriosas. Este sistema de control, a través de elementos como imágenes religiosas, es lo que el sociólogo peruano Aníbal Quijano ha denominado **Colonialidad del poder**, definida como el proceso en el cual Europa, bajo su hegemonía, concentró «el control de todas las formas de control de la subjetividad/intersubjetividad de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción de conocimiento» (Quijano, 2000, pp.1-2).



En este punto, es pertinente volver la mirada hacia la concepción de arte heredada, que configuró un paradigma que nos puso de cara a un tipo específico de belleza y de perfección.

Desde esta perspectiva, nuestra historia ha estado permeada por las reflexiones que se han hecho en la estética como el estudio de lo bello, teniendo en cuenta la larga trayectoria colonial que ha signado nuestras temporalidades. En este sentido, vale preguntarse si la *Diferencia colonial*, categoría acuñada por Walter Mignolo (2000)<sup>1</sup> para explicar los procesos diferenciados del colonialismo, permitirá redefinir nuestras propias rutas de creación histórica y así poder considerar que nuestras producciones culturales, artísticas y estéticas han tenido valor por sí mismas y no solamente por la mediación y legitimación que pueden haber tenido, o no, desde la visión eurocéntrica. Este punto va a ser clave para pensar los procesos de *Comunalidad Creativa*, en donde el contexto tendrá que jugar un papel importante.

La visión crítica expuesta no significa negar los aportes que el mundo occidental ha ofrecido, más bien es el llamado a visitar críticamente la propia historia y reconocer que ha habido sistemas de representación con sensibilidades, expresiones, manifestaciones y producciones que no necesariamente se han correspondido con la noción de arte como cultivo del espíritu y habilidad natural de las genialidades. Noción propia del proyecto moderno ilustrado occidental y su sistema de jerarquización entre artes cultas y “las manifestaciones de los bárbaros”.

En esta contemporaneidad se debe, igualmente, incorporar tanto las culturas populares con sus estéticas como las nuevas tecnologías que abren otros horizontes de creación y producción. En este sentido, cabe la pregunta sobre qué corresponde hacer y reconocer en esta parte del planeta llamada América Latina, no para construir un localismo radicalizado, sino para auto-afirmarnos como lugar particular, contradictorio, en proceso constante de formación, diferenciado en su historia y en sus concepciones de mundo y así lograr establecer un diálogo equitativo con todas las culturas planetarias.

Es necesario asumir ese diálogo como una necesidad del multiculturalismo y como un elemento clave para tener plena conciencia de los participantes y de las condiciones en que se da esa conversación, de cara a imaginar sociedades interculturales en las que haya un reconocimiento de las diferencias y las diversidades; sociedades que cuenten los procesos históricos en que fueron construidas esas diferencias y, en ese sentido, quizá sea perentorio visibilizar desigualdades de todo orden.

Es claro que el arte permite que el sujeto se desarrolle plenamente en sus capacidades perceptivas, reflexivas y productivas, pero es necesario construir un sentido del arte capaz de generar un pensamiento crítico frente a las realidades contemporáneas y frente a los pasados propios, susceptibles de ser revisitados y resignificados. De esta manera, los sistemas de control de las subjetividades que se han venido

En esta contemporaneidad se debe, igualmente, incorporar tanto las culturas populares con sus estéticas como las nuevas tecnologías que abren otros horizontes de creación y producción.



1. Este autor precisa que «la diferencia colonial permite entender la densidad diacrónica y la constante re-articulación de la diferencia colonial aún hoy, en un mundo regido por la información y la comunicación y por un colonialismo global que no se ubica en ningún Estado-Nación en particular» (Mignolo, 2000, p. 20).

## Vale la pena en este punto de la reflexión preguntarse por lo político, que constituye al arte como escenario de disputas, confrontaciones, posicionamientos, maneras múltiples de enfrentar una realidad

conformando desde la “confrontación” con Europa son cuestionados desde el arte, no tanto como sistema de representación, sino como sistema de interpelación crítica de las diversas realidades. Esto descoloniza al sujeto creador y lo pone en la ruta de autoafirmarse por lo que le corresponde en su propio lugar, sin tener que acudir a la negación de lo que es por la pretensión de ser como otros han querido que sea históricamente.

Un proceso decolonial desde el arte, entendido lo decolonial como lo plantea Catherine Walsh (2005)<sup>2</sup>, implica la revisión de paradigmas instaurados desde una hegemonía eurocéntrica que determinaron qué era arte y qué no lo era, y a partir de ahí construyeron espacios de legitimación que a su vez han servido como escenarios de marginalización. Un ejercicio de *Comunalidad Creativa* debe pasar por conocer críticamente la historia, ampliar los horizontes del arte más allá de lo bello y autoafirmar las subjetividades contextualizadas en los espacios a los que pertenece. Desde esta perspectiva, el diálogo con lo universal o lo global tendrá características diferentes a tener que asumir la globalización como un proceso en el cual nuestras creaciones y producciones artísticas lleguen en condiciones de minoración ante los patrones culturales y estéticos hegemónicos.

Vale la pena en este punto de la reflexión preguntarse por lo político, que constituye al arte como escenario de disputas, confrontaciones, posicionamientos, maneras múltiples de enfrentar una realidad. El arte, parafraseando a Wallerstein (1999), como un “campo de batalla”, en el que el sujeto se confronta consigo mismo y con su entorno; un acto político, en el sentido que la persona construye su propia autonomía inmersa en un contexto específico

que la afecta. Se enfrenta a sus dudas, explora sus sensaciones, determina sus límites y sus posibilidades y decide cómo plasmar creativamente a través de formas y colores en pintura; movimientos en la danza; sonidos en la música; frases que se hilvanan en la prosa o en la poesía; o imágenes que se construyen en la realidad virtual.

De esta forma, se le sale al paso a eso que el maestro Luís Camnitzer (1995) ha argumentado en torno a que «hacer arte de acuerdo a los cánones hegemónicos cementa la unidireccionalidad de la información, no es una forma de crear, sino una forma más refinada y compleja de consumir» (p. 30).

Desde una perspectiva descolonizadora se debe entender que lo artístico no es únicamente el ámbito de la armonía, el solaz y la mera contemplación, sino que el arte y lo artístico «no desconoce lo violento, tampoco prescinde del miedo; por el contrario, frente a ellos toma una posición que permite su comprensión y asimilación que los convierte en tragedia o en comedia, en denuncia o reconocimiento...» (Ministerio de Cultura, 2000, p. 69). Así las cosas, la realidad se transforma en la mirada del creador que reinventa la vida pues la cuestiona y de cuyo ejercicio el sujeto creador no puede permitirse salir incólume y, por consiguiente, el entorno socio-cultural debe igualmente verse afectado.

Coincido en este punto con el maestro Camnitzer (1995) cuando afirma que:

El sentido de lo artístico no está dado en unos objetos, en unas obras o en unas acciones, sino que es una compleja red de significaciones tejidas desde tramas y lógicas diversas, como los sistemas simbólicos, las relaciones económicas, las relaciones sociales y las experiencias personales y sociales, entre otras. (p.109)

Comprender el arte hoy, en toda la complejidad de nuestros tiempos, supone considerarlo como un sistema de interpretación e interpelación de la realidad y como un sistema de comunicación que problematice y haga inteligible esa realidad y no como el resultado de

---

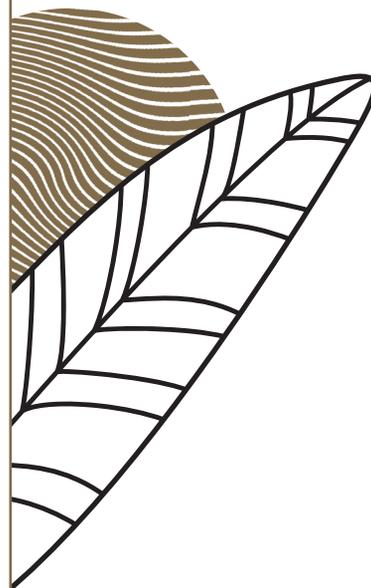
2. Walsh entiende lo decolonial «como aquello que encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde ‘lo propio’ y desde lógicas – otras y pensamientos – ‘otros’ a la deshumanización, el racismo y la racialización, y la negación y destrucción de los campos – otros del saber» (p.24).

la ejecución de técnicas puestas al servicio de sí mismas. No es fácil definir lo que es el arte en la actualidad, pero sí es pertinente asumir lo artístico como un acto creador desde diversas posibilidades expresivas, que hagan del sujeto individual y colectivo un detonador de oportunidades para incidir en la realidad y afectarla con las propuestas que se ejecuten. El arte como proceso socio-cultural va más allá del arte como productos e implica poder construir nuevas miradas acerca de los contextos en el que la creación tiene lugar.

## El arte y el acto creador como pedagogía decolonial

El anterior panorama devela una ruta problemática, pues pensar en el arte actual de los pueblos originarios y también en los pueblos de la diáspora africana supone, necesariamente, hacer lecturas que permitan pensar en la posibilidad de asumir el arte como una pedagogía decolonial, es decir, una pedagogía que nos aliente a reflexionar en torno a las maneras en que estos pueblos han tenido genealogías y trayectorias creativas diferentes a los presupuestos del arte occidental.

Esto implica que en la actualidad, en ese lugar de disputas y de luchas de poder que constituyen el mundo de lo cultural contemporáneo, esas propuestas pueden estar permeadas e involucradas en los circuitos de producción, distribución y consumo, pero en muchas situaciones están planteando rutas diferentes, o quizá divergentes, a la narrativa de la posmodernidad artística, en lo que tiene que ver con lo histórico, la memoria y las cosmovisiones. En esta medida, cabe preguntarse, ¿qué significa la producción creativa de estas comunidades y/o sujetos étnicos en la actualidad atendiendo al hecho que históricamente han sido estigmatizados, folclorizados y exotizados?



Quizá se pueda pensar que el arte se esté constituyendo, en las comunidades y sujetos étnicos, en un acto decolonial que interpela, increpa y pone en cuestión las narrativas de exclusión y marginalización, a través de la diversidad de pensamientos, opciones de vida, maneras diferentes de hacer, sentir, actuar y pensar del mundo contemporáneo. Otro interrogante nos asalta: ¿qué nos están diciendo estas producciones y actos creadores en una contemporaneidad preñada de opciones *cool*, *light*, *Kitsch* y efímeras?

Si las luchas de estos pueblos caminan la senda de la autoafirmación identitaria, del

autoreconocimiento, del posicionamiento político, la visibilización étnico-cultural y la autonomía, ¿qué lugar podrán ocupar en el escenario del arte contemporáneo, dispuesto –en muchos casos– a optar por expresiones no comprometidas, livianas, autoreferenciadas y de altos niveles de especulación teórica?

Tal vez lo anterior permite pensar que:

El acto creador asumido como una práctica deconstructiva que nos lleve a desaprender, se convierte en la posibilidad de decolonizar nuestras mentes en la medida que podamos, de la mano de la pedagogía entendida como la práctica reflexiva del sentido de ser humano, expresarnos sin miramientos ni ataduras, sin restricciones ni apocamientos y logremos sacar a flote lo que nos constriñe el alma. (Albán, 2007, p. 4)

Este artículo asume la *Decolonialidad*, (Jameson, 1995; Žižek, 1998), como el proceso mediante el cual reconocemos otras historias, trayectorias y formas de ser y estar en el mundo, distintas a la lógica racional del capitalismo contemporáneo como expresión cultural. Esto humaniza la existencia, en el sentido de devolver la dignidad a quienes por fuerza del proyecto hegemónico moderno/colonial fueron considerados inferiores o no-humanos, como argumenta Catherine Walsh (2005) «(...) visibilizar las luchas en contra de la *Colonialidad* pensando no solo desde su paradigma, sino desde la gente y sus prácticas sociales...» (p. 24).

En consecuencia, si el arte precisa de la creatividad, esta puede:

Convertirse en un hecho que insurge, es decir que se muestra, devela, cuestiona, problematiza, interpela el orden establecido, lo que permite al sujeto creador en cualquier instancia de la vida social asumir el compromiso crítico de precisar su lugar de enunciación reafirmando su condición socio-cultural, étnica, generacional, de género, de opciones sexuales, religiosas, políticas; y le permite también reivindicar lo local como un acto de re-afirmación de lo que nos es propio o de lo que hacemos propio. (Albán, 2008, p. 6)



En esta medida, el arte visibiliza, actúa como mecanismo de auto-representación, de auto-resignificación y de construcción de nuevas simbologías. Pone en evidencia la pluralidad de existencias que se encuentran y desencuentran en el escenario multicolor de la contemporaneidad y le permite a indígenas y afrodescendientes ser coetáneos y de esta forma asumir que:

El arte como acto de reflexión permanente –y no solamente como el hecho de realizar objetos artísticos- debe contribuir a ensanchar los escenarios de discusión en torno a la exclusión social, la racialización, la violencia genocida, la reafirmación de los estereotipos y el autoritarismo. De lo contrario –quizá sea válido también- el arte se convierte en un ejercicio narcisista que nos lleva a producir objetos para la auto-satisfacción del campo del arte y todas las contingencias que lo acompañan. (Albán, 2008, p. 6)

Desde esta perspectiva, el arte se puede considerar como una “agencia otra”, entendida según la comunicadora colombiana Camilia Gómez Cotta (2006):

Como la posibilidad narrativa desde la diferencia cultural [que haga posible develar] la matriz colonial, la naturalización de la discriminación racial/étnica y cultural, así como la producción discursiva de subjetividades dominadas/ dominantes [y proporcione] desde la experiencia política el desciframiento de prácticas de re-existencia identitaria, política y cultural. (p. 14)

En consecuencia, el arte no solamente será la creación y construcción de artefactos, sino que conformará un escenario de complejidad, en el cual, como lo plantea el maestro Luís Camnitzer (1995):

...El sentido de lo artístico no está dado en unos objetos, en unas obras o en unas acciones, sino que es una compleja red de significaciones tejidas desde tramas y lógicas diversas, como los sistemas simbólicos, las relaciones económicas, las relaciones sociales y las experiencias personales y sociales, entre otras. (p. 109)

## **La colonización de las retinas: Las instituciones educativas, imágenes e imaginarios**

El proyecto moderno/colonial ha generado la producción y reproducción de referentes estéticos que a su vez configuran patrones de belleza; formas de representación, especialmente, para el mundo infantil y juvenil. Estos patrones construyen imaginarios con los cuales niños, niñas y jóvenes se asumen y que, incluso, niegan sus cuerpos y sus fenotipos, que los caracterizan y los diferencian. Así se distancian de sus propias formas de autorrepresentación.

En esa medida, no es frecuente encontrar en las instituciones educativas del Valle del Patía imágenes que den cuenta de una realidad socio-cultural que permita reforzar las identidades étnico-territoriales. Así, la infancia y la juventud están enfrentadas a la alta circulación de imágenes que construyen imaginarios de realidad: imágenes de los héroes o personajes de los programas infantiles de la televisión global y

El dispositivo icónico contribuye, o no, a reafirmar identidades y a construir autorepresentaciones, pues se convierte en parte de la vida cotidiana de las y los jóvenes que acuden a diario a vivenciar sus procesos educativos



cuadros, que dan cuenta de la incidencia de la Iglesia católica con todos sus rezagos en cuanto a lo cultural, inundan el universo icónico de las instituciones.

Las paredes de las instituciones educativas son depositarias de todo tipo de imágenes que en muchos casos no tienen relación con el contexto. No hay que perder de vista que para la *Etnoeducación* el contexto se constituye en un referente fundamental para el proceso educativo, sea comunitario o escolarizado, en la medida que este provee formas de conocimiento y saberes culturales que permiten realizar una educación pertinente.

El dispositivo icónico contribuye, o no, a reafirmar identidades y a construir autorepresentaciones, pues

se convierte en parte de la vida cotidiana de las y los jóvenes que acuden a diario a vivenciar sus procesos educativos. En esa medida, vale preguntarnos: ¿De qué manera las imágenes que se exponen en las paredes de estas instituciones de forma descontextualizada afectan los procesos de reafirmación identitaria y auto-valoración étnica?, ¿revertir esta situación a partir del desarrollo de una *Comunalidad Creativa* permitirá abrir espacios de reflexión que impulsen a la juventud a reconocerse en sus particularidades étnicas y socio-culturales?, ¿en qué medida producir imágenes de lo afropatiano en las paredes de las instituciones educativas del territorio se puede convertir en una pedagogía que descolonice la mirada de las y los estudiantes?

En este sentido, las paredes dejan de ser un aspecto de orden arquitectónico y de infraestructura para convertirse en un espacio pedagógico que da cuenta del universo de sentidos de la *afropatianidad*, con la claridad que las identidades son dinámicas y se transforman en el tiempo, pues como sostiene Stuart Hall (2010) «Dentro de nosotros coexisten identidades contradictorias que jalan en distintas direcciones, de modo que nuestras identificaciones continuamente están sujetas a cambios» (p. 265). Pensar en identidades fijas sería una pretensión irrealizable. Al respecto, dicho autor señala, en el texto y la página ídem, que: «La identidad totalmente unificada, completa, segura y coherente es una fantasía». Estas identidades se forjan también por las afectaciones del contexto y las imágenes que circulan en su interior.

Las imágenes también tienen que ver con las relaciones de poder, definen una mirada respecto al mundo y organizan la forma como nos enfrentamos a la realidad, pues ellas son referentes que construyen realidades. El aparato icónico que despliegan las instituciones se convierte en discursos que hablan, o no, del contexto étnico y eso tiene implicaciones en las formas de representación y autorrepresentación de las subjetividades, en este caso, afropatianas. Hall (2010) advierte que:

La representación es la producción de sentido a través del lenguaje. En la representación, sostienen los constructivistas, usamos signos, organizados en lenguajes de diferentes clases, a fin de comunicarnos significativamente con los otros. Los lenguajes pueden usar signos para simbolizar, estar en lugar de, o referenciar objetos, personas y eventos en el llamado mundo "real". Pero pueden también referenciar cosas imaginarias y mundos de fantasía o ideas abstractas que no son de manera obvia parte de nuestro mundo material. (p. 457)

Si se asume que las imágenes constituyen un lenguaje, entonces la representación pasa a ser el



## Caminar por el sendero de una re-existencia que permita reconocer lo que hemos sido, lo que somos y lo que queremos ser, como también la manera como queremos estar, sentir, hacer, actuar y soñar

ámbito donde este lenguaje se materializa para comunicarnos algo acerca del mundo y es ese algo representado lo que crea el sentido que se asume individual o colectivamente. Esa es la potencia del mural, que como lenguaje icónico, colectiviza el sentido que se construye pictóricamente; de allí parte la propuesta de *Comunalidad Creativa*.

Transformar las paredes de una institución equivale a desestructurar el orden icónico impuesto, para propiciar un nuevo espacio de representación socio-cultural en donde aflore lo simbólico, lo mítico, lo histórico, las memorias colectivas y, de esta forma, se cambie el paisaje institucional.

### La Comunalidad Creativa: entre memorias e identificaciones

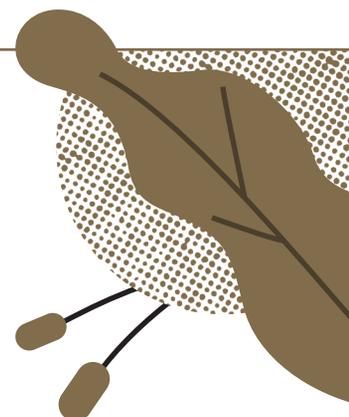
En el proceso de conquista y colonización del proyecto moderno/colonial occidental patriarcal, la estética y el arte se constituyeron en un patrón de poder que sometió y racializó subjetividades; las ubicó en la escala social construida de acuerdo a los cánones blanco-europeos y las discriminó para reducirlas y controlarlas. La estereotipación jugó un papel fundamental en el orden estético establecido. Las producciones materiales y espirituales de pueblos indígenas y de africanos esclavizados, y sus descendientes, fueron excluidas de las posibilidades de ser consideradas como arte.

Pensar unas estéticas decoloniales sugiere la necesidad de desaprender las convenciones impuestas, para re-aprender de manera distinta entendiendo que: «Desaprender no es borrar, es reconocer escenarios que van más allá de donde nos hemos movido hasta el presente y re-considerar las premisas con las que nos hemos asomado a la ventana del mundo...» (Albán, 2006, p.15).

Desaprender implica desmarcarse de las huellas cuasi indelebles de un proyecto hegemónico de sociedad y colocarse en fuera de lugar para elevar los niveles de conciencia. Lo decolonial de lo estético nos reta a desprendernos de las narrativas que nos niegan la existencia y nos exige apuntar a reconocer los procesos antes que los productos. Desde esta perspectiva, coincido en lo planteado por algunos autores al hablar de la sociedad y el arte como procesos en los cuales es de suma importancia su capacidad de innovar.

Una innovación que precisa otras miradas a nuestras realidades para reconocer en las manifestaciones culturales de los afrodescendientes largas trayectorias creativas, que han estado subsumidas por las narrativas de superioridad eurocéntrica. Esto, a contrapelo de la presencia manifiesta de sus culturas en procesos de transformación que ha hecho posible su pervivencia por más de cinco siglos.

Desde esta perspectiva, es preciso continuar enfrentando todo tipo de racialización estética y artística, a partir de pensarnos en estéticas decoloniales que enfrenten la hegemonía de los cánones impuestos de belleza y de creación. Con ellas, caminar por el sendero de una *re-existencia* que permita reconocer lo que hemos sido, lo que somos y lo que queremos ser, como también la manera como queremos estar, sentir, hacer, actuar y soñar en un mundo que haga factible la presencia de muchos mundos. Las estéticas decoloniales y de *re-existencia* nos invitan



## Luchar por el bienestar de todas y todos implica el esfuerzo de abrirse a los demás, el encuentro con lo diferente y lo diverso, la responsabilidad por lo de uno y lo de todos



a desaprender para iniciar un recorrido por *aprendizajes-otros*, en los cuales, se pueda develar la existencia de formas diferentes de ver el mundo y de pintarlo con diversos colores.

En medio de este panorama, las estéticas decoloniales precisan ocupar un espacio de dignidad en nuestras sociedades como procesos comunitarios y de artistas individuales, que interpelen con sus producciones la discriminación y el racismo estructural, se posicionen como productos socio-culturales y no como mercancías para satisfacer las apetencias del mercado.

No obstante, cada día se abren más espacios para la circulación de estos productos culturales que las comunidades están propiciando por medio de mercados alternativos, como resultado de procesos de auto-afirmación/auto-reconocimiento étnico-identitario y de reivindicación política. Tal vez, estos acontecimientos están indicando que: «El actual es, quizás, el tiempo de una ecología estética y cultural a través de la cual podría ejercerse un contrapeso frente a la 'libertad' de los flujos del mercado global de la estética internacionalista» (Barriendos, 2005, p. 10). Así mismo, las estéticas decoloniales deben enfrentar los procesos de neocolonización que hacen de la diferencia y la diversidad cultural el nuevo producto del mercado global: un producto exotizado que sutilmente reconfigura los estereotipos racializados de esos diferentes, tras un maquillaje de reconocimiento y de respeto.

### La propuesta

Una de las formas que vengo planteando para desarrollar procesos creativos decoloniales tiene que ver con la producción colectiva de murales, la he denominado *Comunalidad Creativa*: plantea la necesidad de superar al sujeto creador individual, propio de la modernidad occidental, para asumir formas comunitarias participativas en el acto creativo. Esto tiene que ver con prácticas creativas basadas en lugar, que posibilitan colectivizar las acciones en procura de fortalecer lazos de amistad, solidaridad y consanguinidad.

Prácticas como las mingas para embarrar una casa, la mano vuelta o mano cambiada en los procesos productivos, o las composiciones colectivas en la música, evidencian unas lógicas distintas de creación y participación en las dinámicas socio-culturales, tal como acontece en el Valle del Patía al sur de Colombia.

En mi propuesta de *Comunalidad Creativa*, el mural se constituye en un espacio que permite hacer público el proceso creativo y, sobre

todo, la pintura mural se asume como un elemento de orden pedagógico, con el cual se pueden plasmar aspectos históricos de la memoria colectiva. Para el caso del Patía, algunos de esos son los procesos organizativos; los sistemas productivos tradicionales; las expresiones culturales (música y danza); las luchas por la tierra; las reivindicaciones étnicas de todo tipo; los personajes históricos; las formas de economía propia (procesamiento del mate, panadería, vaquería, artesanías con diversos materiales, etc.); los mitos y las leyendas (empautao's, madre del ganado, gallina de los huevos de oro, cerro de Manzanillo y su laguna encantada, espantos); entre muchos otros aspectos.

El contacto y la permanencia por 30 años con la cultura y el territorio Afropatiano me ha permitido vivir el proceso de desentrañar claves culturales que posibilitan una mayor comprensión del universo de sentido de las comunidades, que desde el siglo XVII habitan este valle interandino al sur del Departamento del Cauca.

Presenciar rituales de enterramiento, participar en diversas celebraciones y festividades, adentrarme en la vida cotidiana de las familias y recorrer este territorio han sido oportunidades que a lo largo del tiempo han dejado huella en mi ser. Me han aportado elementos para la comprensión del mundo de estas gentes que luchan día a día para obtener el sustento, que han *re-existido* desde la colonia hasta el presente a los embates de la modernidad. Una modernidad que negó y se resiste a admitir las epistemes construidas a partir de la experiencia vivida; del relacionamiento con la naturaleza; de la manera como se asume la vida y la muerte; de enfrentar las estigmatizaciones históricas como región y como poblaciones descendientes de la diáspora africana.

La vida campesina de estas comunidades afropatianas transcurre entre el abandono atávico del Estado y las contingencias del clima, arañando a la tierra para obtener sus productos de consumo y de comercialización; excavando en quebradas y ríos para conseguir las onzas de oro con que se adquiere lo básico para vivir cuando el verano intenso

destruye las cosechas; organizándose en trabajos colectivos para hacer más llevadera la existencia ruda y exigente del campo.

De todos estos estos ámbitos, he ido aprendiendo que es solamente con la solidaridad, con el trabajo compartido y con la colectivización de las actividades que se superan las adversidades, las contingencias del día a día, la incertidumbre de lo productivo y se alcanzan los propósitos de cada uno y de todos. Prácticas culturales como la Minga, la Mano vuelta o Mano cambiada son maneras de concebir la vida comunitariamente, fortaleciendo lazos de amistad, de familiaridad y de ayuda mutua para sortear hasta lo imprevisible.

Estas prácticas incrustadas en la cultura de este territorio enseñan que la vida en común es más llevadera, sin que eso signifique la negación de las singularidades o individualidades. Luchar por el bienestar de todas y todos implica el esfuerzo de abrirse a los demás, el encuentro con lo diferente y lo diverso, la responsabilidad por lo de uno y lo de todos. El trabajo colectivo, como filosofía de la vida comunitaria, trasciende lo particular sin excluirlo, pero va más allá: cohesiona, convoca, reúne y articula. El trabajo colectivo demanda concertación sin que desaparezca el disenso, requiere de acuerdos mínimos para avanzar hacia el mismo objetivo, exige desprenderse de los egoísmos para pensarse la vida compartida, acompañada y acompasada al ritmo de todas y todos.

Ese trabajo colectivo se disemina en diferentes momentos de la vida comunitaria: en la siembra y la cosecha, en la preparación de alimentos, en los instantes luctuosos, en las festividades y celebraciones familiares, en la adversidad y la alegría. Trabajar colectivamente es una manera distinta de estar en el mundo y estas comunidades, con mayores grados de organización unas de otras, lo desarrollan, lo apuntalan y afincan en las asambleas comunitarias, en



donde se discuten las cosas fundamentales de la vida en común.

Y es la solidaridad la que está en la base del trabajo colectivo, sin ella no hay nada trascendente para estas gentes; se precisa ser solidario, es una característica de existencia determinada por las condiciones mismas en que se vive, se labora, se sueña y se piensa. La solidaridad en estas comunidades está lejos de ser un discurso, sin que eso signifique que la gente no elabora pensamiento alrededor de esa práctica, pero más que un discurso es una *praxis* de la vida cotidiana.

Ser solidario en la cultura afropatiana implica responsabilizarse por el otro, por sus circunstancias, por el presente compartido, pues el compartir es la base de lo solidario, su fundamento. El dar con generosidad es una constante en estas poblaciones: se dan alimentos, un saludo, una sonrisa, se da un abrazo, la fuerza de las manos para la producción, el tiempo para el laboreo y también para el disfrute festivo.

La solidaridad implica participación, se es solidario cuando esa *praxis* nos lleva a ser partícipes, pues sin participación no hay intercambio, el dar no se produce, ya que participar significa mucho más que solo estar: es actuar y en la acción está la responsabilidad por lo colectivo. Ser solidario es un acto creativo, porque precisa estar atento a los requerimientos de los demás y, en consecuencia, proponer alternativas de solución a las necesidades individuales y colectivas. La creatividad en el acto solidario supone leer la realidad del otro para asumirla como propia y así recurrir a transformar la contingencia, la necesidad o la adversidad, en una oportunidad para continuar el andar, para sentir la compañía y el acompañamiento, para pensar y actuar conjuntamente.

En el acto solidario, lo creativo se traduce en la capacidad para superar la indiferencia, acudir al llamado del otro para resolver lo que sea necesario y es ahí donde la creatividad florece. Se hace presente configurando un espacio de comunicación en el que se busca solucionar, transformar una situación y en el que se permite que lo comunitario se haga comunal; es decir, lo que se hace en común, mediante el acto creativo de la solidaridad, transforma las relaciones intersubjetivas. En esa medida, lo comunal va más allá de estar juntos y lo que hace es definir las maneras de estarlo, a través de la participación en distintos niveles para alcanzar los propósitos colectivos.

La *Comunalidad Creativa* surge de todos estos aprendizajes conseguidos a lo largo de treinta años de vivir múltiples experiencias en este territorio, del acercamiento la forma de pensar de las y los Afropatianos; también de su forma de actuar en colectivo, en Minga, prestando la mano para garantizar

la realización de una actividad productiva y devolviendo la mano cuando la necesidad la requiere.

La comunalidad y la creatividad en esta propuesta, desarrollada en el año sabático 2017 – 2018, tuvo que ver con las diversas formas de participación que se dieron en las instituciones educativas: con definir colectivamente las imágenes para cada mural; con adecuar una pared; con colocar una poli sombra; con resolver el tema de mi alimentación; con pintar conjuntamente; con observar en silencio o atreverse a preguntar.

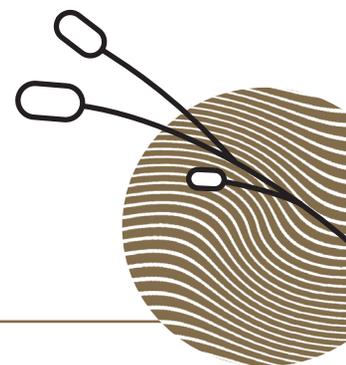
Los intercambios de distinta naturaleza fueron armando el entramado de esta comunalidad en cada uno de los cuatro lugares en donde se pintaron los murales: las conversaciones casuales, la opinión con relación a una imagen, la aprobación, o no, del parecido de alguno de los personajes retratados en las paredes, las sugerencias con respecto a algún tono o color. Todo esto se constituyó en un acto creativo por la forma en que se hacían las preguntas, o se hacía referencia a algún elemento del mural, en muchas ocasiones a través de la picaresca del habla del ser afropatiano: abierto, sincero, directo y sin eufemismos.

Estos murales fueron pintados con la *compinchería* -como dice la Maestra Lola- de las instituciones educativas; sus directivos docentes y cuerpo de docentes que autorizaron su realización, aportaron ideas, facilitaron la entrada en horarios extra curriculares; fueron pintados con la alegría de las y los estudiantes, en ocasiones pintando o raspando una pared, en otras observando y preguntando; o auto-reconociéndose en los elementos, oficios, personajes y productos que fueron emergiendo; o maravillándose al ver la transformación de las paredes a partir de formas y colores.

La *Comunalidad Creativa* fue sentir la plenitud del compartir; del dar y recibir; de la conversa y la risa; de la mirada cómplice; del gesto amable; del agua fría cuando el calor se intensificó; del detalle pequeño y sincero; de la palabra alentadora; del reconocimiento por mi oficio de pintor; de los silencios; de los



Pintar es también un acto reflexivo, analítico, de permanente disertación sobre lo que se hace, de cómo se hace, con qué se hace, con quién o quiénes se hace y por qué se hace



atardeceres impregnados de la brisa de final del día; del cansancio de subir y bajar andamios; de encontrar el color preciso, el tono exacto, la luminosidad de este territorio; de la vida en plenitud y la felicidad por el hacer pensando, pues, parafraseando a la *Pedagogía de la Corridez*, diría que la *Comunalidad Creativa* también es *Un canto a la escuetería*.

### Pintar es pensar

Pinto pensando y pienso pintando

El acto de pintar no es solamente un hacer, es también una manera de pensar, de ver el mundo y relacionarse con él a través de formas, colores, luces, sombras, volúmenes, perspectiva, proporciones y composiciones. Traducimos las ideas a una superficie bidimensional, como en la pintura, o a un volumen real, como en la escultura. Se piensa cuando se pinta, pues se hace una interpretación de esa realidad externa que nos circunda, habitamos y nos habita; una interpretación que se vuelve creativa en la medida que nos permite recrear lo que vemos y lo que pensamos de eso que se observa.

Pintar es también un acto reflexivo, analítico, de permanente disertación sobre lo que se hace, de cómo se hace, con qué se hace, con quién o quiénes se hace y por qué se hace. Esto equivale a decir que pintar, en tanto una forma de pensar, no es inocente, está cargada de intencionalidades, pues lo que pretende es establecer una comunicación con el observador. Hay en ese acto de pensar, que es el pintar, una construcción de significados, producto de la observación consciente de la realidad para representarla fielmente o para crear otras realidades pictóricas.

El acto de conciencia es fundamental en el proceso creativo del ejercicio y el oficio de pintar, y esa conciencia creativa tiene que ver con todos los elementos con los cuales se trabaja: los materiales empleados, los temas o las ideas que movilizan la creación. En esa medida, la conciencia creativa se adquiere a partir de la reflexión alrededor de preguntarse con qué se

pinta, qué es lo que se pinta y para qué se pinta. Por esto, algunas creaciones son el resultado de procesos investigativos, pues son producto de la construcción de preguntas que se le hacen a una realidad, o a una época y a los medios con los cuales se trabaja. De allí surge la investigación-creación que compromete a la conciencia creativa como sustento y soporte del acto reflexivo de pintar como forma de pensar.

La reflexividad del acto creativo no elimina la emocionalidad que genera el proceso; no existe –como la modernidad occidental lo planteó– una separación entre emoción y razón, pues ambas se complementan y contribuyen diferenciadamente al acto creativo. No son excluyentes, son complementarias y cada una participa con sus particularidades: la reflexión actúa desde la conciencia de lo que se hace y la emoción brinda el impulso vital para eso que se hace. Podría decirse que pintar es pensar o sentipensar, evocando a Fals Borda, pues se hace con la cabeza y con el corazón en una comunicación constante, en una relación indisoluble.

Se pinta porque se piensa y se piensa pintando. Lo que equivale a decir que este acto disuelve la disyuntiva entre el hacer y el pensar, propia del pensamiento de la racionalidad moderna occidental. En la cultura afropatiana se hace y se siente simultáneamente; no existe una separación taxativa entre estas dos esferas de la subjetividad humana, en las labores del campo los campesinos negros de esta región afirman que «sienten lo que hacen» o «lo que se hace es porque lo sienten». Es una manera de enunciar esa correspondencia entre el hacer y el sentir, asimismo, se puede decir que el pensar es una forma de hacer.

Pintar es una forma de diseñar un espacio a partir de las ideas y también de diseñar la mirada del mundo y como lo presentamos. Diseñar es organizar algo para apropiarse de eso; es, además, la forma como las comunidades organizan el estar, hacer, soñar, pensar y decidir autónomamente su lugar en el mundo. Se diseña cuando se organizan formas y colores en un espacio. Esto es el resultado de un diseño previo de

las ideas, del pensamiento que se traduce en imágenes puestas en una superficie, en el caso del mural en una pared.

Diseñar es un ejercicio de autonomía, por cuanto implica toma de decisiones en torno a lo que se va a presentar, la manera como estarán las imágenes puestas, su relación, el significado que adquieren en el muro y su relación con la realidad, con el contexto. El diseño hace parte de la conciencia creativa, en la medida que requiere pensarse el proceso (pictórico, en el caso del mural) en su totalidad y proyectar un resultado. Dicho resultado se va logrando en tanto se ajusta lo que se requiere, se modifica o se transforma la propuesta inicial, o se incorporan elementos nuevos que enriquecen el planteamiento general del trabajo.

Arturo Escobar (2016) plantea que:

Cada actividad de diseño debe comenzar con la premisa de que toda persona o colectivo es practicante de su propio saber y desde allí examinar cómo la gente entiende su realidad. Este principio ético y político está en la base de la autonomía y del diseño autónomo. (p. 210)

Los saberes locales son traducidos a imágenes. Este acto de traducción es un ejercicio reflexivo en el que se seleccionan aquellos saberes, prácticas, y oficios que conforman el paisaje epistémico de las comunidades, es decir, su forma de pensar y estar en el mundo. Mediante el acto creativo de pintar pensando, o de pensar pintando, la realidad se convierte en un escenario de contradicciones, intereses, tensiones, apuestas disímiles que emergen y con las cuales hay que negociar para diseñar el conjunto de imágenes que, puestas en relación, cobran sentido en una pared.

Las comunidades diseñan su forma de actuar, de organizarse, de celebrar la vida y despedirla, cuando la muerte aparece; lo hacen recreando la vida cotidiana donde se presentan multiplicidad de situaciones que hay que resolver, enfrentar y transformar. Esa vida práctica produce una pragmática de pensamiento; la acción y la reflexión están imbricadas a la hora de resolver una necesidad y esa ecuación indisoluble es una constante que hace posible vivir comunemente, pues incorpora el diálogo como una necesidad de esa *praxis* reflexionada. En consecuencia, actuar reflexivamente construye sentidos comunales para la convivencia, a través del intercambio de visiones y pensamientos diversos frente a la realidad.

Cuando se pinta se piensa, pues pintar es un hacer que lleva necesariamente a la reflexión, por la relación que se establece entre lo que se pinta y la realidad que es pintada. Para el caso de estas comunidades afropatianas, los quehaceres cotidianos contienen diversidad de saberes prácticos, en los cuales están consignados la forma de pensar de estas gentes; su relación con la naturaleza y sus ciclos; el sentido de la vida; la concepción del tiempo; la alegría y la tristeza; la lúdica y la picaresca; el juego; las tradiciones orales; los mitos y las leyendas; la manera de hablar y comunicar sus pensamientos; la corporalidad esculpida con el trabajo cotidiano.

He pintado estos murales pensando en lo que piensa la gente; en como viven; como interpretan los acontecimientos del diario estar; como resuelven y superan las adversidades: como recrean el presente para impedir que la rutina vuelva monótona la vida; como viven su espiritualidad más allá de la religiosidad; como se juntan para disfrutar; como asumen los conflictos internos; qué sueñan y cuáles son sus ilusiones; de qué manera se transmiten sus saberes; como cantan, bailan, ríen y lloran. La conciencia creativa, parte fundamental del acto de pintar pensando y pensar pintando, surge cuando esa realidad se observa y se van desentrañando las claves culturales, fruto de la larga convivencia, que por treinta años me han dado el acumulado suficiente para recrear en las paredes el ser afropatiano y su mundo cotidiano.

Pintar es pensar, pues las imágenes elaboradas “dicen”, comunican la manera como el pintor interpreta la realidad y lo socio-cultural que hay en ella. Es una realidad pasada por el cedazo de la retina y del pensar del artista, que ha habitado y que ha sido habitado por el entorno, recorriéndolo, conociéndolo, vivenciando múltiples cotidianidades, interpelado por la forma directa con que se dicen las cosas y acogido por la amabilidad y el cariño de las gentes. Un artista que ha apreciado los sabores, los colores, los olores de uno y otro lugar, las miradas, las palabras, las leyendas, los dichos, la *chichigüería* de quienes conocen muchas historias personales; un artista que ha disfrutado atardeceres y amaneceres; que ha sentido la brisa de los tiempos de lluvia y los ventarrones que trae consigo el tiempo de verano; que ha asistido a celebraciones, rituales, fiestas patronales, Mingas y asambleas comunitarias; que ha conversado con *mayoras*, mayores, niños, niñas y adolescentes y que ha interrogado por lo visto y lo sentido.

Pintar es pensar, pues me ha permitido reflexionar en torno a mi propia vida, a mi relación con esta cultura y este territorio, a lo hecho hasta ahora. Me he cuestionado en muchos aspectos y me he reafirmado en otros. En el tiempo de elaboración de estos murales, he podido meditar en relación con la educación viviendo la vida cotidiana de estas

Los saberes locales son traducidos a imágenes. Este acto de traducción es un ejercicio reflexivo en el que se seleccionan aquellos saberes, prácticas, y oficios que conforman el paisaje epistémico de las comunidades, es decir, su forma de pensar y estar en el mundo



instituciones a las que me he acercado desde hace muchos años, donde he podido observar sus apuestas pedagógicas y el rol de lo cultural en sus procesos de formación. Pensar pintando me ha llevado a preguntarme por mi papel de docente universitario y lo que es la academia: sus contradicciones, sus egos, sus cierres, sus aperturas, su confinamiento en sí misma, en una suerte de autismo. También me parece importante interrogar sobre su relación con las comunidades, su estatuto epistémico, sus alcances, sus posibilidades y sus limitaciones.

Pintar es pensar en los estereotipos y las estigmatizaciones que este territorio ha padecido desde la colonia hasta nuestros días; en el racismo estructural que se erige como el organizador y estructurador de la sociedad y las relaciones sociales que produce; en el abandono estatal y en la marginación histórica de estas gentes por su condición étnica; en las múltiples necesidades no resueltas aún para garantizar una vida en condiciones de dignidad; en el abandono de las políticas con respecto a la producción de estos campesinos negros.

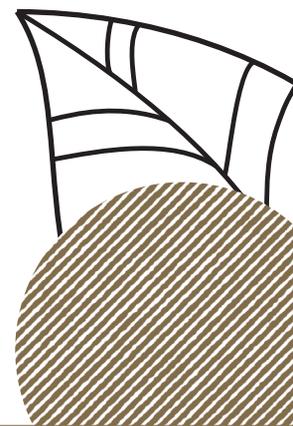
Pensar pintando me ha llevado a reconocer -sin idealizaciones- las luchas históricas de este pueblo afropatiano, su resistencia y su *re-existencia*, sus demandas y exigencias al Estado, la forma como lo cultural se ha hecho político; la reafirmación de sus

identidades y sus sentidos de pertenencia; el orgullo por ser como son; la defensa del territorio ante el empuje de los megaproyectos y la minería a gran escala; el trabajo organizativo no formal y formal de acuerdo a la Ley 70 de Comunidades Negras; la apuesta por un plan de vida; las formas asociativas para la producción y comercialización de los productos; las economías endógenas y las dinámicas de intercambios solidarios.

Los murales realizados durante mi año sabático, del cual estoy dando cuenta en este informe, son el producto de pintar pensando y de pensar pintando, del hacer y el reflexionar, del sentir y del actuar. Son consecuencia de convertir el acto creativo en un acto reflexivo y pedagógico, de continuar creyendo que es posible vivir en una sociedad con justicia social enfrentando todo tipo de discriminaciones y el racismo estructural.

Esta ha sido una experiencia vital, profundamente interiorizada, conscientemente realizada, trabajada con pasión y respeto por esta gente. Ha sido la posibilidad de realizarme como artista, teniendo en cuenta que en el programa al que estoy vinculado, por su naturaleza, las posibilidades para estos desarrollos son muy limitadas. Una experiencia revitalizadora que me ha permitido pensar con imágenes, traducir ideas a formas y colores, hacer planteamientos con



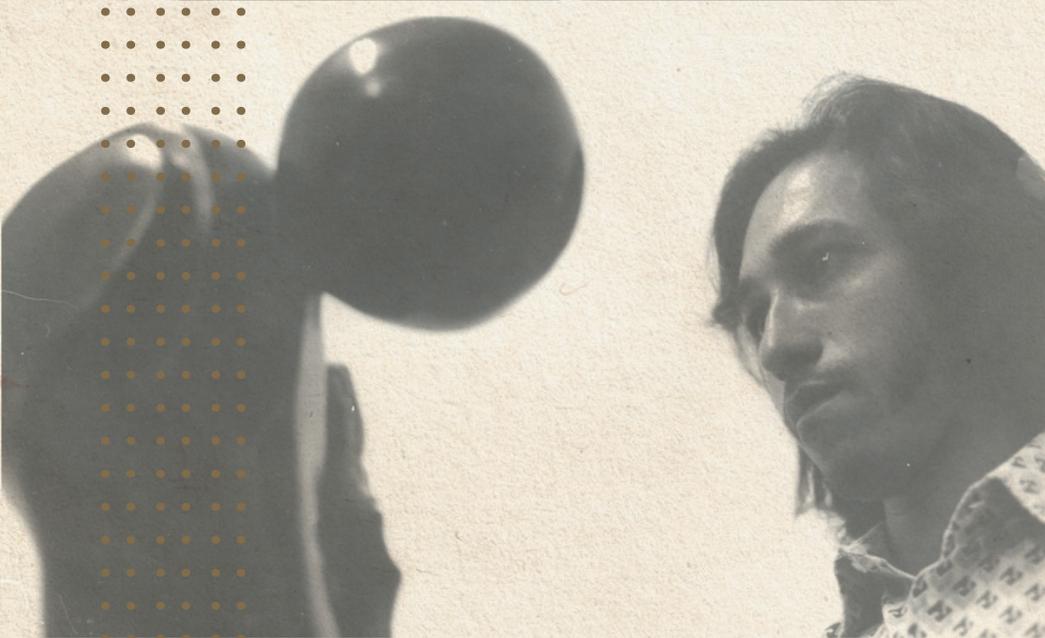


otro tipo de escritura como es el dibujo y la pintura, teorizar haciendo y hacer teorizando.

Estas paredes pintadas son grandes textos a los que se puede acceder sin impedimentos, sin restricciones, de manera espontánea, con la libertad que los procesos creativos brindan sin excepción y con la seguridad de que se puede pintar pensando y que se puede pensar pintando.

## Referencias

- Albán Achinte, A. (2006, 25, 26 y 27 de octubre). Epistemes “otras”: ¿epistemes disruptivas? [Ponencia]. Seminario “Rupturas epistémicas: narrativas-otras para pensar las identidades negras y de género afro”, realizado por el Grupo Afrocolombiano de la Universidad del Valle-GAUV. Santiago de Cali, Colombia.
- \_\_\_\_\_. (2007, 10 al 12 de octubre). El acto creador como pedagogía emancipatoria y decolonial. [Ponencia-performance]. 5 seminario de Formación Artística: encuentro con la creatividad, el arte y la educación, organizado por la Institución Educativa La Pamba, Popayán, Colombia.
- \_\_\_\_\_. (2008). El acto creador como pedagogía crítica decolonial. [Ponencia/performance]. Cátedra Interdisciplinaria de “Creación en el campo del arte” de la Facultad de Artes de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Bogotá, Colombia.
- Camnitzer, L. (1995). Reflexiones sobre pedagogía. En *Memorias, Seminario taller Nuevas tendencias en la enseñanza del arte* (pp. 15-34). Instituto departamental de Bellas Artes, Santiago de Cali.
- Dussel, E. (2005). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber* (pp. 41-56). Editorial de Ciencias Sociales.
- Escobar, A. (2016). Autonomía y diseño: la realización de lo comunal. Editorial Universidad del Cauca.
- Gómez Cotta, C. (2006). *Identidades y políticas culturales en Esmeraldas y Cali. Estudio de casos sobre Organizaciones Afro, Producción cultural y raza*. [Tesis de Maestría en Estudios de la cultura con énfasis en Políticas Culturales, Universidad Andina Simón Bolívar]. Ecuador.
- Hall, S. (2010). Sin Garantías. Trayectorias y problemáticas. En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (Eds.) *Estudios culturales. Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador*. Envién Editores.
- Jameson, F. (1995). *La posmodernidad o la lógica cultural del capitalismo tardío*. Ediciones Paidós, Barcelona.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Escuela de Estudios Internacionales y diplomáticos Pedro Gual, Caracas.
- Mignolo, W. (2000). Diferencia colonial y razón posoccidental. En S. Castro-Gómez (Ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 3-28). Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Editorial CEJA.
- Ministerio de Cultura. (2000). *Educación artística. Serie de lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*. Santafé de Bogotá,
- Walsh, C. (ed.). (2005). *Pensamiento crítico y matriz decolonial. Reflexiones Latinoamericanas*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya Yala, Quito.
- Wallerstein, I. (1992). Creación del sistema mundial moderno. En *Un mundo jamás imaginado 1492 - 1992* (pp. 201-209). Editorial Santillana.
- \_\_\_\_\_. (1999). La cultura como campo de batalla ideológica del sistema-mundo moderno. En Castro-Gómez, Guardiola-Rivera y Millán de Benavides. (Ed.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial* (pp. 163-187). Instituto Pensar/Centro Editorial Javeriana.
- Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Editorial Paidós, Barcelona.





En las fotografías se puede observar a estudiantes de Artes Plásticas de la promoción de 1976. Las cuatro imágenes de la izquierda muestran la clase de escultura del maestro Ernesto Buzzy y a algunos estudiantes en el proceso de modelado de su obra. La mujer de la derecha está haciendo serigrafía en la clase del maestro Fanor León.

Nota: Imágenes de archivo del Centro de Documentación del IPC. Testimonio de la maestra Francia Buzzy.

# APRENDER MÚSICA DESDE LAS IDENTIDADES MUSICALES:

una apuesta  
política  
para la  
configuración  
de cultura



**Lila Adriana Castañeda  
Mosquera**

Licenciada en Pedagogía musical del Conservatorio de la Universidad Nacional, Especialista en Pedagogía y Magister en Educación de la UPN, candidata a Doctora en Educación del DIE -UPN. Pertenecer al grupo *Investigación por las aulas colombianas* (A) y cuenta con publicaciones en diferentes revistas especializadas. Docente de la Maestría en Arte, Educación y Cultura y la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional y en la Maestría en Interpretación y Pedagogía instrumental de la Universidad Nacional de Colombia.



**Julián Andrés Cifuentes García**

Licenciado en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, intérprete de tiple; con experiencia en creación y producción musical para obras de teatro y circo en la ciudad de Bogotá. Tiene como intereses investigativos la educación en artes no formal, la identidad musical y las músicas regionales.



## Resumen

Se presentan los conceptos de identidad musical, *Musicar* y reconocimiento de sí a través de la música como sustentos teóricos para la presentación de los resultados de una investigación acción educativa, realizada en un contexto informal para introducir elementos musicales, a partir del reconocimiento de varios componentes de la identidad musical: lo sonoro, el territorio, la familia, la infancia, la adolescencia, las afinidades y los disgustos musicales. Se exponen las cinco categorías que emergieron de dicha investigación como un marco para enfocar la formación musical como una actividad democrática, empoderadora, favorecedora de la construcción colectiva y determinante de la cultura.

**Palabras clave:** identidad musical, música popular, territorio, cultura, apreciación musical.

## Resumen

The concepts of musical identity, *Musicar* and self-recognition through music are presented as theoretical supports for the presentation of the results of an educational action research, carried out in an informal context to introduce musical elements, based on the recognition of various components of musical identity: sound, territory, family, childhood, adolescence, musical affinities and dislikes. The five categories that emerged from this research are presented as a framework to focus on musical training as a democratic, empowering activity that favors collective construction and determines culture.

**Keywords:** Communalism, creativity, wellness, agency, muralism, community art

## Introducción

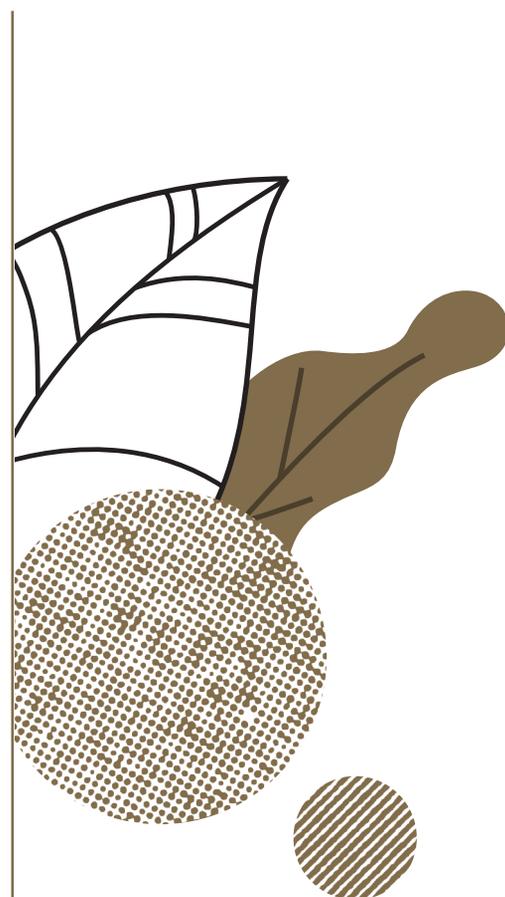
En este trabajo se reflexiona acerca de la identidad musical, su incidencia en la enseñanza de música y la apuesta política que se da desde el reconocimiento de esta identidad musical. Estas consideraciones surgen del trabajo de investigación *La identidad musical como estrategia de reconocimiento y reflexión en la educación artística informal*, realizada por Julián Cifuentes (2021) con la asesoría de Lila Castañeda y también recogen algunos aspectos de las discusiones formuladas en el Diplomado en investigación y Educación popular para el semillero de investigación en música del Instituto Popular de Cultura, IPC.

En la investigación mencionada se plantea la pertinencia de reconocer y tomar en cuenta las identidades musicales de las personas dentro de los procesos de enseñanza musical, con el fin de explorar las relaciones que establece el sujeto con la música. Dicho estudio revela la ruptura, existente en algunos escenarios de la educación musical, entre la identidad musical y los contenidos tradicionalmente impuestos en los espacios de enseñanza aprendizaje de la música.

## Sobre la identidad musical

La identidad puede considerarse como un proceso que se construye a lo largo de la vida de la persona, en el cual se asumen o se dejan de lado aspectos que se consideran parte de sí. De esta forma:

La identidad no se presenta como fija e inmóvil, sino que se construye como un proceso dinámico, relacional y dialógico que se desenvuelve siempre en relación a un "otro". De carácter inestable y múltiple, la identidad no es un



producto estático cuya esencia sería inamovible, definida de una vez y para siempre por el sistema cultural y social, sino que es variable y se va configurando a partir de procesos de negociación en el curso de las interacciones cotidianas. (Marcús, 2011, p. 107)

Dentro de estas interacciones puede considerarse a la música como un mediador dialógico, que construye la identidad del individuo a través de relaciones estéticas cotidianas para reconocerse en sociedad. Esto, por medio de las manifestaciones musicales que vinculan el espacio social, la experiencia estética, el entorno sonoro, la narrativa y lo afectivo como elementos que configuran la identidad musical.

Esta identidad musical se constituye a partir del papel que juega la música en la vida de la persona, puede integrar a un grupo social a través de la preferencia musical; influir en las emociones individuales o en el comportamiento en reuniones masivas, lo que da lugar a que alguien se identifique a sí mismo como músico (Hallam, 2017).

En una postura complementaria a la anterior, Frith (1996) va más allá de centrarse en la identidad de quienes se definen a sí mismos como músicos, enuncia que la música es una suerte de generador de la identidad, así:

La música, como la identidad, es a la vez una interpretación y una historia, describe lo social en lo individual y lo individual en lo social, la mente en el cuerpo y el cuerpo en la mente; la identidad, como la música, es una cuestión de ética y estética. (p.184)

En la investigación realizada se encuentran tres elementos convergentes que constituyen la identidad musical: los procesos de enculturación como forjadores de identidad social, la experiencia estética como fundante de la identidad individual y la vivencia sensible y emotiva como posibilidad de transformación social e individual a la vez.

En este trabajo se afirma que en el acto de interpretar y en el de escuchar música se ponen en juego muchos aspectos que acentúan los rasgos de cada persona, al tiempo que los disuelve, entretnejidos en una sonoridad colectiva, en un acto de expresión, encuentro y participación, pues «hacer música no es una forma de expresar ideas; es una forma de vivirlas» (Frith, 1996, p. 187).

Por esto, es necesario recalcar que la música no es una representación de la complejidad de los diferentes grupos humanos, ni de sus formas de pensar-se en la sociedad, más bien constituye un modo de reconocerse como ser social, en un escenario donde confluyen intereses y diferencias, donde la música es el vehículo por el cual se reafirman las maneras de pensar, sentir y vivir (Cifuentes, 2021).

De esta forma, puede ser que durante los procesos de responder o de hacer tipos específicos de música vocal e instrumental, que conmueve emocionalmente, la pieza se convierte en propia bajo un principio de empatía que hace que la música se sienta como una persona que es similar al oyente. Esta identificación del sí mismo con una pieza específica o un evento musical-social permite que se encarne y que esa música sea parte de las identidades personales- musicales autobiográficas y del propio yo (Elliot & Silverman, 2017).

Dado lo anterior, es necesario considerar la importancia de la música cotidiana, es decir, la música próxima a cada sujeto, como el fundamento de su aprendizaje musical, pues genera un encuentro con el mundo de lo simbólico y dota de rasgos distintivos a la propia identidad.



## El *Musicar* como generador de identidad y de sentido

El término *Musicar*, formulado por Christopher Small (1999), designa el conjunto de relaciones que implica la experiencia con la música:

*Musicar* es tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical. Eso significa no solo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquiera otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical. (p. 6)

En esta perspectiva, se considera el *musicar* como un encuentro de personas a través de sonidos organizados. Este encuentro permite la percepción de *formas-otras* de sonar, sentir, ver y estar en el mundo, lo que permite salir de sí para estar con el "otro", y comprender el complejo entramado cultural en el que se produce la manifestación musical que, a su vez, enriquece y modifica la cultura (Castañeda, 2019).

En este sentido, en la red que se genera alrededor del acto de *musicar* emerge la noción de lo inefable, definido como «una vivencia con la belleza, que no es posible explicar con palabras, pero se sabe que es

«hacer música no es una forma de expresar ideas; es una forma de vivirlas» (Frith, 1996, p. 187).



verdadera y manifiesta; también por su vínculo con lo espiritual» (Cifuentes, 2021, p. 22). De esta forma, la experiencia estética musical genera emociones en el musicante y le ofrece la oportunidad de descubrir nuevas formas de la realidad que no se pueden describir con palabras.

Esta relación con lo bello se encuentra permeada por la manera como la música provoca emociones en el oyente, pues le ofrece la posibilidad de vivenciar lo estético de forma dialógica, como descubrimiento de una nueva realidad, dadas las características de la música: su fugacidad, su inevitabilidad y su continuidad en el presente vivo (Costa, 2015). Por ejemplo, un oyente puede escoger si entra en el juego de la escucha activa y vincularse afectiva o racionalmente con la música que escucha o la desestima como ruido ambiental. En el primer caso, la proximidad entre emoción y razón genera una experiencia de la belleza y produce nuevos sentidos al musicante.

Ahora bien, estas experiencias de lo inefable se acrecientan de forma exponencial cuando además de escuchar se interpreta o se compone, esto consolida sensibilidades individuales y también colectivas en la ejecución concertante, pues en un conjunto de personas que interpretan se generan vínculos y percepciones mutuas que van más allá de la comunicación verbal. El *musicar*, finalmente, permite reconocer-se, asociar-se, pero, especialmente, ubicar-se





al reconocer la compleja construcción social que subyace a cualquier música (Castañeda, 2019) pero que, a su vez, se transforma a través de la música.

### **El reconocimiento de sí como apuesta política en la educación musical**

La consciencia del papel de la música en la cultura y en la identidad implica un posicionamiento didáctico musical, por ello, si se comprenden los mundos musicales de los estudiantes, y estas comprensiones intervienen directamente en los espacios educativos de la música, es posible crear experiencias de enseñanza más significativas, que parten de los saberes previos de los estudiantes, naturalmente articulados desde su vivencia personal de la música. De aquí, que el aprendizaje musical también es un aprendizaje sobre sí mismo y sobre los sentidos que se han producido en asociación con músicas específicas.

Un aprendizaje que parte desde este reconocimiento de sí y propicia que la música sea un espacio diferente de encuentro con el otro, en el cual no se busca la homogeneidad, sino un reconocimiento auténtico de las diferencias con el otro y con los otros. Así aparece un ejercicio de alteridad que se contrapone al hermetismo cultural, al individualismo, a la estigmatización de las culturas y algunos grupos humanos.

Actualmente, los sistemas de enseñanza musical usuales, señala Samper (2017), están más centrados en lo que el estudiante debe “llegar a ser” y no en lo que “es”. Menciona:

A veces observo que nuestras pedagogías, especialmente en el mundo formal de los conservatorios y de las universidades, se inclinan demasiado por el deber ser ('debes tocar esto', 'debes tocar aquello', 'debes hacerlo en tanto tiempo'). Muchas veces este énfasis en el deber ser, termina por desconocer al ser, es decir, las capacidades reales del alumno, sus motivaciones en términos de repertorios y de estéticas, sus ritmos y estilos propios de aprendizaje. (p. 117)

En este sentido, la educación musical debería avanzar hacia la superación de algunas estructuras que determinan cómo se ordena, jerarquiza y establecen aquellos contenidos que merecen ser enseñados, pues pueden llegar a ser inconmensurables en la articulación de las identidades musicales con los saberes musicales académicos. En la enseñanza instruccional de la música, donde el objeto de estudio se centra solamente en lo técnico musical y en los saberes objetivados (partituras, métodos, tratados, etc.), se restringe la conexión plena



entre el individuo con su identidad musical y la de sus pares. Esto dificulta el reconocimiento estético y ético propio de la vivencia musical, es por ello que algunos sistemas de enseñanza no logran impactos al centrarse en saberes impuestos arbitrariamente que consideran al docente como el experto y con la tarea específica de transmitirlos al estudiante (Cifuentes, 2021). Por su parte, el estudiante desempeña un rol de receptor pasivo, que imita las conductas del docente o repite estos contenidos sin relacionarlos con su propio ser, lo que lo ubica en lugares estéticos lejanos de su propia vivencia e identidad musical.

Estas vivencias con la música pasan por la expresión emocional, la evocación de costumbres, situaciones, vínculos con el contexto o con personas específicas. Esto da lugar a una forma de relación única con la vida que corresponde al territorio musical, así:

El territorio musical del alumno está conformado por sus gustos e intereses musicales, su herencia sonora, su cotidianidad propia expresada a través de ciertos géneros y lenguajes. Al mismo tiempo, este territorio es signo y presencia de una identidad que se relaciona también con las distintas dimensiones de su ser social: familia, parche, escuela y grupos musicales informales. (Samper, 2010, p. 32)

Por otro lado, en lo referente a la relación entre la identidad musical colectiva y la configuración de la cultura es necesario considerar la relación que se establece en asuntos de género, edad, etnia y clase

social con la música, sin caer en la falacia de considerar equivalente el género musical de un colectivo humano como un reducido reflejo de su cultura (Cifuentes, 2021). Esta última concepción, denominada *homología estructural* (Vila, 1996), se refuta al observar los cruces, contradicciones y cambios de los colectivos y los individuos que lo conforman, pues no da cuenta de la diversidad en las formas de escucha, apropiación y comprensión de las manifestaciones musicales dentro y fuera de dicho colectivo; ni abarca los múltiples gustos musicales entre los integrantes de un mismo grupo humano, o la diversidad de las preferencias musicales en una misma persona (Revilla, 2011).

Entonces, se hace preciso considerar la música, no como el reflejo de un grupo social o un objeto acabado que muestra los rasgos identitarios de un colectivo, sino como un proceso que:

Eventualmente moldea, reconoce y reconstruye a cada persona y, por ende, a los grupos sociales. [...] Es así como buena parte del sentido educativo musical debería centrarse en el conocimiento del sujeto, para que este mismo explore, evidencie y viva la música; identificando las dificultades en su proceso, fortaleciendo las habilidades propias, indagando sobre sus emociones y el estado de su cuerpo y su mente; en un proceso de introspección. (Cifuentes, 2021, p. 26)

De esta forma, es posible considerar que la revisión de la identidad musical, individual y colectiva,

---

**El aprendizaje musical también es un aprendizaje sobre sí mismo y sobre los sentidos que se han producido en asociación con músicas específicas.**





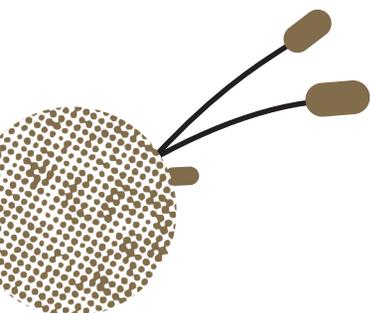
como elemento fundante en la educación musical, hace parte de una apuesta política emancipadora, que pretende fomentar relaciones democráticas entre docentes y estudiantes, y empoderar a ambos como integrantes de grupos humanos diversos, plurales y libres de estigmatizaciones.

## Metodología

La investigación de la que emergen estas reflexiones se realizó con un grupo de participantes de los talleres artísticos de la Asociación Cultural Artífice Inimaginable, de Bogotá, la cual realiza trabajo comunitario a través del arte incluyendo niños y jóvenes en procesos de danza, música y teatro.

Se realizó bajo una óptica cualitativa, con un enfoque de investigación-acción educativa, que pretende una reflexión sistemática para producir transformaciones en la práctica educativa a través de narrativas y relatos que vinculan los saberes del colectivo (Sandín, 2003). El objetivo y la pregunta central de la investigación se orientaron hacia cómo se configuran las identidades musicales y de qué forma estas pueden constituirse como fundamento en la enseñanza de la música en entornos de educación comunitaria.

La investigación se inició con observaciones etnográficas del contexto de la asociación cultural, a continuación, se diseñaron y aplicaron los talleres a partir de tópicos generadores de experiencia, como los gustos y disgustos musicales, las sonoridades del territorio, la música de la familia, los textos de las canciones o la música de la propia infancia y la adolescencia. Estos talleres se recopilaban en grabaciones de audio y video, transcripciones y diario de campo, que luego se sometieron a un análisis de contenido del que emergieron algunas categorías de análisis que, a la luz de los referentes teóricos, describieron y examinaron las ideas encontradas en el marco del reconocimiento y la reflexión sobre la identidad musical.



## Ideas puente para abordar las identidades musicales: Categorías de análisis

Para realizar el análisis de la experiencia se utilizaron cinco categorías que pretenden abarcar la diversidad de vivencias experimentadas en los talleres por parte de cada participante de manera individual y de las construcciones generadas por el colectivo. A continuación se explican cada una de ellas.

En la categoría inicial denominada *La experiencia estética con la música* se analizaron las formas en que los participantes se relacionan estéticamente con canciones o piezas instrumentales, fundamentados en tres niveles de acercamiento a las prácticas y vivencias musicales de las personas.

La primera conexión corresponde a un nivel básico en donde cada oyente, en una disposición activa frente al estímulo sonoro, logra identificar algunos elementos musicales referentes al estilo, género, ritmo, carácter, entre otros; lo que genera una proximidad racional que forjará un criterio estético en cada individuo.

Por su parte, la segunda forma reúne el componente emocional y las experiencias de vida significativas en el contexto de la *narratividad*, en la cual cada persona selecciona y recoge los sucesos más significativos para darle sentido a su pasado, presente y futuro, como Vila (1996) lo menciona:

En los textos de tales historias, lo que hacemos es narrar los episodios de nuestras vidas de manera tal de hacerlos inteligibles para nosotros mismos y los demás [...] dado que, para entendernos como personas, nuestras vidas tienen que ser algo más que una serie aislada de eventos (párr. 69).

Es así, como la música actúa detonando aquellos recuerdos que construyen una trama en la vida de cada persona y, de paso, contribuye en la



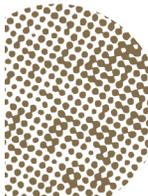


configuración de unas prácticas recurrentes en la búsqueda de una satisfacción estética. Por supuesto, si integramos este elemento con el primer nivel racional de conexión, es posible afirmar que la experiencia con lo bello trasciende del criterio al gusto musical.

Finalmente, para esta categoría se tendría un nivel de relación más intenso pues integra lo racional, emocional y vivencial, articulado en una experiencia estética única e introspectiva. Un tipo de relación que define la música desde sus cualidades emotivas y trastoca la dimensión sensible y humana en el encuentro con los sonidos. Una exploración de lo inefable: una vivencia con la belleza, que no es posible explicar con palabras, pero se sabe que es verdadera y manifiesta.

La segunda categoría, hace referencia a un proceso de exploración auditiva nombrada como *Lo sonoro; entorno cotidiano y reflejo de sí*. En esta, se estimuló una conciencia de lo sonoro para tomar una actitud más perceptiva frente a los estímulos auditivos del entorno y el territorio habitado y transitado en el cotidiano de los participantes.

De lo mencionado, es posible reafirmar un tipo de conexión con el territorio a través de la identificación sonora de algunos espacios asociados a la experiencia narrativa desde los recuerdos; lo cual configuraría, en algunos casos, la empatía o el posible desinterés al recorrer o permanecer en un espacio determinado de la ciudad, localidad o región. Esto puede ser así, al considerar el vínculo entre territorio y cultura, si se toma una de las dimensiones que menciona Giménez (1996) por la cual «el territorio puede ser apropiado subjetivamente como objeto de representación y apego afectivo y, sobre todo, como símbolo de pertenencia socio-territorial [donde las personas] interiorizan el espacio integrándolo a su propio sistema cultural» (p.15).



---

Se hace preciso considerar la música, no como el reflejo de un grupo social o un objeto acabado que muestra los rasgos identitarios de un colectivo, sino como un proceso.





Por supuesto, a cualquier territorio le corresponde un *paisaje sonoro*, definido por Murray Schafer (1992) como la suma del entorno acústico y el campo sonoro, en cualquier espacio donde nos encontremos, ya sea un ambiente exterior o interior. En este sentido, lo sonoro puede contener una condición significativa más allá del simple estímulo auditivo, lo que representaría puntualmente las cualidades socioculturales de una comunidad o lo que el mismo Schafer define como sonidos con un valor simbólico y afectivo, denominados *marcas sonoras* (Cárdenas-Soler & Martínez-Chaparro, 2015).

Es así como el espectro de sonidos en un territorio es susceptible de jerarquizaciones y determinaría formas de relación, incluso con lo musical, desde el aspecto estético, estilístico y tímbrico. El espectro sonoro influye, en mayor o menor medida, en cómo las personas y los colectivos se identifican con cierta manifestación musical.

Para retomar las categorías, esta vez se profundizó sobre la afirmación emotiva de la música en diversos periodos de la vida de los participantes tomando las memorias de la niñez, las afirmaciones de identidad en la adolescencia e incluso remitiéndose a personas cercanas que componen los relatos biográficos. Todo esto en la tercera categoría nombrada *narratividad y evocación afectiva*.

En ese orden de ideas, se vuelve al concepto de “narratividad” enfatizando en el carácter selectivo dado por cada persona a sus recuerdos; y a su vez, vinculándolo a ciertas condiciones encontradas en las reflexiones de los participantes.

La primera hace referencia a la infancia, donde la naturaleza de los relatos estuvo marcada por un alto nivel emocional y una clara huella de afectividad en las evocaciones proporcionadas. La segunda se remite a la adolescencia, tiempo en el que los procesos de construcción de identidad se relacionaron, en buena parte, a la experiencia estética con la música, en su consumo o práctica. Precisamente, hay que subrayar la significación de la adolescencia como periodo de «búsqueda de absolutos, de afianzamiento de la personalidad y definición del sujeto social» (Samper, 2010, p. 31). Por lo tanto, las memorias juveniles estimulan la reafirmación del ser y son el camino de vuelta a la fuente de experiencias, que en retrospectiva consolidan el presente y el futuro.

Ahora bien, en un paralelo entre lo encontrado en la infancia y la adolescencia se destaca marcadamente una característica común relacionada con la manera como el desarrollo de la identidad en cada individuo admite una multiplicidad de discursos, hábitos, y en este caso, experiencias que dentro de cada narrativa estarían «sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación» (Hall, 1996, p. 17). Por eso es posible rastrear dentro de las experiencias de vida

de cada persona una diversidad de géneros, estilos y estéticas, que configuran una preferencia musical heterogénea y contradictoria, que cobra sentido desde la subjetividad y toma como hilo conductor la capacidad humana de entrelazar un relato vital.

La cuarta categoría por considerar se denomina *Lo colectivo como influencia de los procesos de identidad musical*, la cual establece una exploración inicial de algunos aspectos sociales que influyen la configuración de las subjetividades con respecto a la música, a partir de tomar las ideas y pensamientos de los participantes en el marco de esta estrategia pedagógica e investigativa.

De tal modo, se pudo detectar una variedad de vínculos con la música que involucran modos de comportamiento, hábitos, e incluso, atributos particulares de la personalidad. Es así, como esta multiplicidad de relaciones con lo musical se articula en función de la identificación de un individuo con los diferentes grupos sociales dentro del contexto cultural. En este sentido, cada persona se integra, reconoce y reconstruye en grupo, en ese proceso la música es un vehículo que interpela sus relaciones sociales con respecto a su condición de género, edad, clase social, territorio u otras particularidades. Esto es posible bajo la idea de la música como portadora de significados sociales y de modos de afirmación de la subjetividad, un enfoque hacia el reconocimiento del otro dentro del colectivo.

### **Elementos alternativos propuestos desde la identidad musical hacia la acción educativa**

Ya en este punto, es posible abordar la última categoría que apuntala varios de los temas tratados anteriormente y los enfoca específicamente al campo de la educación musical; en este sentido, se señalan algunos elementos alternativos para la educación musical, sintetizados en la investigación que apoya este artículo, así:

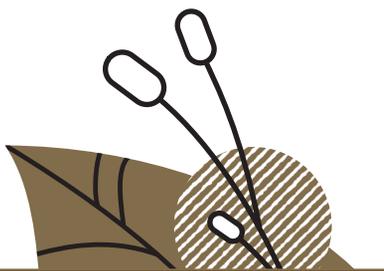
Primero, el reconocimiento auditivo desde el contexto de la música cotidiana; segundo, el componente sonoro desde la perspectiva del entorno cotidiano y el territorio; tercero, la construcción en colectivo del conocimiento; cuarto, la apropiación de los acumulados de los estudiantes en términos de sus saberes musicales; quinto, la noción del sujeto como pilar del encuentro educativo; y sexto, la experiencia musical como sentido vital de los participantes de la acción educativa, tanto estudiantes como docentes (Cifuentes, 2021, p. 66).

Una primera premisa que se destaca dentro de esta propuesta es la apertura permanente hacia el intercambio de saberes dentro del espacio de enseñanza musical, en aras de una perspectiva emancipatoria de los sujetos y del conocimiento. Esta premisa resignifica el rol del docente como acompañante de un proceso, al proyectar confianza en los estudiantes y estimular en ellos la expresión de su sentir, sus pensamientos y sus vivencias, como saberes válidos dentro de la clase. Con lo anterior, se incentiva una concepción pedagógica que incluya los contenidos musicales relacionados con los consumos artísticos de los estudiantes y que respete sus modos de llegar al hecho estético; en otras palabras, al contemplar los intereses y sentires musicales se favorece el proceso individual de aprendizaje.

Lo sonoro puede contener una condición significativa más allá del simple estímulo auditivo, lo que representaría puntualmente las cualidades socioculturales de una comunidad o lo que el mismo Schafer define como sonidos con un valor simbólico y afectivo.



Es posible asegurar que el trabajo auditivo desde el entorno y el territorio estimula en los oyentes su percepción desde lo sensible y, en ese sentido, ofrece una pausa de la fugacidad e inmediatez cotidianas, para percibir la belleza en lugares donde aparentemente no se la encuentra



Por supuesto, este pensamiento educativo implica perspectivas diversas al plantear una experiencia estética con la música, por ejemplo, tomando los planteamientos de la música concreta o examinando autores como John Cage, los cuales destacan el rol de lo sonoro como contenido musical relevante. Es así, como se puede profundizar en la dimensión sensible de los estudiantes, más allá de la adquisición de habilidades y conocimientos técnicos, abriendo una ventana distinta hacia el mundo de lo musical. Bajo esta interpretación, es posible asegurar que el trabajo auditivo desde el entorno y el territorio estimula en los oyentes su percepción desde lo sensible y, en ese sentido, ofrece una pausa de la fugacidad e inmediatez cotidianas, para percibir la belleza en lugares donde aparentemente no se la encuentra.

Ahora bien, al acoger los modos y prácticas cotidianas de relación con lo musical articulado a las formas de sentir y pensar de los estudiantes se procura un camino hacia «una pedagogía saludable de la música» (Samper, 2017, p. 129) que revalida un enfoque más humano, en un mundo donde lo técnico acapara una buena parte de las concepciones epistemológicas en los entornos educativos y musicales. De esta manera, como se ha expresado anteriormente, es posible sugerir lo siguiente:

Si la música es evocación narrativa, vivencia de lo colectivo, experiencia con lo estético y apertura al territorio sensible, ¿no merece la pena quitar por un momento la mirada de la partitura, el método, o la técnica instrumental para llevar un proceso consciente que tenga como pilar la identidad musical de las personas?. (Cifuentes, 2021, p. 67)

### **Reconocer las identidades musicales; una opción política, ética y estética**

Sin duda, las anteriores categorías sustentan un pensamiento amplio en torno a las identidades musicales estableciendo una apuesta política, ética y estética; un juego dialógico que pueda desenvolverse sin espacio a arbitrariedades para los actores de la experiencia educativa en cualquiera de sus contextos. Dicha idea requiere que los mecanismos de poder no sean ejercidos de manera parcial por el profesor, sino, más bien, se construyan en comunidad y en colectivo, para potenciar el conocimiento de cada persona. En efecto, construir espacios sanos de enseñanza y aprendizaje de la música implica acoger la variedad cultural y empaparse de las manifestaciones populares traspasando las fronteras del preconcepto y rompiendo las etiquetas simplistas o deterministas en torno a las diferentes expresiones musicales.

El anterior planteamiento adquiere fuerza en la medida que muchas de las prácticas musicales, en su desarrollo histórico y estilístico, han quebrantado límites y transgredido los patrones purista, lo que ha dado pie a la transformación, la amalgama y claramente el mestizaje entre múltiples culturas y manifestaciones sonoras de los distintos pueblos. Así pues, sería imposible comprender géneros musicales como la cumbia, el hip hop o el rock sin reconocer en estos la complejidad de unos procesos sociales e históricos cambiantes y convulsos; los mismos que pusieron en juego los saberes, estructuras y tendencias en torno a lo musical. En este sentido, el reconocimiento de las identidades musicales busca reflejar un pensamiento social emancipador de las subjetividades en los distintos espacios de acción educativa, para así contribuir ofreciendo algunas herramientas puntuales en procura de entender el universo musical y, por supuesto, reivindicar el poder de lo colectivo como factor determinante de la cultura.

## Referencias

- Cárdenas-Soler, R. N., & Martínez-Chaparro, D. (2015). El Paisaje sonoro, una aproximación teórica desde la semiótica. *Revista investigación, desarrollo e innovación*, Vol. 5, n. 2 (pp. 129-140). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://doi.org/10.19053/20278306.3717>
- Castañeda L. (2019) Construcción de pedagogías abiertas y formación inicial de educadores musicales. Conferencia del panel plenario en *Memorias del XXV Seminario Latinoamericano de Educación Musical*. Bogotá, Universidad el Bosque. Publicación pendiente.
- Cifuentes, J. A. (2021). La identidad musical como estrategia de reconocimiento y reflexión en la educación artística informal. Trabajo de Grado Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13428>.
- Costa. A. (2015). Identidad musical y educación. *Estudios sobre educación*, Vol.28 (pp.171-186). Universidad de Navarra. <https://doi.org/10.15581/004.28.171-186>
- Elliott, D., & Silverman, M. (2017-02-23). Identities and Musics: Reclaiming Personhood. En MacDonald, R; Hargreaves D.& Miell, D. (Eds) *Handbook of Musical Identities*. Oxford University Press. <https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780199679485.001.0001/acprof-9780199679485-chapter-2>
- Frith. S. (1996). Música e Identidad. Hall, S. comp., & Du Gay, P. comp. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.
- Giménez. G. (1996). Territorio y Cultura. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Vol 2, n. 4 (pp. 9 – 30). Universidad de Colima. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600402.pdf>
- Hallam, S. (2017). Musical identity, learning, and teaching. En MacDonald, R; Hargreaves D.& Miell, D. (Eds) *Handbook of Musical Identities* (pp. 475-492). Oxford University Press.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios*, 5(1). pp. 107 -114. <https://intersticios.es/article/view/6330>
- Revilla. S. (2011). Música e identidad: adaptación de un modelo teórico. *Cuadernos de etnomusicología* N° 1, pp 5-28. Sibe, sociedad de etnomusicología. <https://www.sibetrans.com/etno/public/docs/cuadernos-de-etnomusicologia-n-1.pdf>
- Samper. A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*. Vol. 5, n. 2 (pp. 29 – 41) Pontificia Universidad Javeriana. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/1957/1251>
- Samper. A. (2017). La pedagogía del musicar como ritual social: Celebrar, sanar, trascender. *El Artista*, n.14. Universidad de Guanajuato. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/874/87451466008/87451466008.pdf>
- Sandín, M., (2003). *Investigación cualitativa en educación*. España: McGraw-Hill.
- Schafer. M. (1994). *Hacia una educación sonora*. PMA Ediciones.
- Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de música*, 4, 1-16. [https://www.sibetrans.com/public/docs/Actas\\_Congreso\\_1997\\_01\\_Small.pdf](https://www.sibetrans.com/public/docs/Actas_Congreso_1997_01_Small.pdf)
- Vila. P. (1996). Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones. *Revista arbitrada de la SIBE-Sociedad de Etnomusicología*. Trans, n.2, 14. <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/288/identidades-narrativas-y-musica-una-primer-propuesta-para-entender-sus-relaciones>







A la izquierda la representación de un *canto de laboreo*; al centro se puede observar una imagen de *La Estudiantina del IPC* en una presentación a finales de los años 60 del siglo XX. Este grupo representativo de la institución interpreta aires folclóricos como el bambuco, el pasillo y vales criollos con instrumentos como la bandola, la guitarra y el tiple. A la derecha la fotografía de una presentación, cuyo contexto está por identificarse.

Nota: Imágenes de archivo del Centro de Documentación del IPC.

# ¿ACADEMIZAR LO POPULAR...



o popularizar  
la academia?



## Carlos Araque Osorio

Actor dramático y director de escena, ENAD; Maestro en arte dramático, Universidad de Antioquia. Antropólogo, Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Voz escénica, Universidad Distrital de Bogotá y en Ciencias de la Educación, Universidad Antonio Nariño. Magister en Resolución de Conflictos y Mediación. Doctor en Artes, con especialidad en teatro, de la Atlantic International University.

Fundador de Vendimia Teatro, donde ha dirigido *El último juego de la noche*; *La parábola del trueque*; *Informe a la academia*; *La geografía de los nervios*; *A la deriva*; *De pelonas tilicas y calacas*; *El espectro que soy yo*; *El fallecido ojo de vidrio*; *Las banderas que migran*; *El cura caído*, entre otras obras. Docente asociado Facultad de Artes, Universidad Distrital. Asistente de dirección del maestro Theodoros Terzopoulos, grupo Attis Theatre. Dirige el grupo de investigación Estudios de la voz y la palabra. Universidad Distrital.

**Publicaciones:** *Voces para la escena*, *El teatro está en la Calle*, *El destino del caminante*, *Teatro en acción*, *propuestas pedagógicas*, *Teatro Poshistórico o en diferencia*. *Voces para la escena*, *Presentar-Representar*, *Preparación actoral*, *Teatro poshistórico y conflicto social*, *Artaud, ese maldito que es él*. Editor académico de *Ecós de voces sin aliento I y II*, *El retorno de Diónyosos de Theodoros Terzopoulos*.

Septiembre del 2021,  
a finales de esta  
pandemia creada  
para coaccionar  
al pueblo.

## Resumen

El interés de este ensayo, como académico, pedagogo e integrante de un grupo de teatro, es propiciar conversaciones entre el teatro popular y los programas de artes escénicas instalados en las universidades. En este escrito son importantes algunas ideas y conceptos seleccionados para clarificar una perspectiva que intenta generar diálogos y busca dirigir la mirada hacia el conocimiento, hacia la forma en que las instituciones oficiales entienden lo popular y como las organizaciones alternativas lo practican, pues sustentan su quehacer y su vivencia en tradiciones, expresiones populares, memoria colectiva y rescate de lo ancestral. Por ello, el sustento de la reflexión permanente en este ensayo lo conforman el carnaval, las procesiones, las comparsas, las fiestas civiles y patronales, los actos rituales y las manifestaciones comunitarias.

**Palabras claves:** Teatro popular, pueblo, tradición, estética comunitaria, academia.

## Abstract

The interest of this essay, as an academic, pedagogue and member of a theater group, is to promote conversations between popular theater and performing arts programs installed in universities. In this writing, some selected ideas and concepts are important to clarify a perspective that tries to generate dialogues and seeks to direct the gaze towards knowledge, to the way in which official institutions understand the popular and how alternative organizations practice it, since they support their work and its experience in traditions, popular expressions, collective memory and rescue of the ancestral. For this reason, the support of the permanent reflection in this essay is made up of the carnival, the processions, the troupes, the civil and patron saint festivities, the ritual acts and the community manifestations.

**Key words:** popular theater, people, tradition, community aesthetics, academy.

## Del cómo delibera un académico intelectual

Este ensayo tiene como pretensión reflexionar sobre el papel que el teatro popular ha desempeñado en la estructuración de los programas de artes escénicas del país y, también, pretende deliberar sobre si existe la posibilidad de una relación teórico-práctica entre la academia y el teatro popular.

La academia, el teatro y la comunidad escénica han tenido relaciones marcadas por amores, desamores, diferencias y aceptaciones que aportan al desarrollo de los programas de artes escénicas y a la instalación del teatro popular. Esto ha incidido en los procesos de creación, tanto en espacios de aprendizaje como en los grupos de teatro, ya sea para mejorar o complejizar las relaciones entre personas de diferentes procedencias, o para crear conciencia de lo que está pasando en el oficio. Destaca el impacto de prácticas, técnicas y discursos del teatro popular en las teorías y conocimientos que se investigan desde los programas académicos de artes escénicas.

Es interesante comenzar señalando que el teatro popular en ocasiones entiende a los espectadores en sujetos de acción, partícipes-tes-tigos, es decir, gente que aporta elementos formativos tradicionales, ancestrales y primigenios, diferentes a los imperantes en la academia, donde aparentemente se genera el conocimiento y se perfilan diversos modelos de pensamiento.

El teatro popular opera como una propuesta creativa que propicia que las personas, sin recurrir a los modelos académicos, configuren sociedades más igualitarias, por esto prospera en situaciones difíciles y complejas como por las que atraviesa Colombia en los últimos tiempos.



El cuerpo en el teatro popular se convierte en “texto”, entendido como tejido y técnica, que desenmascara lecturas de dominación, donde el cuerpo del dominador es diferente al del dominado.

Se consolida a partir de varios fenómenos artísticos y culturales, entre los cuales se puede destacar: el teatro que emerge directamente de la tradición, que difunde eventos propios organizados y promovidos por grupos y personas que inciden en la comunidad, en donde destacan los puntos de vista del pueblo en momentos especiales. Son proyectos que se pueden inscribir dentro de la cultura popular, se alimentan de teorías y prácticas que emergen al interior de los grupos y de sus hacedores y creadores.

Actualmente, existen varias formas de organización teatral que a través de escenarios liminales, constituidos en el placer del oficio, interpretan los deseos de la sociedad y visibilizan las realidades que los gobernantes y administradores esconden. Además, desde las puestas en escena se proponen estéticas que propician formas de organización social que, a su vez, generan canales de conocimiento e interacción con la academia.

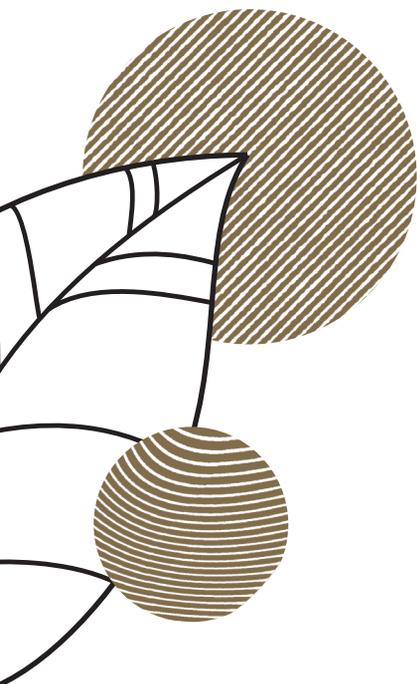
El teatro popular no es un teatro de masas, ni de públicos complacientes controlados por el consumismo, no pregona formas degradadas de espectáculo al servicio de los grandes poderes y de los medios masivos de comunicación y, por lo tanto, no se instala como una forma de propaganda y de control social. Por el contrario, está ligado directamente con la constitución de la sociedad, pues le aporta elementos políticos y no impide su capacidad creativa, de esta manera busca convertirla en fuerza de transformación, clave para co-crear. Los elementos en mención regularmente no aparecen en la academia, que con frecuencia se rige por los intereses del mercado y de los estándares internacionales utilizados para controlar los movimientos sociales.

El teatro popular cobra relevancia como uno de los acontecimientos posibles para retornar a las personas a la memoria primigenia, a partir de la recuperación de la tradición oral, la danza, el carnaval, la comparsa, el pasacalle. El redescubrimiento del cuerpo se convierte en lugar signifiante donde emergen nuevas simbologías, lenguajes sensoriales y vivenciales.

El objetivo de varios grupos es mantener viva la memoria de los acontecimientos que sucedieron en sus lugares de origen a través de la exploración de otras formas de entender el cuerpo, de contar historias y hacer relato de lo vivido, así generan nuevas alternativas dramáticas y de puesta en escena. El arte en general y el teatro en particular en las localidades, zonas o barrios, se puede desarrollar desde la singularidad de las personas que integran los grupos, lo que contribuye a la creación de discursos artísticos y políticos, con elementos estéticos y “académicos” que impactan la ciudad, el país e incluso se proyectan internacionalmente. Según su lugar de enunciación, el teatro popular puede interpelar a la academia.

Su quehacer se convierte en una directriz que genera disertaciones y prácticas sociales a partir de la identificación con problemáticas que evidencian diferencias, causantes de esta condición de sociedad en crisis. Ahora, no se podría afirmar si esta crisis es nociva o beneficiosa para el conjunto de la comunidad, pues puede generar otras formas de realidad.

En ocasiones en la academia también se instalan áreas técnicas que apuntan tangencialmente a la configuración de un cuerpo para la escena, pero esas técnicas no siempre son asimiladas o implementadas por los grupos que, para lograr otros desarrollos, colocan en el centro de su actividad el cuerpo, que juega un papel esencial en las puestas en escena. Se aparta del concepto de cuerpo productor de actividad y se convierte en cuerpo poético, lo que permite la creación artística





impregnada y constituida por el deseo de escribir con el texto y desde la acción poética, no solo con la dramaturgia tradicional que conduce al cuerpo a ilustrar lo que está escrito.

Los grupos de teatro popular, y en ocasiones los programas académicos de artes escénicas, exploran técnicas y prácticas que buscan descifrar el cuerpo poético, el constituido por órganos, sistemas, partes y extremidades que producen y crean arte con olor, sonido, sudor, lágrimas, placer, dolor, ritmo, color, volumen, velocidad, intensidad, sentimientos, percepciones, razonamientos y emociones. Ese cuerpo poético se manifiesta por medio de acciones físicas, verbales y sensitivas relacionadas con la memoria física, racional y emocional, además elabora discursos y acciones que evidencian la condición del individuo y lo reconocen según diversas circunstancias de trabajo, hábitos de consumo, clase social, comportamientos o, incluso, sus diversos niveles de pertenencia a subculturas o micro-culturas.

El cuerpo en el teatro popular se convierte en “texto”, entendido como tejido y técnica, que desenmascara lecturas de dominación, donde el cuerpo del dominador es diferente al del dominado. Las personas no solamente dialogan con los otros de manera física, sino con otras formas de comunicación sensibles. Se podrían destacar maneras de pensar, caminar, danzar, cantar, hablar, o el vestuario, tatuajes, peinados implementados para realizar versiones estéticas del ser.

Michael Foucault planteó que el cuerpo tiene un carácter político y que la quinesia está en función de la versión del mismo con la que cada quien hace acto de presencia en la sociedad. El cuerpo humano es una innegable fuerza de producción, pero no existe solo como una entidad biológica o como ente material, actúa en, y a través, de sistemas políticos, culturales y artísticos, y proporciona espacios autónomos

a las personas; espacios donde puede comportarse, adoptar una postura particular o sentarse de una determinada forma. También puede convertirse en un mecanismo de control y disciplina social, pero es un lugar de creatividad que transgrede esa frontera entre la expresión como muestra de rigidez establecida o como espacio de libertad.

Las obras de teatro popular no son resultado de la ocurrencia genial de una persona, sino de la creación de los vecinos-actores que practican en los grupos y se integran por acuerdos artísticos, por ello, son una invitación para que más moradores y artistas se sumen a diversos “proyectos”. Esto genera ambientes de diálogo horizontal, donde la historia se construye grupalmente aceptando a los otros, que cuestionan la dependencia a las políticas del Estado y propician discursos diversos con la capacidad de ponerse en la situación del otro.

Por medio de esta reflexión y de este diálogo académico se quiere acercar una perspectiva de lo que se puede entender por teatro popular. Se propone un planteamiento elemental y es que el teatro popular es una manifestación autónoma, un espacio de resistencia, de expresión políticamente contestataria y creativamente constructora de comunidad. Es una actividad estética que se lleva a cabo a través de la relación entre actores y partícipes testigos, es un acontecimiento público por excelencia, que representa la vida cultural comunitaria y emplea múltiples formas de percibirse y de percibir el mundo circundante. Son formas estructuradas de actividad poética y se relacionan con otras estructuras, llámense instituciones, empresas u organizaciones.

Claro, lo que se entiende por popular puede ser solo un adjetivo que el Estado utiliza para nombrar a la población subalterna regida por jerarquías, donde hay gobernantes y dominados. Desde esta perspectiva, se podría analizar como parte de una acción coercitiva, que vista desde quienes manejan el poder puede aplicarse como un mecanismo de *abuso de poder*, como una separación del otro “inferior”, como control social, como artificio o invención. No se puede olvidar que todo artificio cultural, comprendido como imposición política, promueve relaciones de dominación y sometimiento, que son los lugares desde donde el Estado constituye la dimensión de lo popular.

Entonces, ¿lo que es llamado “pueblo” podría estudiarse como discurso genérico y, por tanto, no



habría algo que se pueda definir como popular, que sería solo un adjetivo utilizado para manipular la conciencia social? Sin embargo, se seguirá hablando de lo popular porque existe la dimensión de lo hegemónico y de lo subalterno, pero también lo anhelado y lo posible, o lo deseado y lo pretendido, por ello, lo popular es una dimensión simbólica de la cultura que cuestiona y pone en duda al dominante y al dominado.

El teatro popular pretende configurar una visión del mundo diferente a la que promueven aquellos que dominan, pues decodifica las realidades mediaticizadas, alienadas y anestesiadas construidas desde el poder con la intención oficial de atomizar las manifestaciones culturales, incluyendo las artísticas. Pero desde lo popular se construyen formas comportamentales, que buscan por medio de actos creativos motivar a las personas hacia posturas críticas con el fin de formar ciudadanos autónomos activos y esencialmente creativos.

### **Del cómo conversa el integrante de un grupo de teatro popular**

El primer elemento que cobra relevancia a la hora de pensar la relación academia-teatro popular son los espacios donde se presentan las obras; es decir, la plaza, la escuela, el auditorio, la sala, la casa, el parque, el galpón o la calle. Esta experiencia artística tiene la particularidad de presentarse en lugares no establecidos oficialmente y espacios abiertos. Son importantes el uso, la ocupación y la apropiación del espacio público, pues el objetivo de la propuesta es recuperarlos, re-habitarlos, para hacerlos vivos desde el arte. Por lo general, no se trata de cualquier sector, son zonas fundacionales, espacios simbólicos o territorios descolonizados y, en muchos casos, donde habitan las personas que integran los grupos de teatro.

Mientras la academia puede ejercerse y llevarse a cabo de manera desterritorializada, una de las fortalezas del teatro popular es el lugar en donde se lleva a cabo, circunstancia crucial a la hora de pensar la dramaturgia y concretar puestas en escena. Las creaciones se entrelazan estrechamente con la comunidad, lo que genera sentido de pertenencia y fortalece su impacto, pues conlleva actividad constante y, sobre todo, logra establecer múltiples escuelas y espacios de formación no convencionales



ni académicos, pero muy populares y cercanos a las problemáticas comunitarias.

Estas formas de aprendizaje son lideradas por miembros de la comunidad que están estrechamente relacionados con los integrantes de los grupos: amigos, familiares, conocidos, parceros, cómplices, cófrades que, en común acuerdo buscan opciones a los conflictos, resuelven problemáticas e indagan otras alternativas contra la violencia, la desigualdad, la represión y la injusticia. En esta dirección, la conexión que se genera a partir de cómo se crean las obras es un tema común y persistente en la realidad de la comunidad, con ello se motiva a los espectadores-testigos para que hagan parte de proyectos propuestos con la posibilidad de vivenciar, transformar y plantear opciones hacia el futuro.

El teatro popular se convierte en una oportunidad pedagógica que forma y construye comunidad y así rehace la existencia. En estos tiempos tan complicados se continua promoviendo proyectos de formación teatral ligados e influenciados por la

cultura popular y tradicional y difícilmente se acepta que la información manejada desde el Estado, para su beneficio, sea la única comunicación imperante. La televisión, por ejemplo, ha sido y seguirá siendo constructora de sentidos equívocos, que promueve modelos ideales, generalmente dudosos y cuestionables, y fomenta apologías e idolatrías a falsos héroes y heroínas desnaturalizadas.

Por el contrario, el teatro popular involucra al espectador en el rescate de la memoria histórica, social y cultural. Se crean personajes que provienen de las tradiciones populares asimilados por amplios sectores de la población y así se origina una resistencia a lo que podría entenderse como industria cultural, -¿economía naranja?-.

Este comportamiento pone en duda la identidad nacional, construida por fenómenos como el fútbol o la religión que son promovidos por las producciones oficiales a partir de lo que el bloque hegemónico define como popular, de paso apropiándose de manifestaciones culturales propias y, en ocasiones,

es interesante observar como quienes configuramos los grupos, cimentamos desde la colectividad reclamos comunes, simbologías propias, infografías reconocidas como artísticas, con las que intentamos transformar la vida.



con complicidad de la academia que interpreta lo popular desde quien ejerce el poder.

El teatro de tradición popular crea en otras direcciones y en propuestas estéticas de investigación-creación, lo que propicia diálogos entre lo que podría entenderse como “dominante” y lo que se asume como “alternativo”. Está contaminado por eventos como carnavales, fiestas patronales, fiestas cívicas, celebraciones rituales, procesiones, la danza y el canto popular que, reconocidos o no por los gobernantes, generan movimiento social y transforman el oficio teatral con propuestas que reivindican lo agrario, rural, ciudadano, urbano, campesino y que construyen semilla de esperanza en estos tiempos de conflicto armado.

Sin ánimo triunfalista, ni excesivamente optimista, podría decirse que día tras día es más necesaria la presencia del teatro popular, pues se hace notoria la ascendencia de los artistas en la comunidad moderando las tensiones sociales que enfrentan a sus integrantes. Es difícil creer que la justicia social, la posibilidad de la paz y la redistribución equitativa de los recursos se hará realidad en los años venideros, como con frecuencia lo pregona la academia desde los templos del saber mientras se aleja de los sectores marginados, de las poblaciones desprotegidas y de los movimientos artísticos populares. De un modo opuesto, esta presencia creativa por medio del arte de tradición con seguridad logrará un lugar significativo en la resolución de los conflictos.

Y es llamativo observar y analizar que los jóvenes con su inmenso valor y decisión practican posibilidades sociales en estas épocas de transformación y que esas búsquedas construyen futuras oportunidades colectivas y salidas sorprendentes a la crisis social y económica que afrontamos los sectores olvidados.

El teatro popular para los jóvenes puede ser palabra, texto, parlamento, pero fundamentalmente, acción concreta realizada desde el cuerpo de forma directa, viva, lúcida y en oposición al uso del cuerpo fomentado desde la academia, generalmente, promovido por adultos que se rigen casi siempre desde la razón y la cabeza. Las comunidades juveniles no solo encuentran en el teatro popular un elemento de entretención, sino para revelar verdades que el Estado calla; los jóvenes observan y analizan acciones que se refieren a sus problemáticas, develan sus inquietudes, crean modelos con los que se pueden identificar con su yo, con su ella y, muy importante, con sus ellos, con sus ustedes, con sus mercedes y con los nosotros. Descubren a través de personajes de tradición popular otras formas de entender la vida menos acartonada, menos clásica, menos rígida.

Mientras que la academia sigue virando hacia occidente, los jóvenes teatreros populares miran hacia su propia esencia, origen, ancestralidad,

hacia el reconocimiento e identificación de las herencias, así surgen acciones que unifican la fortaleza de la juventud con el conocimiento de la madurez. Esto posibilita otro teatro, uno contestatario, que conduce hacia valores y pensamientos críticos, en oposición a una exaltación de la sociedad realizada desde la comodidad del aula.

El teatro popular fue, es y seguirá siendo una herramienta de resistencia, una reivindicación estética de la vida barrial que rescata posturas críticas sobre la violencia promocionada como espectáculo por los *mass media*. Se crean actos que trascienden y fomentan la tolerancia, el reconocimiento y la aceptación de las personas que configuran la colectividad, dejando de lado diferencias ocasionadas por ideologías y afiliaciones que no construyen, destruyen la posibilidad del buen vivir.

En este orden de ideas, es interesante observar cómo quienes conforman los grupos, cimientan desde la colectividad reclamos comunes, simbologías propias, infografías reconocidas como artísticas, con las que se intenta transformar la vida. Lo importante es estar, formar parte, constituir pueblo y, por ende, consolidar este teatro con el apoyo de un público partícipe consciente y crítico de su situación.

A diferencia de la academia, la preparación para escena es una transmisión de conocimiento que se apoya más en prácticas empíricas que en intelectualidades aceptadas. Esto evidencia un gran avance en la constitución del aprendizaje escénico y posibilita que actores, con mayor técnica y conocimiento del oficio y nuevos conceptos y teorías, argumenten su quehacer. No es que el teatro popular no tenga argumentación sobre su práctica, sino que sus referentes están más relacionados con el diario acontecer que con tesis o escuelas reconocidas pero ajenas a la realidad.

En el teatro popular los temas importantes pueden ser el barrio, el pueblo, la juventud y la consolidación de la cultura, que es diferente al fomento del populismo, al mero divertimento, a la enajenación inducida. En oposición al teatro clásico, lo popular surge de forma humilde pero a su vez hermosa, dotado de las virtudes de actores y directores conscientes de del contexto, que investigan estéticas pertinentes para sus comunidades, donde todos vibran con la posibilidad del cambio y la transformación y sin permitir ser utilizados como simples objetos de estudio.

La carnavalada, la fiesta popular, reconstruye su propia identidad porque se viene aprendiendo de los otros, incluso propiciando acuerdos y encuentros con la academia para repensar los marcos metodológicos, para recomponer las teorías propias. Quizás algunos se argumentan en conceptos occidentales y eurocentristas, pero para los participantes del teatro popular es indispensable constituirse en conocimiento autónomo, con poéticas propias para



posicionarse como interlocutores válidos y con la capacidad de interactuar con todos los sectores de la sociedad.

Desde el teatro popular se vienen disputando espacios para desarrollar actividades donde el arte haga parte del panorama político y artístico. Ya pasaron los tiempos en que se entendía el teatro como una expresión basada en ilusiones emotivas ficcionarias, ahora es una versión poética de la vida de quienes pertenecen a las cofradías, asociaciones, combos o ensambles. Sí, es el sustento placentero de los participantes y de sus vivencias en contextos asombrosamente divertidos.

No es cierto que el teatro popular sea víctima del Estado ni que esté a punto de desaparecer. Con otros sectores se puede exigir la democratización de los recursos públicos y, entre ellos, el derecho a pertenecer y hacer parte de los gremios académicos, de las instituciones encargadas de formar a los futuros artistas escénicos, porque lo público-popular puede llegar a ser lo más bello cuando pertenece a todos, pero puede ser lo más dudoso y perverso cuando algunos se lo apropian y lo convierten en propiedad privada.

Por último, podría afirmarse con conocimiento de causa que quienes conforman el teatro popular son, pertenecen y se deben a la colectividad, a los espectadores partícipes, a los cómplices y al quehacer que todos escogieron como la forma de vida más bella, activa y creativa.







Imágenes de distintas puestas en escena realizadas por estudiantes y maestros de la Escuela de teatro a lo largo de la historia de la institución. Se reconoce, a la derecha, una fotografía del montaje de la obra **Sueño de una noche de verano**, de William Shakespeare, dirigida por Jorge Vanegas en 1988.

Nota: Imágenes de archivo del Centro de Documentación del IPC. Testimonio del maestro Jorge Vanegas.

# RECORRIENDO CAMINOS

con Delia  
y Manuel



## **Edelmira Massa Zapata**

Maestra en danza con énfasis en los procesos comunitarios de las danzas tradicionales para la recuperación de la tradición en la comunidad y la construcción de un ser libre y espontáneo. Ha trabajado manteniendo y profundizando el sistema que ideó Delia Zapata, su madre, para el aprendizaje de las danzas colombianas. Edelmira cuenta con una larga experiencia en el campo de la docencia, la dirección y la creación de montajes coreográficos y como bailarina en grupos como Danzas Folclóricas Colombianas de Delia Zapata Olivella y Ballet de América Latina de Priscilla Welton. Ha llevado a sus clases, a los grupos que ha dirigido y a los grupos de los que ha hecho parte a distintas ciudades de Colombia y a numerosos países.

## Resumen

Este escrito muestra historias familiares de algunos miembros de la familia Zapata Olivella como Antonio, Manuel y Delia, preponderantes en el mundo del folclor colombiano. Desde la mirada de Edelmira Massa Zapata, hija de Delia, sobrina de Manuel y nieta de Antonio, el texto refleja recuerdos de niñez que dibujan desde dentro una familia que ha aportado mucho en la reivindicación de lo popular como un elemento de aprendizaje trascendental para la cultura de los territorios. Es importantísimo recordar que Delia Zapata tiene una especial relevancia para el Instituto Popular de Cultura por los significativos aportes que hizo en términos pedagógicos, es tan memorable que la sede del edificio Coltabaco llevará su nombre.

**Palabras clave:** Zapata Olivella, danzas, folclor.

## Abstract

This writing shows family stories of some members of the Zapata Olivella family such as Antonio, Manuel and Delia, prevalent in the world of Colombian folklore. From the point of view of Edelmira Massa Zapata, daughter of Delia, Manuel's niece and Antonio's granddaughter. The text reflects childhood memories that draw from a family that has contributed a lot in claiming the popular as an element of transcendental learning for the culture of the territories. It is very important to remember that Delia Zapata has a special relevance for the Popular Institute of Culture due to the significant contributions she made in pedagogical terms, she is so memorable that the headquarters of the Coltabaco building will bear her name.

**Keywords:** Zapata Olivella, dances, folklore.

Crecí con frases como:

«Detrás de la sombra está la luz».

«No busques las riquezas fuera de tu alma, en ella, como en el fondo de la Ciénega, permanecen ocultos los tesoros de la sabiduría».

«Si quieres alcanzar las estrellas cava un hoyo profundo».

Desde este hoyo profundo se iluminó mi vida emergiendo de la mano de mi madre; fue ella quien le dio sentido al caminar. Lejos está aquel tiempo en el que recorrimos vastas regiones, con los pies desnudos, con prisas y agobios, siguiendo otras huellas hasta encontrar el agua para conservar y mantener la vida.

Desde siempre gozamos del contacto íntimo con la naturaleza por los senderos, al contemplar las estrellas y la trayectoria de los satélites. Yo seguía a mi madre mientras ella abría surcos empeñada en la búsqueda de la trascendencia de esta vida material para alcanzar la realización espiritual y encontrar la libertad a través de la cultura oral: fuente inagotable de inspiración que nos enseña el arte de vivir, con sus consejos prácticos y con una serie de antiguas palabras que ayudan a liberarse de la oscuridad. Mi madre y yo participamos de la vida cotidiana hasta la raíz, sin pasar por encima de las cosas; nos detuvimos a reflexionar, observar, respetar, escuchar y transmitir a otros el pensamiento filosófico ancestral que nos da cohesión y pertenencia.

Mientras andábamos los polvorientos caminos se escuchaba el lejano tambor del pueblo que nos atraía, misterioso, a la esencia del cuerpo en movimiento; ritual de la vida natural que te lleva al compás de un ritmo constante a nuevas experiencias y nuevas celebraciones. Fuerzas naturales que arrastran hacia la aventura de cada día con lenguaje dinámico: ofrendas, oraciones, cantos y bailes.



No tenemos la  
certeza sobre el  
sexo de nuestros  
antepasados  
llegados hasta las  
Américas pero,  
entre indígenas  
y africanos,  
vislumbro la  
fuerza de la mujer  
como eje precursor  
y protector  
de la vida.

## Antonio "El viejo" Zapata

La familia era el centro del universo, con la imagen heredada del tronco y la rama. El centro de este cosmos, el tronco de este árbol lo ocupaban mi abuelo El viejo Zapata y mi abuela Edelmira, quien falleció el año anterior a mi nacimiento, pero estuvo presente en los quehaceres cotidianos a través de los refranes heredados.

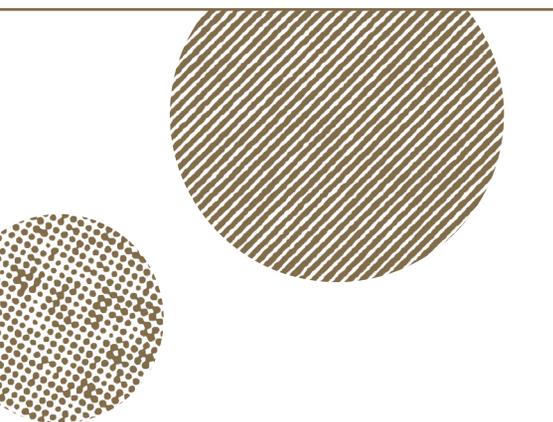
Desde la partida de la abuela, El viejo Zapata era una suerte de ser poderoso apegado a ciertos rituales ligados a la espera de su muerte. A partir de la seis de la mañana, día a día, vestido de lino blanco y unas chancletas de cuero, escuchaba en la radio noticias y partidos de béisbol hasta las 12 del mediodía. A esa hora, como un reloj, se levantaba para sentarse solitario en la mesa del comedor y tomar una mazamorra de maíz con una galleta y una cucharada de miel de abejas de la producción del Tío Virgilio. A continuación se trasladaba al zaguán y desde una silla de mimbre me ordenaba traer X o Y libro, que estaba en el estante tal de la fila tal, que se llamaba así y me pedía leer desde la página tal. El viejo dormitaba mientras escuchaba la larga cháchara de mis lecturas que yo acompañaba con pequeños jalones a los vellos de sus orejas y que él espantaba como si fuesen moscas diciéndome, por ejemplo: «ahora vuelve a leer desde la página 35 porque te brincaste varios capítulos».

Yo absorbía el olor de los libros mientras me deleitaba al pasar las hojas; distinguía las que solo tenían letras de las que traían ilustraciones; recorría con las puntas de los dedos los distintos accidentes geográficos en los mapas que diferenciaban una península de una isla, un golfo de un mar, un valle de una colina, una montaña de una cordillera, un río de un afluente, una cañada de un caño, una depresión de una cueva, nubes, nieves, lluvias, huracanes, tempestades, aguaceros, lloviznas. Todos entrelazados en historias de aventureros perdidos en selvas de grandes árboles donde piratas malayos perseguían a jóvenes vírgenes para sacrificarlas en noches de fogatas frente a ídolos paganos.

En las tardes una larga procesión de personajes se acercaban a casa del abuelo para hacerle confidencias filosóficas o reclamos religiosos; él escuchaba silencioso hasta que con voz atronadora de palabras plagadas de sabiduría y cordura respondía mientras crecía la audiencia. En ocasiones, amparado por las sombras de la noche, nos relataba historias llenas de misterio y horrores que, invariablemente, finalizaban con anécdotas divertidas que encerraban una enseñanza. Las pequeñas comprendíamos poco de ese trasfondo en los relatos pero sí nos asustaban mucho. A las nueve de la noche se levantaba y se trasladaba a su cama de cedro. Estaban tan arraigados estos hábitos que los mitos familiares contaban como en Lorica era señal de terminar reuniones nocturnas diciendo: «allá va el doctor Zapata que ya se despidió del general Lugo, son las nueve en punto».

## Las ramas de la familia

Las ramas que embellecían este tronco eran un verdadero ejército de mujeres que, como laboriosas hormiguitas, trajinaban desde temprano dirigidas por Edelma, única hermana de mi madre, desde joven mostró





liderazgo para organizar las distintas tareas del día y visión profética para abrir camino a sus hermanos más jóvenes. No tenemos la certeza sobre el sexo de nuestros antepasados llegados hasta las Américas pero, entre indígenas y africanos, vislumbro la fuerza de la mujer como eje precursor y protector de la vida.

Toda la tribu de mujeres, determinadas a sostener el tronco familiar, se reunía día de por medio para el ritual de baño del viejo Zapata. Él, sentado desnudo con un gran pantaloncillo blanco y sobre una tarima de madera, era mojado con totumadas de agua y restregado minuciosamente por mi tía Edelma. Este ritual era acompañado de refranes de mi abuela Edelmira y, generalmente, duraba toda la mañana, mientras que las pequeñas corríamos como mensajeras trayendo o llevando jabones y totumas de agua que él recibía como una gran estatua egipcia, sin mover un solo músculo y sin decir nada.

En la larga búsqueda de quién soy, el misterio de la percepción despertaba la pasión por el oficio. Con admiración y asombro observaba las manos de mi madre amasar barro; doblar y desdoblar; estirar y cortar telas; ensartar agujas para elaborar tejidos primorosos, mientras, yo ordenaba en una caja los pequeños cilindros de hilos de colores siguiendo el arco iris cromático.

En las noches reconocía la sacralidad de la existencia acompañando a Yeya a visitar a grupos de personas que en riguroso y alegre orden llegaban a

ciertos lugares, donde, después de sonrisas, saludos, abrazos, anécdotas jocosas, acercamiento de sillas y banquetas, se afinaban instrumentos, saltaban al centro del espacio los cuerpos retorcidos y acompañados por la música surgían ciertos bailes a los que nos sumábamos, como pueblo conquistando nuestra identidad.

La historia como familia se enriquecía con la llegada de tíos, tías, primas, primos y otros visitantes, pues se imponía un caudal de carcajadas vibrantes, de voces portentosas con relatos inverosímiles y noticias lejanas que lograban conmover y divertir a mi abuelo. Mientras, se acumulaban los pavos llegados de los pueblos para el festejo de su cumpleaños, con la pléyade de nietos y parientes desconocidos.

Y arrancaban las historias:

Te acuerdas del hijo de Fulano que en aquel tiempo se casó con Mengana, juntos emigraron a no sé dónde y tuvieron hijos de piel oscura o clara con los ojos achinados, que más bien parecen hijos de Yonoséquiensito y luego viajaron a ese pueblo que tú conociste donde vive un antiguo alumno del Viejo Zapata. Ese que se convirtió en maestro y conoció al Tío Filito, el hermano tuyo que nunca se sentó pa' que no se le arrugara el pantalón y también conoció a doña Frisolina, la madrina de la Niña Jueves Santo. ¿Recuerdas? La hermana del arzobispo de Cartagena, que protagonizó aquella historia con los sobrinos, quienes le desocuparon la casa creyéndola muerta, pero luego ella resucitó y desheredó a toda la parentela. También me encontré con el primo Bolívar, él me contó que Santander está en Venezuela y, posiblemente, regrese para el festejo de cumpleaños. Y todo esto mientras que el señor Jiménez iba de un lado para el otro, con su caja de herramientas, tropezando



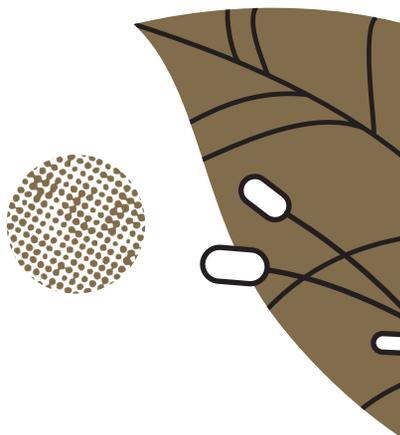
con un nuevo retoño familiar, preguntando «¿y tú de quién eres hijo?», entre tanto, los primos mayores adoptaban cierto aire de sabio intelectual y con aspecto serio le hacían preguntas serias al Viejo Zapata. También se oían las noticias sobre Manuel, que se encontraba viajando por el mundo haciendo yo no sé qué con yo no sé quién y apareció en el periódico diciendo esto o lo otro. Y comentaban: esperemos que Delia regrese pronto porque Edelmira está creciendo, ya hace un mes que no llega por acá y El viejo Zapata ya nos avisó que comienzan los días cortos y las noches largas porque esa carrandanga de moscas no dejan andar a mediodía y es posible que pasado mañana llueva porque el sopor de la tarde está insoporable.

Con toda la *zapatería* reunida se escuchan voces altisonantes. Cada uno, con un tono más alto que el otro, cuenta historias inverosímiles sobre cuando Virgilio trabajó de extra haciendo de esclavo egipcio en las películas de Cecil B. de Mille o su larga experiencia en Cuba y Panamá cortando caña en la temporada de recogidas de la cosecha. Y todos recuerdan la anécdota de Neftalí, el hermano mayor castigado por callejero, que fue amarrado a un horcón sin ropa y se escapó con el horcón al hombro arrasando con el techo y luego tumbó un toro agarrándolo por el rabo en la Plaza del Arsenal; o la vez que Antonio María nos trajo de regalo navideño unos Lalitos, ese muñeco de plástico chiquitico y con el dedo en la boca; o cuando Juan salió a la Plaza de Bolívar frente a la Inquisición declamando poemas de su inspiración.

Y entre tanta *zapatería* volaban los brazos abarcando el mundo y apoderándose de la audiencia hasta el momento culminante de la aparición de Manuel, quien con cara de acontecimiento relataba sus últimas aventuras que dejaban pasmados a todos, mientras, El viejo Zapata se rascaba la cabeza cabizbajo y risueño y yo le jalaba la camisa preguntándole al oído si todo eso es verdad y él reía.

Siempre que aparecía Yeya, con grandes sonrisas, yo aprendía las etapas de la vida para llegar a ser un verdadero ser humano desde el nacimiento hasta la muerte, las visitas a las amigas primerizas, las comadronas y los conteos: a la una, a las dos y a las ¡tres! Y ¡puje, puje!; los agujeros; las plantas para espantar y purificar a los malos espíritus; los amarres del abdomen por 40 días; los aceites que contribuyen a la recuperación; que «¿qué se va hacer con el ombligo?», que si lo guardas y lo dejas secar, que si lo entierras y siembras un árbol, con placenta o sin ella, ¿cuál va a ser el nombre?; consejos para el “Mal de ojo”, infusiones, potajes y bebedizos.

En otras ocasiones la muerte se hacía presente en los trajes de las mujeres, vestidas de luto y de medio luto, reunidas para las despedidas del difunto con llantos, aguas y rezos a través de ofrendas y rituales que acompañaban la purificación de los errores; juegos de dominó cargados de un sentido simbólico para encontrar el equilibrio en nuestra vida entre lo material y lo espiritual. Así, con lloros y sudores, seguía a mi madre disfrutando de todas estas vivencias mientras caminábamos hacia el nuevo amanecer. Y un nuevo amanecer era el *pan de cada día* de



En otras ocasiones la muerte se hacía presente en los trajes de las mujeres, vestidas de luto y de medio luto, reunidas para las despedidas del difunto con llantos, aguas y rezos a través de ofrendas y rituales que acompañaban la purificación de los errores.



Yeya, que se entregaba a la tarea de saberlo todo y estar en todas partes con todo el mundo y con todas las músicas.

El árbol crecía y crecía sumando nuevas ramas, admirando otras regiones. Todos éramos familia, afirmaba Manuel, cambiaba el clima, la dicción y muchas otras cosas según avanzábamos recorriendo el territorio, pero somos una gran familia, decía; con variedad de paisajes, narraciones y remembranzas, con personajes de otras épocas, en noches oscuras o con rayos de luna brillando sobre los cuerpos desnudos amparados por las quietas aguas, como seres fantásticos que a veces raptan mujeres o niños traviosos. Fuego que brota de los huesos donde se encuentran tesoros que te obligan a vagar eternamente en noches de susurros y secretos milenarios de abuelas con largos cabellos a la luz de las fogatas chispeantes.

Recuerdo aquel día de despedidas que, volando por los aires, Manuel me mostró la bruma y las montañas dibujadas en el fondo del abismo con sinuosos muros de barro que dividían las diferentes tonalidades de verde. Recuerdo el vaho saliendo de mi boca y empañando los vidrios de las ventanas, al frío que hacía doler los cachetes, al vapor de los baños de agua caliente acompañados de toallas felpudas de las que no te puedes salir porque te congelas y, sorpresivamente, apareció la resplandeciente carcajada de mi Tío Manuel vestido de paño, con corbata, zapatos de cuero y haciendo propuestas locas a Yeya que, incapaz de resistir, proponía aventuras más locas aún. Los dos rieron, planificaron y dieron rienda suelta a la imaginación mientras yo los observaba con la boca abierta; siempre estaban muy unidos por un vínculo indescriptible, ella decía que siempre fue así.

Manuel amaba a los animales, recogía cuanto espécimen estaba enfermo y lo llevaba a la casa, donde poco a poco daba vida a un zoológico que Delia le ayudaba a cuidar y a alimentar mientras almacenaba



mangos y cocos para las expediciones domingueras con el Sobrino Felipe, hijo de Neftalí, el hermano mayor. Con él a punta de remo recorría los caños de la ciudad hasta llegar a mar abierto y dirigirse a Caño del Oro, donde funcionaba el leprocomio y donde ella hacía representaciones fabulosas para alegrar los fines de semana con toda clase piruetas y discursos poéticos.

## Las historias de Delia

Yo observaba a Delia y escuchaba sus historias en las que desde muy niña mostró su personalidad arrolladora, tal vez por la educación recibida en un ámbito familiar donde el conocimiento y el amor por el territorio fueron la fuente de su alimento físico y espiritual; tal vez por ser la última de la prole creciendo libre como el viento, apoyada por la madre, a quien adoraba, cuando ya estaban minadas las fuerzas del Viejo Zapata, que tampoco pudo sustraerse a la alegría que irradiaba. Ella era La niña Jueves Santo por el día en que nació. Recorría las calles de Cartagena a bordo de la bicicleta de su hermano Juan con una campana que anunciaba sus vueltas y revueltas. A su alrededor se congregaban las gentes para verla

aprender los viejos bailes y danzar poseída por el mensaje ancestral de su sangre.

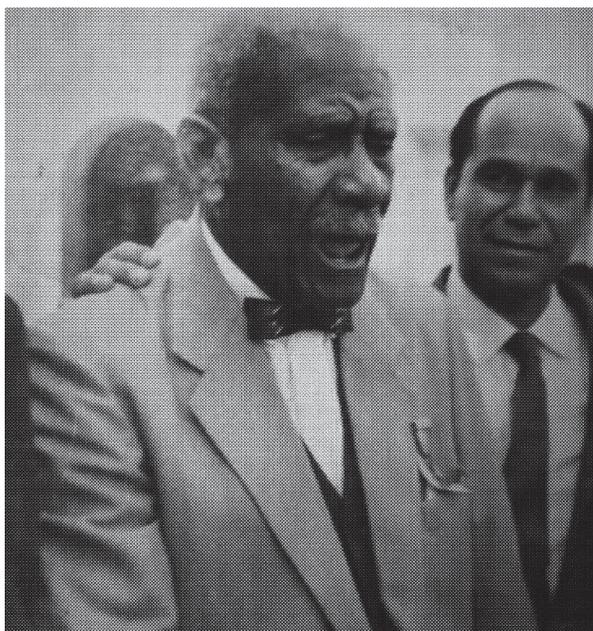
Yo escuchaba las historias de la adolescencia de Delia que siempre lucía determinada, e inquebrantable, a continuar con la ruta que se había trazado. Contaba que en aquel tiempo las mujeres solo podían ser amas de casa, secretarias, enfermeras o maestras. Ella se negó rotundamente a seguir este camino y decidió ir a la universidad para buscar un nuevo futuro sin condicionamientos ni ataduras, esto suponía una ruptura con el medio pero logró culminar la carrera universitaria.

Yo escuchaba con profunda nostalgia sus más secretas oraciones del tiempo antes de mi nacimiento, cuando con su gran barriga salía a medianoche a caminar las murallas pidiéndole a Dios le concediera una compañerita para su vida y luego mirándome decía: «Y Dios me dio esta diablita» y reía. Yo saltaba y reía con ella, investida con mi cargo de compañerita de vida, enterada desde siempre que Manuel ocupaba el lugar de cómplice de aventuras de pueblo en pueblo haciendo preguntas, visitando enfermos, cosiendo trajes para mujeres, que contaban sus penas de amor mientras los alfileres ajustaban las telas a sus cuerpos para dar paso a saltos de admiración y júbilo cuando terminaba el encargo. Así, guiada por estos hermanos, aprendía el arte de pensar y preguntar ¿por qué?, ¿dónde?, ¿para qué?, ¿cuándo?

Con su corazón como guía, con Delia viajábamos incansablemente a lugares remotos perdidos en la manigua; picadas de mosquitos, con largas esperas, encuentros con viejos caciques y recias mujeres que me cargaban y daban la comida introduciendo sus dedos en mi boca. En las noches, alrededor de fogatas, se contaban historias de espantos y animales desconocidos mientras que, poco a poco, se armaba la celebración de turno y entonces con los pies desnudos, en largas filas bailábamos y cantábamos versos con historias de gente del pasado.

Para Delia, la actividad de divulgar las tradiciones populares ocupó su vida, siempre rebelde y

Contaba que en aquel tiempo las mujeres solo podían ser amas de casa, secretarias, enfermeras o maestras. Ella se negó rotundamente a seguir este camino y decidió ir a la universidad para buscar un nuevo futuro sin condicionamientos ni ataduras



anteponiendo las necesidades del país a las suyas, reunía a gentes de distintas regiones, las organizaba y con su visión de patria las subía a escenarios para mostrar al país la gran variedad y diversidad de las manifestaciones del pueblo colombiano. Era el tiempo en que se vivía el despertar de un largo trecho de violencia que azotaba a todas las regiones. El paso por ciertos poblados le desgarraba el alma, por eso pretendía ser un bálsamo de vida danzando con todos, recogiendo sus historias, dibujando sus vestiduras para luego coserlas con hermosas telas de colores que solicitaba con muchas sonrisas y ruegos a las grandes fábricas que se abrían paso en las emergentes industrias.

Ella olvidó su antiguo resquemor a seguir con los oficios impuestos a la mujer y tomó el camino de la enseñanza para continuar con la transmisión de nuestras costumbres y mostrar-nos un camino en la búsqueda de la identidad nacional.

Recuerdo el relato que hacía de su experiencia como estudiante de danzas en EE.UU. Luego de largas meditaciones eligió olvidar sus pretensiones de convertirse en una bailarina de talla mundial porque las necesidades del país estaban por encima de sus necesidades personales. Y fue así que asumió el mandato de la enseñanza como un medio para divulgar y asegurar la permanencia de nuestras tradiciones.

Delia escogió el camino de la docencia y se esmeró como maestra en la trasmisión del mensaje. No solo estudió e investigó el comportamiento y las diferencias regionales, sino que buscó, encontró y plasmó en sus creaciones lo que nos une e identifica como pueblo y, de igual manera, se esmeró en la creación de un método para la enseñanza. Es una metodología única en su género que permite a todo colombiano interpretar las danzas y costumbres de las distintas regiones. Esta metodología se fundamenta en el conocimiento del cuerpo, sus partes y posibilidades sobre una base de expresión y ritmo que afianza el movimiento como fuente de bienestar para el cuerpo y el espíritu.

Las luchas por la preservación de las tradiciones han pasado por diversas etapas. La primera consistió en sacar del anonimato las expresiones populares y una segunda etapa de divulgación en Colombia y otros lugares del mundo. Cumplidas estas etapas, Delia consolidó su labor pedagógica formando maestros para multiplicar el conocimiento a la par que Manuel, escrito tras escrito, plasmó su pensamiento para la liberación de las mentes colonizadas. Las influencias foráneas, los desplazamientos, el papel de los medios de comunicación y la pérdida de múltiples contenidos dan a estas luchas cada día una nueva dimensión.

Para cerrar traigo el recuerdo de las historias sobre las distintas muertes de Manuel, quien desaparecía en esos viajes imposibles donde ocasionalmente moría un Manuel Zapata, por ello, un día al regresar a casa le estaban velando y mi abuela le preguntó por qué no usaba su apellido, que si se avergonzaba de ella, le comentó que ella no podía saber quién era el muerto porque solo tenía un apellido. Desde entonces todos se llamaban Zapata Olivella y mi abuelo comenzó a llamarse El viejo Zapata. Al recordar esto creo escuchar a Manuel diciéndome: «Mija, ¿eres capaz de correr una nueva aventura?» Y yo diciéndole: «¡Sííí, vamos!».

Y Manuel ha cumplido 1 año después de los primeros 100 años.

**Edelmira Massa Zapata**  
Sábado, 10 de abril de 2021.





En las fotografías se puede observar a *Colombia Folclórica*, grupo representativo de danzas del IPC, formado en 1955 bajo la dirección de la maestra Yolanda Azuero. Las imágenes muestran distintas presentaciones realizadas en la década de los 70 del siglo XX, entre ellas, una en la Plaza de toros de Bogotá y otra para televisión. Se puede reconocer arriba a la izquierda a la maestra Esperanza Ríos.

Nota: Imágenes de archivo del Centro de Documentación del IPC.

# RADIO COMUNITARIA

## LOS SONIDOS DE LA CULTURA POPULAR



### **Ana María Díaz Jordán**

Comunicadora Social – Periodista, egresada de la Universidad del Valle. Especialista en Comunicación Organizacional de la Universidad Autónoma de Occidente. Magíster en Comunicación de la Universidad del Norte. Candidata a doctora en Sociología de la Universidad del Valle. Experiencia en docencia universitaria, investigación y producción radiofónica para el sector educativo y cultural. Reconocimientos obtenidos por la realización de radio y video documental, argumental y experimental. Principales líneas de investigación: procesos de comunicación para el desarrollo y el cambio social en la radio comunitaria.

**Fotos por  
Daniel Zaya Reyes**

## Resumen

*Radio comunitaria, los sonidos de la cultura popular* es un recorrido por los orígenes de la radio comunitaria en Latinoamérica y su aporte a los procesos de educación y comunicación popular. Se enfatiza en este trayecto la experiencia de la comunicación radiofónica alternativa en Colombia que ha procurado mantener, a pesar de las diferentes problemáticas del país, un ejercicio de comunicación desde la comunidad y para la comunidad. Al final del artículo se presenta uno de los proyectos sonoros comunitarios más reconocidos y emblemáticos del distrito de Santiago de Cali: Oriente Estéreo. Esta presentación, más que marcar un final en el documento, es un punto de apertura y una invitación a fortalecer los procesos de comunicación popular en los territorios.

**Palabras clave:** radio comunitaria, comunidad, comunicación alternativa.

## Abstract

Community radio, the sound of popular culture, is a journey through the origins of community radio in Latin America and its contribution to the processes of education and popular communication. The experience of alternative radio communication in Colombia is emphasized in this journey, which has tried to maintain, despite the different problems of the country, a communication exercise from the community and for the community. At the end of the article, one of the most recognized and emblematic community sound projects in the district of Santiago de Cali is presented: Oriente Estéreo. This presentation, more than marking an end to the document, is an opening point and an invitation to strengthen popular communication processes in the territories.

**Keywords:** community radio, community, alternative communication.

Para la década de 1980 en Latinoamérica se gestó un fuerte movimiento a partir de las propuestas del informe de la Unesco: *Voces Múltiples, un solo mundo*, redactado por la comisión presidida por el irlandés, ganador del Premio Nobel de Paz, Seán MacBride y en la que también participó el nobel de literatura Gabriel García Márquez. Este informe elevó casi al nivel de un derecho humano la necesidad de comunicación e información, al estudiar las relaciones entre cultura y comunicación delimitadas en cinco temáticas: 1. La comunicación como experiencia social, con aspectos históricos y de internacionalización. 2. Los medios de comunicación y su creciente homogenización. 3. Las pocas políticas de información. 4. La deficiente circulación de información entre hemisferio sur y norte, y 5. La necesidad de pensar en prospectiva a la comunicación.

Se trata del primer documento oficial emitido bajo los auspicios de un organismo representativo de la comunidad internacional que reconoce y expone claramente la cuestión del desequilibrio de los flujos y que reflexiona sobre las estrategias que han de ser puestas en marcha para [su] remedio. (Mattelart & Mattelart, 1995, p. 82)

El Informe MacBride (1980) generó gran controversia al publicarse. Países como Estados Unidos e Inglaterra señalaron que las discusiones sobre comunicación habían derivado en una “politización de



la temática” y con este argumento renunciaron a la Unesco en 1985 (Mattelart & Mattelart, 1995). Sin embargo, los comentarios en contra de dicho informe, que le valieron una circulación relegada a espacios académicos alternativos, solo evidenciaban lo que para muchos era un secreto a voces: las profundas desigualdades en la producción y circulación de la comunicación masiva (Ramírez Cáceres, 2015).

A partir de allí comenzaron a consolidarse fuertes discusiones a nivel latinoamericano sobre los contenidos del documento y la manera en cómo estos impactan a la comunicación masiva en el continente. El Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC) es una iniciativa de los llamados Países en vías de desarrollo económico ante el eminente control de los flujos de información por parte de países industrializados (Lozano, 2007). Gracias a este movimiento se han fortalecido procesos alternativos de comunicación, como el de las radios comunitarias, que entienden a la movilización social y a la pluralidad de voces como necesarias para el ejercicio pleno de la democracia en la vida moderna (Díaz, 2016).

### **Radios comunitarias, un aporte latinoamericano a la comunicación**

De acuerdo con el reporte *Sintonizando el desarrollo* (Mendel, 2013), América Latina es considerada la región del mundo donde se acunaron los medios conocidos como alternativos, populares o comunitarios. Varias razones han sido esbozadas para explicar este fenómeno, entre ellas la existencia de sindicatos, movimientos sociales de izquierda y grupos católicos progresistas con proyectos de desarrollo, alfabetización y evangelización, alimentados con propuestas conceptuales como las de Paulo Freire (2015) y de Antonio Pasquali (1970) que entienden a la comunicación como una puesta en común necesaria para la construcción

de sujetos sociales, culturales y políticos (Bayuelo et al., 2008).

La Iglesia católica fue una de las primeras instituciones en introducir elementos educativos en los proyectos radiales. Un ejemplo de lo anterior fue la reconocida labor del Sacerdote José Joaquín Salcedo que, a través de Acción Cultural Popular (ACPO), fundó Radio Sutatenza (1947) y, con ella, al proyecto Escuelas Radiofónicas

«Promover la comunicación de base, dar espacio a las voces desaparecidas del circuito medial y trabajar en pos de una comunidad informada, organizada, que fuera actor de su desarrollo»  
(Ramírez Cáceres, 2015, p. 25).



con el objetivo de educar a cientos de campesinos colombianos (República, 2012).

En 1972, cuando 18 emisoras de la Iglesia católica decidieron reunirse, nació la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER). «Estas emisoras venían alfabetizando a distancia, especialmente en el campo» (Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica, 2017). Con el tiempo, ALER se apartó de su ideología católico-cristiana y empezó a regirse por principios humanistas, lo que permitió el ingreso a la Asociación de Instituciones laicas, como radios comunitarias no católicas y centros de producción de diferentes países de América Latina.

Otro momento que es necesario resaltar en el aporte latinoamericano a la historia de las radios comunitarias es el movimiento que, para 1948, se inició en Bolivia con la lucha por denunciar las condiciones infrahumanas a las que estaban expuestos los trabajadores en la explotación de recursos naturales. Las radios mineras fueron un espacio para reclamar los derechos no reconocidos por el gobierno. Su presencia e incidencia fueron tan significativas que para 1960 se registraron 23 radios que, contagiadas por las mismas luchas e intenciones, funcionaban a cargo de los sindicatos obreros (López Vigil, 1998).

De a poco el fenómeno de las radios comunitarias se fue fortaleciendo a lo largo del continente con un objetivo claro: «Promover la comunicación de base, dar espacio a las voces desaparecidas del circuito medial y trabajar en pos de una comunidad informada, organizada, que fuera actor de su desarrollo» (Ramírez Cáceres, 2015, p. 25). De esta manera, se persigue una democratización del Estado y de la sociedad misma a través del trabajo equitativo e integral que tiene en cuenta la necesidad de las comunidades principalmente rurales (Obregón, 2009).

Para la década de 1980 muchas de estas radios empezaron a acompañar procesos en las periferias marginales de las ciudades latinoamericanas. Esto marca una especialización de las emisoras comunitarias, alternativas o populares, como medio privilegiado para

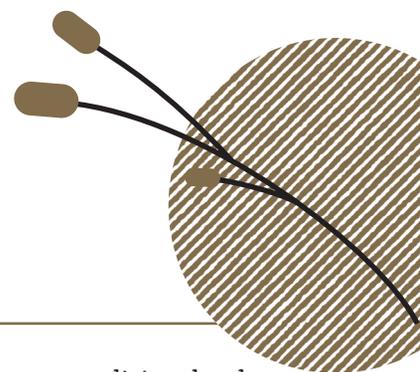


dar cuenta de: la crisis de las formas tradicionales de representación política; de la emergencia de nuevos movimientos sociales y culturales; de los problemas ambientales y de seguridad y de la necesidad de fortalecer los procesos de participación democrática (Winocur, 2002). Todo esto alimentado por las discusiones del documento *Voces Múltiples, un solo mundo*, que se mencionó al inicio del artículo.

Ahora bien, entre tantas denominaciones: ¿De qué manera hacer referencia a estos medios? Parece que en cada país latinoamericano se dieran diferentes nombres para hablar de estas radios: Libres, en Brasil; Truchas, en Argentina; Participativas, en Nicaragua; Populares, en Ecuador; Comunales, en El Salvador-; Indigenistas, en México (Asociación Latinoamericana de Educación radiofónica, 2001, p. 32). Sin embargo, las diferentes denominaciones no solo corresponden a una región, territorio o nación, sino al universo de significados que se ponen en común en estos medios, que abarcan múltiples propuestas y naturalezas. Algunos de los términos utilizados hacen referencia a aspectos que enriquecieron la experiencia de las radios, nombran características particulares que, de acuerdo al contexto, cobran sentidos específicos o aluden a modos de gestión, identidad o concepción de la emisora. Incluso la misma Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC)<sup>1</sup> da cuenta de esta diversidad:

Si las estaciones de radio, las redes y los grupos de producción que constituyen la Asociación Mundial de Radios Comunitarias se refieren a ellos mismos por medio de una variedad de nombres, sus prácticas y perfiles son aún más variados. Algunas son musicales, otras militantes y otras musicales y militantes. Se localizan tanto en áreas rurales aisladas como en el corazón de las ciudades más grandes del mundo. Sus señales pueden

1. La Asociación Mundial de Radios Comunitarias nació en Montreal en 1983 con objetivos como promocionar el desarrollo humano de forma sostenible, democrática y participativa; y defender el derecho a la comunicación de los pueblos (Porrás Ferreyra, 2007).



ser alcanzadas ya sea en un radio de un kilómetro, en la totalidad del territorio de un país o en otros lugares del mundo vía onda corta. Algunas estaciones pertenecen a organizaciones sin ánimo de lucro o a cooperativas cuyos miembros constituyen su propia audiencia. Otras pertenecen a estudiantes, universidades, municipalidades, iglesias o sindicatos. Hay estaciones de radio financiadas por donaciones provenientes de su audiencia, por organismos de desarrollo internacional, por medio de la publicidad y por parte de los gobiernos. (Asociación Mundial de Radios Comunitarias, 2009)

Al denominarlas como *Radios Alternativas* se establece una diferencia con una contraparte comercial ofreciendo una opción a los grandes conglomerados de la comunicación. «Si los medios comerciales son verticales, los medios alternativos son horizontales; si los medios comerciales son excluyentes, los alternativos son incluyentes. Es decir, los medios alternativos se definen no por lo que son, sino por lo que no son» (Bayuelo et al., 2008).

Otro apelativo recurrente para estos medios es el de *Radios Populares*, pues estas emisoras se convierten en ejes fundamentales de los designios de la educación popular al permitir «que las comunidades tomen conciencia de sí [mismas], se comuniquen eficazmente (...) se organicen social, laboral y políticamente y puedan así participar en procesos decisorios» (Winocur, 2002, p. 101). Desde esta perspectiva, las radios facilitan la educación al motivar el desarrollo de capacidades críticas de reflexión sobre la realidad para poder transformarla. Para esto y, a diferencia de los medios masivos y comerciales, las emisoras populares deben involucrar activamente a las comunidades en los procesos de producción, transmisión y evaluación de sus contenidos.

(...) Las organizaciones comunitarias son las responsables de todo el proceso comunicativo (...) Favorece una programación interactiva con la participación directa de la población en el micrófono, e incluso, produciendo y transmitiendo sus propios programas a través de sus entidades y asociaciones. Por lo tanto, está garantizado el acceso público al medio de comunicación. (Winocur, 2002, p. 101)

Para la década de 1990, AMARC impulsó una nueva vertiente teórica en el mundo de la radio alternativa o popular de América Latina partiendo de la necesidad de democratizar la palabra para democratizar a la sociedad. Desde esta óptica cada país de la región inició su trabajo por una forma de hacer radio que busca la construcción de comunidad. De la unión de estos elementos surge el término de Radios Comunitarias.

La denominación de medio comunitario se enmarca en lo comunal, pero no solo para indicar que la radio es operada por la comunidad abriendo micrófonos para la producción de programas, entrevistas, noticias y otras actividades; el medio también se hace comunitario al permitir la gestión de propuestas y la participación directa de las audiencias en él (Ramírez Cáceres, 2015). Tal vez, la transición ideal que la radio comunitaria propone a sus audiencias es de radioyente a radio participante y de radio participante a actor político, en donde la radio se convierte en una extensión del ejercicio ciudadano.

Una radio es comunitaria cuando se entrega a la comunidad para atender sus necesidades y gustos, es una entidad privada con objetivos públicos. «Algunas radios comunitarias están financiadas por ONG, otras están respaldadas por la Iglesia, o auspiciadas por universidades o municipios. Pero muchas surgen espontáneamente en respuesta a las necesidades





cotidianas de la gente de comunicarse entre sí e informarse» (Ordoñez, 1993, p. 119).

Para López Vigil (1998) una radio comunitaria se diferencia de otros medios en tres lógicas de funcionamiento: la lógica de rentabilidad económica, la lógica de la rentabilidad política y la lógica de la rentabilidad sociocultural.

Quando una radio promueve la participación de los ciudadanos y defiende sus intereses, cuando responde a los gustos de la mayoría, y hace del buen humor y la esperanza su primera propuesta; cuando informa verazmente; cuando ayuda a resolver los mil y un problemas de la vida cotidiana; cuando en sus programas se debaten todas las ideas y se respetan todas las opiniones; cuando se estimula la diversidad cultural y no la homogeneización mercantil; cuando la mujer protagoniza la comunicación y no es una simple voz decorativa o un reclamo publicitario; cuando no se tolera ninguna dictadura, ni siquiera la musical impuesta por las disqueras; cuando la palabra de todos vuela sin discriminaciones ni censuras... Esa es una radio comunitaria. (López Vigil, 1998, p. 52)

A pesar de estos caminos señalados como puntos ideales para el funcionamiento de las radios comunitarias, lo que se presenta al ir a campo y conocer la experiencia de estos medios plantea dificultades de diverso tipo. Las radios comunitarias en Latinoamérica fluctúan en cuatro escenarios diferentes: persecución, reconocimiento mínimo, tolerancia y derecho pleno. En algunos países de la región se cierran las radios por la toma que la fuerza pública hace de sus instalaciones o por medio de órdenes judiciales; en otras naciones, las radios comunitarias están



Parece entonces que, desde su nacimiento, la radio en el país ha estado signada por dos elementos clave: de un lado, crear necesidades de consumo a través de sus contenidos y de otro, proyectar una imagen de sociedad favorable a sus dirigentes.



reconocidas desde cierto sentimiento de culpa: existen para cumplir el derecho a la libertad de expresión ciudadana consagrado en cartas constitucionales y leyes internacionales. En otros países, la radio comunitaria no tiene diferencia en su orientación y financiamiento de otras formas de radio y finalmente existen algunos Estados que les brindan un reconocimiento especial (Asociación Mundial de Radios Comunitarias, 2009).<sup>2</sup>

Diferentes organismos internacionales como la Unesco, ONU y CIDH han abogado en la necesidad de una regulación adecuada para estos medios. La legislación debe establecer procedimientos sencillos para la obtención de licencias o permisos de funcionamiento, no exigir requisitos tecnológicos “severos” que impidan acceder a ellas, y debe brindar la posibilidad de utilizar diferentes maneras de financiación. Sin embargo, pareciera que estas barreras aún son difíciles de superar y que las regulaciones establecidas, en ocasiones, generan más dificultades que facilidades para la operación y el logro de los propósitos misionales de estos medios de comunicación.

Se analizará ahora el caso de Colombia, uno de los primeros países latinoamericanos en reconocer, licenciar y regular a las emisoras comunitarias, en donde se crearon políticas para el fortalecimiento y sostenibilidad de estos medios pero que, a la larga, generaron una dependencia de los recursos, becas y proyectos del Estado para su funcionamiento. Esto produjo como consecuencia que muchas de ellas cerraran al no poder cumplir con los parámetros legales, regresaran a la clandestinidad

---

2. Como se observará más adelante en esta investigación, muchas radios comunitarias en Colombia se encuentran en el camino intermedio de lo que AMARC denomina “derecho mínimo y tolerancia”. Parece que su reconocimiento se hace como parte de un requisito legal para el cumplimiento de las propuestas de libertad de expresión de la Constitución de 1991, sin embargo, las pocas garantías y opciones viables de funcionamiento y financiación han hecho que algunos de estos medios migren a modelos de programación comercial.



o migraran a modelos de funcionamiento comercial para su sostenimiento.

## La radio en Colombia

Bogotá y Barranquilla se disputan el puesto de la primera ciudad que encendió la radio en el país. Por un lado, se afirma que la oficina de correos y telégrafos, en Puente Aranda, Bogotá, inauguró la que se denominó la HJN, posteriormente Radio Nacional de Colombia (Semana, 2017), mientras que, de otro lado, se dice que fue en “La puerta de oro” en donde se iniciaron las primeras transmisiones desde La Voz de Barranquilla (Pareja, 1984). El caso es que los registros indican que la radio empezó a funcionar en el año de 1929 como proyecto privado de radioaficionados.

Las décadas de 1930 y 1940 se presentan como el periodo de mayor auge y expansión para la radio en el país, favorecida por cambios estructurales en la economía y una administración en manos de políticos de importante relevancia. Según Pareja (1984), «El modelo radial (...) implementado en Colombia llegó de los EE.UU. con una experiencia de más de 15 años de desarrollo» (p. 176). El resultado fue que el funcionamiento, la programación y la labor social de la radio se rigieron desde muy temprano por parámetros comerciales.

A nivel de funcionamiento, no tardó más de seis años para que el criterio empresarial, la demanda, la compra y venta de espacios y las inversiones de capital en términos de costo-beneficio impusieran la racionalidad capitalista en su funcionamiento. La programación, núcleo y razón de ser de la misma, quedó también circunscrita a la lógica capitalista que la redujo a una categoría de mercancía susceptible de venta, compra, aceptación o rechazo. Su contenido, pues, se vio condicionado a responder a las necesidades de los patrocinadores, a cautivar una audiencia potencial y no a satisfacer propiamente los intereses de los radioescuchas. La función social quedó restringida a servir de instrumento de publicidad de productos, bajo el pretexto de estar

dando “un sano entretenimiento”, en vez de ayudar a solucionar problemas sociales más urgentes como el analfabetismo masivo del país. Dicha función social se vio más bien articulada a los objetivos de los dirigentes políticos quienes, a través del control directo o indirecto de la programación radial, proyectaban a la audiencia la imagen que ellos querían dar del país y no la que sufría la gran masa campesina y obrera. (Pareja, 1984, p. 176)

Parece entonces que, desde su nacimiento, la radio en el país ha estado signada por dos elementos clave: de un lado, crear necesidades de consumo a través de sus contenidos y de otro, proyectar una imagen de sociedad favorable a sus dirigentes.

Tal vez no hay más que comentar respecto al rol comercial del medio, salvo que continúa siendo el modelo predominante de sostenimiento, saturando de intervenciones y música liviana los diales de las principales ciudades donde se concentran los radioescuchas que justifican las altas inversiones en publicidad. Este modelo se ha consolidado en las últimas décadas, con algunas modificaciones, pues, aunque las emisoras comerciales siguen siendo las de mayor cobertura y calidad de sonido, los grandes grupos multimedia globales las están comprando, «lo que altera el paisaje radial y crea economías de escala que están cambiando de manera dramática los mercados de publicidad en detrimento de las emisoras independientes» (Valencia Rincón, 2007).

De otro lado, se encuentran elementos más interesantes para los propósitos de este artículo: la radio como creador de cierto tipo de imagen de sociedad, formación de identidades, construcción de memoria colectiva y cultura popular.

El auge de este medio de comunicación, en lo que se reconoce como su edad de oro a nivel mundial, fue empleado en Colombia para crear narrativas compartidas en torno a la idea de un “nosotros”. Lo que se le encomendó al sistema de radio nacional fue la educación de la ciudadanía en las lógicas de la urbanidad; es así, como varios de estos programas se concentraron en enseñarle a la audiencia, según Eraso (2020) «cómo comportarse en una fiesta o en un velorio,



cómo tiene que hablar y cómo tiene que educar a sus hijos» (p. 41).

La segunda mitad del siglo XX inició con varias restricciones y censuras impuestas al sistema sonoro. El gobierno de Laureano Gómez (1950-1954) prohibió incorporar comentarios durante la transmisión de noticias (Murillo, 2003). Entre 1960 y 1962, con base en la experiencia del gobierno de los EE.UU. durante la segunda guerra mundial, se inició la supervisión a la radiodifusión, a través de la construcción de lo que se conoció como Estaciones de monitoreo, instaladas en ciudades estratégicas del país, como Bogotá, Manizales y Cúcuta. Estas estaciones fueron encargadas de «grabar muestras de la programación normal de cualquier emisora, incluyendo los textos de los noticieros y radioperiódicos; resumir o transcribir en su totalidad los textos según lo solicite el gobierno de turno» (Pareja, 1984, p. 162). Aunque la norma acogía a todo el sistema sonoro, este monitoreo se hizo principalmente con estaciones de onda corta, radioaficionados y estaciones “piratas” o de transmisión sin licencia por parte del gobierno y políticas contrarias a él.

Las situaciones descritas dan cuenta de cómo la radio en Colombia además de instaurarse como un sistema, principalmente, comercial al servicio de las políticas de cada gobierno, también ha sido



perseguida y censurada al momento de manifestarse en oposición. Entre las décadas de 1970 y 1980 se logró consolidar un fuerte movimiento de medios alternativos o clandestinos, liderado por activistas, dirigentes locales populares, investigadores sociales y de la comunicación (Vega-Casanova y Rodríguez, 2009).

La popularidad lograda por las radios “piratas” prendió alarmas entre los funcionarios locales del gobierno, quienes las veían como una amenaza a su gestión insuficiente y entre los dueños de las cadenas radiales comerciales que las encontraban como una competencia por la audiencia. Por lo tanto, la década de 1980 vio un período de intensa persecución contra las emisoras “piratas” de Colombia, quienes para este punto ya habían comenzado a usar el término Radio Comunitaria para identificarse (Murillo, 2003, p. 130). Esta persecución generó un fortalecimiento de los activistas y organizaciones sociales, quienes crearon y convocaron a una serie de foros y discusiones sobre la necesidad de espacios de comunicación más democrática en el país (Recorra, 1999). El movimiento fue respaldado por las federaciones y asociaciones que en toda Latinoamérica y el Caribe venían trabajando en la defensa y en la búsqueda de la legalidad de las radios comunitarias, dado que en la mayoría de estos países no existía aún ese reconocimiento (Lamas y Villamayor, 1998).

La década de 1980 se caracterizó por una fuerte movilización social, el accionar de grupos armados, carteles de narcotráfico y situaciones de violencia que comenzaron a generar, en el Estado, la necesidad de una transformación capaz de fortalecer el debilitado régimen democrático. Con estas circunstancias, se pusieron en marcha propuestas como la descentralización administrativa que inició con la elección popular de alcaldes en 1986. A lo anterior se suman acontecimientos históricos

globales como el fin de la Guerra Fría, el derribo del muro de Berlín y la expansión de la propuesta neoliberal en el hemisferio occidental.

Ante todos estos sucesos, el Estado necesitaba ser transformado para encajar en el nuevo orden global que estaba surgiendo (Murillo, 2003). Todo esto se convirtió en el caldo de cultivo para la legalización de la radio comunitaria en el país. Sin embargo, el impulso final en este proceso lo brindó la promulgación de la Constitución Política de 1991 que en su artículo 20 «garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación» (Constitución Política de Colombia, 1991). En otros artículos de la *carta magna* se responsabiliza al Estado de garantizar el acceso libre a los medios de comunicación de comunidades tradicionalmente marginadas, como los pueblos indígenas (Rodríguez & El Gazi, 2005).<sup>3</sup>

Finalmente, el Decreto 1447 de 1995 promulgado en el gobierno de Ernesto Samper dio luz verde a la asignación de licencias de radiodifusión para las emisoras comunitarias, sin embargo, su materialización sucedió en 1997.

Para comienzos del siglo XXI en Colombia existían por lo menos 550 emisoras comunitarias licenciadas (Vega et al., 2017) y aunque esta cifra pueda ser vista con entusiasmo, requiere un análisis detallado de las características de los concesionarios. Según la investigación de Murillo

3. Entre 1990 y 1995, el movimiento de la radio comunitaria se ve consolidado desde el proyecto ENLACE del Ministerio de Cultura, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y el programa de Servicios Sociales Básicos impulsado por UNICEF (Bayuelo et al., 2008).



Sin embargo,  
la idea que  
circula entre  
los radialistas  
comunitarios  
es que las  
radio cadenas  
comerciales  
ejercían presión  
para que no se  
adjudicaran  
estas licencias.



(2003), para el año 2001 el 35% de las licencias comunitarias se encontraban en manos de organizaciones de la Iglesia católica, el 60% obedecían a intereses de baja vinculación con proyectos y organizaciones sociales y tan solo el 5% correspondían a movimientos sociales y políticos con intereses comunitarios.

Para el 31 de marzo de 2008, el gobierno colombiano a través del Ministerio de Comunicaciones abrió convocatoria pública para otorgar licencias de funcionamiento a emisoras comunitarias en las ciudades capitales. Antes de esta fecha se argumentaba que no era necesaria la existencia de la radio comunitaria debido a que en los grandes centros urbanos ya se contaba con una cobertura informativa a través de las cadenas comerciales (Caicedo, 2011).

Sin embargo, la idea que circula entre los radialistas comunitarios es que las radio cadenas comerciales ejercían presión para que no se adjudicaran estas licencias, pues si desde la clandestinidad las comunitarias ya generaban un impacto en la venta de publicidad, al legalizarlas las pérdidas podrían ser mayores.<sup>4</sup> Tal vez por esta razón, en 2008, al momento de abrir la convocatoria pública, las grandes ciudades del país fueron divididas en trazados o sectores geográficos que de entrada limitaron el alcance de las radios comunitarias. A la fecha de escritura de este artículo, las emisoras comunitarias de las ciudades capitales colombianas no hacen una cobertura total de su territorio; el argumento que se esgrime desde el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones es que, por ser comunitarias, estas emisoras solo necesitan cubrir a su comunidad.

Actualmente, la Resolución 0415 de 2010 es la que estructura la propiedad de la radio en el país. En ella se propone que las radios comunitarias tienen como objetivo garantizar el ejercicio de la ciudadanía a través de la participación y el reconocimiento de la democracia y los derechos fundamentales.

A través de este recorrido por el proceso de regulación de las radios comunitarias en el país se puede observar la movilización respecto a un ejercicio de comunicación popular que se concentra principalmente entre la década de 1990 y la del 2000. Sin embargo, el inicio no data de la época de entrega de licencias por parte del gobierno; desde hacía ya algunas décadas, varios grupos de orden comunitario venían empleando la radio como manera de hacer una puesta en común con sus comunidades. Muestra de ello, es la conformación de redes y asociaciones de radialistas que han trabajado en la formulación y desarrollo de proyectos en conjunto y en la canalización de dineros para las emisoras. Es importante mencionar que dichas organizaciones en los últimos tiempos han tenido múltiples dificultades debido principalmente a la competencia por los escasos recursos para la financiación.

Con el paso del tiempo se destacan en el país varias experiencias de radio comunitaria que han logrado un reconocimiento por su labor a nivel local e incluso internacional. Entre ellas es memorable el trabajo de la emisora del municipio de Belén de los Andaquíes, en Caquetá; La

4. Uno de los requisitos para poder participar en esta convocatoria consistía en no haber hostigado al Gobierno a través de emisiones piratas en años anteriores. «Uno de los requisitos (...) es una declaración juramentada de que ni la comunidad organizada, ni los miembros de esta prestan o han prestado el servicio de radiodifusión de manera clandestina. Es obvio que la comunidad y los miembros de la comunidad de esas emisoras comunitarias que empujaron el proyecto de legalización han transmitido de manera ilegal. Y han transmitido de manera ilegal simple y llanamente porque el Estado no les ha querido entregar la dichosa licencia» (Valencia, 2008).



cometa radio en San Gil, Santander; Juventud Estéreo en Sevilla, Valle del Cauca; La Esquina Radio en Medellín; Volkaribe Radio en Barranquilla y Oriente Estéreo en Cali.

## Oriente Estéreo, el sonido de la cultura popular en el oriente de Cali

Para finalizar con este artículo se presentarán algunos elementos puntuales sobre Oriente Estéreo, una emisora comunitaria caleña con más de diez años de trayectoria. Es un proyecto radiofónico iniciado en el 2011 por la Asociación Agencia Red Cultural, ubicado en el barrio La Casona en el Distrito de Aguablanca. La emisora en sus inicios era un espacio de encuentro de las diferentes organizaciones del oriente de la ciudad. Un sitio en el que la comunidad convergía con el objetivo de crear una radio alternativa y desde las mismas personas.

En el 2012, las instalaciones de la emisora fueron víctimas de un violento atentado: no había terminado el primer año desde su fundación cuando jóvenes enfurecidos desenfundaron sus armas contra la casa que hace las veces de sede de la emisora. Destruyeron las ventanas, golpearon con tanta fuerza la puerta que la doblaron en dos, e hicieron un roto en el techo por la impotencia de no poder

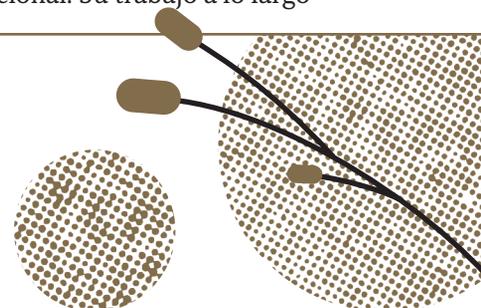


entrar rápido. Fue tan fuerte y enardecido el ataque que casas vecinas sufrieron destrucciones similares. Desde ese momento, muchas personas se alejaron de Oriente Estéreo y la emisora orientó su programación hacia una propuesta netamente comercial. Tres años después, en el 2015, Oriente entró en una fase de renovación, para retomar la visión comunitaria con la que fue creada.

La estación radial trabaja constantemente por acercar la emisora a la comunidad, hacer una radio que esté al lado de los ciudadanos y que sean ellos mismos los que ayuden a construir el cambio. La junta directiva y la junta de programación se encargan de gestionar los procesos para definir qué programas emitir. Dichas juntas se reúnen al menos una vez a la semana. Sin embargo, la falta de sistematización de estos procesos afecta la continuidad, pues la mayoría de la información se centraliza en la dirección, realizada actualmente por el comunicador social Camilo Mayor.

La estación se sostiene a través de los productos radiales que se envían a participar en los diferentes concursos y convocatorias realizadas por el Ministerio de Cultura y otras agencias no gubernamentales. Estos proyectos son producidos por los colaboradores que hay en la emisora. Se procura crear producciones muy buenas y con temáticas de interés comunitario, pues la remuneración en premios es importante y anteriormente se ha empleado para el correcto funcionamiento de la estación y el desarrollo de nuevas propuestas.

Allí, una de las grandes fortalezas de Oriente Estéreo es el trabajo que realiza con colectivos, en los que se resalta el trabajo con niños, adolescentes y mujeres. Esta propuesta le ha significado a la emisora ser ganadora de estímulos para la producción y de reconocimientos a nivel nacional. Su trabajo a lo largo





de la historia ha generado vínculos con estudiantes, técnicos y profesionales en comunicación social, periodismo, locución y otras áreas.

Otra fuente de ingresos ha sido la pauta comercial que, bajo unos estándares menos rentables, ha servido para lanzar nuevas producciones. En algunas ocasiones la comunidad o algunos allegados a la Junta Directiva han hecho donaciones y contribuciones, como materiales, insumos básicos y la mano de obra cuando se ha necesitado. Las donaciones monetarias están sistematizadas, por lo que siempre hay registro y comprobantes de su destinación para evitar malentendidos y generar confianza a la comunidad. Actualmente, los ingresos por pauta comercial provienen en un alto porcentaje de instituciones estatales y agencias no gubernamentales.

Una de las problemáticas que se encontraron fue el poco personal con el que cuenta la emisora: el director y algunos voluntarios, que dan soporte al manejo de la estación radial y la generación de contenido. Cabe resaltar que los voluntarios han hecho cursos para adquirir nuevas competencias, pero la mayor parte de estos saberes los han aprendido de manera empírica, ellos trabajan de manera parcial y también hay periodos largos en los que se ausentan.

La señal de la 96.0 FM debería abarcar gran parte del oriente de la Ciudad, pero lo cierto es que las restricciones en el servicio afectan la capacidad de cobertura. Además, las situaciones climáticas presentadas para el año 2022 han generado pérdida de equipos y dificultades para realizar una transmisión al aire de forma continua. Al momento de escribir este artículo Oriente Estéreo se encuentra en la red (<https://orientestereocali.org/>) su principal forma de circulación.

## Referencias

- Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica. (2017). En el mundo, desde nuestro mundo. *Nuestro origen*. [www.aler.org](http://www.aler.org)
- Asociación Mundial de Radios Comunitarias. (2009). Principios para un marco regulatorio democrático sobre radio y tv comunitaria. <https://amarc.radio/es/>
- Bayuelo, S., Cadavid, A., Durán, O., González, A., Tamayo, C. A., y Vega, J. (2008). *Lo que le vamos quitando a la guerra* (Issue March). <https://doi.org/10.13140/2.1.3599.9525>
- Caicedo, J. (2011). Comunal Estéreo, radio de barrio expresión sonora de las otras ciudadanías. *Nexus*, 9, 184–205.
- Constitución Política de Colombia*. (1991).
- Díaz, A. M. (2016). La radio universitaria en Colombia como medio de interés público. *NEXUS Comunicación* 19, 130–147.
- Eraso, S. (2020). Radio Nacional De Colombia. En *Ruta agrícola por Nariño en el municipio de Gualmatán*. <https://www.radionacional.co/noticia/regiones/ruta-agricola-narino-municipio-de-gualmatan>
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI editores.
- Lamas, E., y Villamayor, C. (1998). Gestión de la radio comunitaria. En *Fes/ Amarc*.
- López Vigil, J. I. (1998). ¿Radios ciudadanas? *Chasqui*, 61.
- Mattelart, A., & Mattelart, M. (1995). *Historia de las teorías de comunicación*. Ediciones Paidós.
- Mendel, T. (2013). Sintonizando el desarrollo: estudio comparativo internacional sobre regulación de la radiodifusión comunitaria. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002437/243745s.pdf>
- Murillo, M. A. (2003). Community Radio in Colombia: Civil Conflict, Popular Media and the Construction of a Public Sphere. *Journal of Radio Studies*, 10 (1), 120–140. [https://doi.org/10.1207/s15506843jrs1001\\_11](https://doi.org/10.1207/s15506843jrs1001_11)
- Obregón, R. (2009). *El fortalecimiento de capacidades en comunicación para el desarrollo y el cambio social: perspectivas y retos para la comunicación y el desarrollo sostenible*.
- Pareja, R. (1984). Historia de la radio en Colombia 1929-1980. En *Historia de la Radio en Colombia*. Servicio colombiano de comunicación social. <http://historiadelaradioencolombia.blogspot.com/2009/09/historia-de-la-radio-en-colombia.html>
- Pasquali, A. (1970). *Comprender la Comunicación*.



Porras Ferreyra, J. (2007, febrero 13). Ni pobres, ni pocas, ni pequeñas. *El País España*.

Ramírez Cáceres, J. D. (2015). *La radio comunitaria en Chile y su re-construcción en la era digital*. <https://widgets.ebscohost.com/prod/customerspecific/nso00545/customproxy.php?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edstdx&AN=edstdx.10803.334974&amp%0Alang=pt-pt&site=eds-live&scope=site>

Recorra. (1999). *Memorias: IV Encuentro Nacional de Radios Comunitarias*.

República, B. D. LA. (2012). Radio Sutatenza: Puntos de Partida para una Historia. [https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin\\_cultural/issue/view/25](https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/issue/view/25)

Rodríguez, C., & El Gazi, J. (2005). La Poética de la Radio Indígena en Colombia. *Códigos*, 2, 3-7.

Semana. (2007, julio 23). En tres etapas se abrirá convocatoria para radios comunitarias en capitales. *Semana*. <https://www.semana.com/tecnologia/articulo/colombia-un-pais-de-radio/516027/>

Valencia Rincón, J. C. (2007, Marzo 20). ¿Qué está pasando con la radio colombiana? *Semana*. <https://www.semana.com/entretenimiento/articulo/que-esta-pasando-radio-colombiana/84084-3/>

Vega-Casanova, J., & Rodriguez, C. (2009). Citizens' media as political subjects: the case of community radio in Colombia. In *Internationalizing media studies* (pp. 228-246). Taylor & Francis Group.







# CONTENEDOR Y CONTENIDO.

En capas se  
conserva la  
memoria.



**Yuliana Quiceno Cardona**

Licenciada en Educación en Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia con experiencia en diseño y ejecución de proyectos relacionados a Museos y Centros de Documentación, Gestión y Patrimonio Cultural. Se interesa en los procesos de archivo con valor artístico, la asistencia curatorial, producción y manejo de de Colecciones, Sistemas de Registro, Catalogación e Inventario de bienes Patrimoniales, con soportes sonoros, audiovisuales, fotográficos, bibliográficos, artísticas, históricos, arqueológicos y de arte contemporáneo

## Resumen

El siguiente texto recoge una reflexión sobre la importancia de la salvaguarda de la memoria abordando algunos conceptos transversales. La primera parte hace énfasis en la relevancia cultural para la región que tiene el espacio físico que será la sede del IPC en un futuro cercano. Además, el relato propone en su desarrollo una relación estrecha alrededor de lo patrimonial entre el contenedor—el edificio—y los contenidos—Centro de Documentación, Pinacoteca—abordando algunas estrategias que se han dado a lo largo del tiempo en el Instituto para investigar sobre el arte y la cultura popular en el territorio del suroccidente colombiano. Por último, es un escrito que busca contextualizar la labor del Centro de Documentación, una parte importante del Centro de Investigaciones del IPC.

**Palabras clave:** memoria, investigación, centro de documentación.

## Abstract

The following text includes a ponder about the importance of the memories safeguard boarding some transversals concepts. The first part focuses on the cultural relevance for the region of the place becoming the campus of the IPC in the near future. Also, the story propose in it development a nearly relationship around the patrimonial think between the container -the building- and the contents -Center of Documentation, Pinacoteca- boarding some strategies that have been given over time in the institute for investigating about the art and popular culture at the territory of the colombian south west. Finally, it is a writing that seeks to contextualize the work of the Documentation Center, an important part of the IPC Research Center.

**Keywords:** Memory, research, center of documentation.

## Contenedor. El edificio

**E**n el año 2023 el Instituto Popular de Cultura contará con una nueva sede, ubicada en uno de los más importantes bienes inmuebles de Cali **declarado como Bien de Interés Cultural de la ciudad**. Sus valores históricos, estéticos y arquitectónicos hacen de este edificio una obra de arte que será la casa principal del IPC y, por tanto, el Instituto tendrá el honor de conservarla y preservarla en el tiempo.

La historia del edificio se remonta al año 1936, cuando en el marco de la celebración de los 400 años de la ciudad, la Compañía Colombiana de Tabaco dio apertura al inmueble bajo el nombre de **Edificio El Puente** por su cercanía al Puente Ortíz que para entonces ya contaba con casi un siglo de existencia.

**El diseño está inspirado en el plateresco español constituido de elementos ornamentales que venían en gran parte de la minuciosa y delicada joyería, los cuales son visibles en el decorado de la fachada, los balcones, el trabajo ornamental de la madera en su interior y en las rejas.** El edificio también cuenta con bienes muebles de suma importancia como el reloj mecánico ubicado en el *hall* de doble altura del primer piso; el ascensor marca *otis*, de los primeros que se instalaron en la ciudad; algunas lámparas de araña de techo con bombillas; las rejas de acceso al *hall* y los balcones, entre otros.

Para el Instituto Popular de Cultura esta nueva sede representa también un compromiso con la historia y con el patrimonio cultural de los vallecaucanos, el cual estará también evidenciado en conservar el edificio según las políticas patrimoniales establecidas. **Este inmenso contenedor contará también con un importante contenido que da cuenta del hacer institucional durante 75 años de existencia, en un**

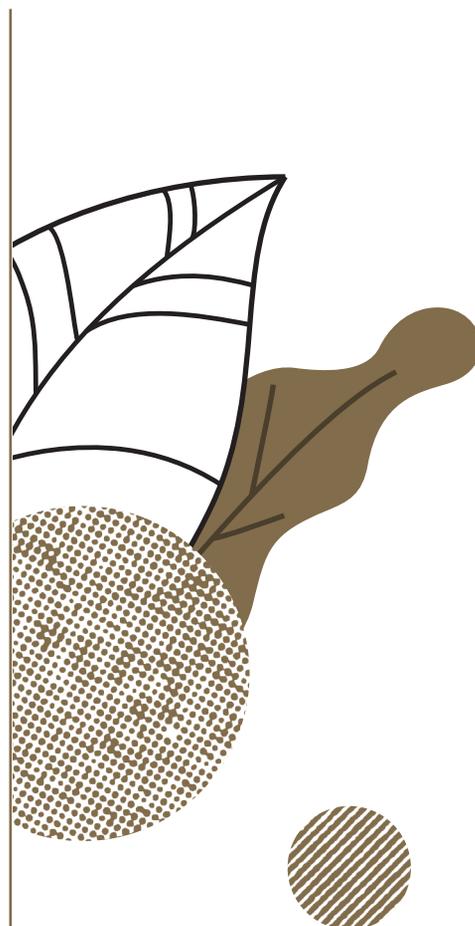




Figura 1. Antiguo Edificio Coltabaco, nueva sede del IPC.

Nota: Foto: Archivo Comunicaciones IPC.

### contexto de creación, formación y difusión de las artes populares que sin duda alguna dará una nueva vida al edificio y a su entorno.

La nueva sede contendrá también dos importantes colecciones de valores históricos y estéticos de tipo documental y artístico: El Centro de Documentación y la Pinacoteca Colección de Arte del IPC; dos colecciones que han permanecido en el tiempo gracias a la labor de salvaguarda institucional y que ahora contarán con espacios adecuados para su conservación, consulta y exhibición.

### Contenido. Las colecciones

El coleccionismo es inherente a la humanidad como una necesidad de hacer memoria a través de los objetos y los archivos. Los grandes museos y bibliotecas fueron consolidándose bajo esta visión con los llamados *Gabinetes de curiosidades* o *Salones de maravillas*, que constituyeron los espacios de almacenamiento y exhibición privada. En estos lugares se

podía encontrar desde especímenes naturales hasta piezas arqueológicas, curiosidades, libros antiguos y todo aquello que, bajo el interés del coleccionista, se iba adquiriendo.

La noción de coleccionismo y memoria que maneja el Instituto Popular de Cultura (IPC) deriva de los procesos de reconocimiento de la riqueza cultural y natural del país que se rastrearon a través de tres proyectos de inventario: **La Expedición Botánica** realizada entre 1783-1808 y 1812-1816, que tuvo como objetivo registrar la flora de la Nueva Granada; **La Comisión Corográfica** que tuvo lugar entre 1850-1859 y 1860-1862, desde la cual se registraron el paisaje y las costumbres regionales y **La Comisión Nacional del Folclor** creada en 1942, dentro del marco de la llamada República Liberal, con el interés de fomentar la salvaguardia de los saberes tradicionales de la población colombiana (Morales, s.f).

La Comisión Nacional del Folclor, especialmente, incidió de manera directa en el hacer investigativo



y de memoria del IPC en su colección documental. Ante esta necesidad de compilar las manifestaciones culturales de la música, la artesanía, la danza y el teatro como parte de la identidad nacional para su preservación y uso, el Instituto Popular de Cultura IPC, bajo la Coordinación de Octavio Marulanda, creó en 1961 el Departamento de Investigaciones Folclóricas–DIF como un proyecto de investigación e inventario cultural.

Este proyecto tuvo aliados estratégicos como Guillermo Abadía, quien hacía parte de la Comisión Nacional del Folclor, el Centro de Estudios Folclóricos y Musicales (CEDEFIM) de la Universidad Nacional de Colombia. También influyeron personajes tan importantes como Delia Zapata Olivella, Manuel Zapata Olivella, Enrique Buenaventura, entre otros.

Los documentos y archivos que derivaron del Departamento de Investigaciones Folclóricas–DIF dan cuenta del intenso trabajo de gestión administrativa y de estrategias investigativas como **Las Comisiones de Investigación Folclórica**, una capa de memoria importante que se ha fortalecido a través del tiempo.

Hoy en día las *colecciones* que preserva el Instituto Popular de Cultura a través del Centro de Documentación y la Pinacoteca, o Colección de Arte, dan cuenta de la memoria institucional en 75 años de trabajo en favor de las artes populares, las manifestaciones inmateriales, los procesos de investigación-creación y las artes visuales. Esta memoria se conserva gracias a los espacios de almacenamiento y consulta gestados para ellos, como el mobiliario de conservación, las vitrinas, estanterías y las unidades de almacenamiento en cajas, carpetas o sobres.

**La conservación preventiva de las colecciones constituye una serie de capas que ayudan a conservar la materialidad de la memoria y aseguran la existencia y preservación de la información.** Este sistema de manejo de contenedor y contenido adquiere una nueva perspectiva con la nueva sede del IPC en el llamado “antiguo edificio de Coltabaco”, puesto que el contenedor en sí mismo es evidencia de la historia cultural, arquitectónica y urbanística del Valle del Cauca.



Figura 2. Maestra “Ditta” Martina en el evento de apertura del proceso de restauración del edificio.

Nota: Archivo Comunicaciones IPC.



Figura 3. Mobiliario de documentos en proceso de catalogación.

Nota: Foto: Archivo Comunicaciones IPC.

Para el IPC, y su contexto sociocultural, es importante continuar haciendo capas de memoria, de salvaguarda y de información que evidencien el hacer investigativo, de creación artística y cultural en nuestra región.

Las evidencias de la investigación a través de las artes populares han sido una constante en el Centro de Documentación del IPC. Los archivos dan cuenta de manera anecdótica del paso del tiempo y de la herencia generacional que permea el hacer artístico como un encuentro entre el pasado y el presente. Es bien sabido que el IPC ha sido una casa de encuentro de muchos artistas, maestros y estudiantes del ámbito nacional.

A través de la fotografía, por ejemplo, hoy se puede traer a colación dos hechos importantes: en 1963 se llevó a cabo la Comisión de Investigación Folclórica en Guapi, que estuvo a cargo de Octavio Marulanda, Delia Zapata Olivella, Juan B. Ocampo, Luis Carlos Espinoza, Jesús Pinzón y Rafael Arboleda. Como la Comisión se desarrolló durante las festividades navideñas, la familia de Octavio Marulanda viajó con él y Delia Zapata Olivella también llevó a su hija Edelmira Massa Zapata. Esto se supo gracias a un recuerdo propio de Edelmira cuando se identificó en una de las fotos de la Comisión de Guapi, al ver el material fotográfico del Centro de Documentación en el año 2021.

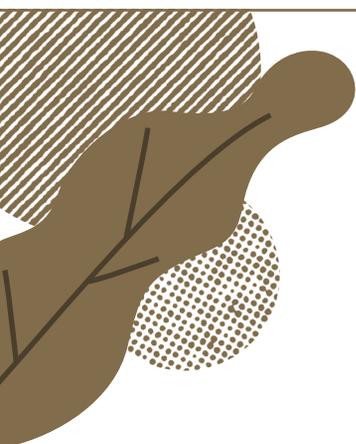
Este acercamiento, además, permitió abrir la oportunidad de intercambio que tuvieron los Semilleros de danzas, música y teatro con la Fundación Instituto Folclórico Colombiano Delia Zapata Olivella, en la ciudad de Bogotá durante el mes de noviembre del mismo año.

Este encuentro entre el pasado y el presente es un ejemplo anecdótico de la permanencia de los procesos de creación, encuentro e investigación que se han llevado a cabo desde el IPC. Es importante considerar estas colecciones documentales y artísticas para comprender el valor de los objetos y archivos en la construcción de relatos con testimonios, visiones y diálogos desde y a través de las artes populares. **Para el IPC, y su contexto sociocultural, es importante continuar haciendo capas de memoria, de salvaguarda y de información que evidencien el hacer investigativo, de creación artística y cultural en nuestra región.**

Las comunidades y los estudiantes interesados en las artes populares podrán disfrutar y aprovechar, en este nuevo espacio que se abre, las evidencias históricas que se conservan gracias a las colecciones y que son una importante fuente de información para los procesos de formación e investigación en la región. Para el IPC será un nuevo compromiso conservar este edificio a través de la administración, la gestión, la investigación y la difusión. Pronto “el antiguo Edificio Coltabaco” comenzará a emitir un nuevo aire desde las artes populares para el centro histórico de la ciudad.

## Referencias

Morales, J. (s.f). *Breve reseña sobre la Junta Nacional del Folclor. Patronato colombiano de artes y ciencias.* <https://patronatocolombiano.com/junta-nacional-del-folclor/>





**Figura 4.** Foto Comisión de Investigación folclórica de Guapi. 1963. En primer plano: Edelmira Massa Zapata, Delia Zapata Olivella. Segundo plano: Niño por identificar.

Nota: Foto: Centro de Documentación IPC.



**Figura 5.** Foto salida pedagógica Grupos Semilleros de Investigación de Música, Teatro y Danzas a la Fundación Instituto Folclórico Colombiano Delia Zapata Olivella en Bogotá. 2021. Primer plano: Edelmira Massa Zapata.

Nota: Archivo Comunicaciones IPC.

# REFLEXIONES Y PARADOJAS

en torno  
a las artes  
populares



## Luis Eduardo Duarte Valverde

Doctor y máster en filosofía contemporánea de la Universidad Autónoma de Barcelona – España. Licenciado y magíster en filosofía de la Universidad del Valle en Cali – Colombia, con línea de investigación en estética filosófica y filosofía del arte. Actualmente es docente de la Universidad del Cauca y miembro del comité científico de las revistas Analysis y Enrahonar, de España. Email: [atmosferatus@gmail.com](mailto:atmosferatus@gmail.com)  
Website: [www.atmosferatus.com](http://www.atmosferatus.com)



## Resumen

Las siguientes líneas se han construido teniendo en cuenta las discusiones que desde el área de Investigaciones en sus distintos procesos se han llevado a cabo en los últimos años respecto a la naturaleza de las artes populares, sus principales conflictos y retos, fundamentalmente en torno a las tensiones entre la empiria y la academia. Para esto, se ha partido de premisas y conclusiones parciales resultado de los procesos de formación especializada y básica, de la cual participan los docentes, estudiantes y egresados en el proyecto de semilleros de investigación. Igualmente se han considerado aportes de otras instituciones que han acompañado tales búsquedas como la Universidad Pedagógica y la Universidad del Valle.

**Palabras clave:** arte popular, investigación, interculturalidad, comunitario.

## Abstract

The following lines have been constructed taking into account the discussions that have been carried out in recent years from the Research area in its different processes regarding the nature of popular arts, its main conflicts and challenges, fundamentally around the tensions between the empiric and the academy. For this, it has been based on premises and partial conclusions resulting from the processes of specialized and basic training in which teachers, students and graduates participate in the research hotbeds project. Likewise, contributions from other institutions that have accompanied such searches, such as the Pedagogical University and the Universidad del Valle, have been considered.

**Keywords:** popular art, research, interculturality, community.

## Introducción

Teniendo en cuenta que los límites de todo discurso muchas veces se ubican en las contradicciones que enfrenta, como una enorme posibilidad de pensarse y crecer, a continuación, se presentarán algunas antinomias consideradas de actualidad para las artes populares y el IPC. Esto se hará en el desarrollo del texto a partir de orientaciones y debates recientes que permiten pensar el destino de las artes populares frente a importantes desafíos que supone el presente político y administrativo de la región y el país.

### Algunas contradicciones entre lo comunitario y lo académico

Para empezar, es importante tener en cuenta que desde hace algunos años el IPC es una institución académica, lo que expone al Instituto a uno de sus maravillosos e intrínsecos debates, pues se trata de una Institución para el Trabajo y el Desarrollo Humano que no tiene entonces una finalidad exclusivamente técnica, pese a que sus “certificaciones” son equivalentes a ese nivel. **Su carácter afortunadamente académico le exige en gran medida la sistematización y generación de conocimiento, asunto que va de la mano con su función de salvaguarda del patrimonio.**

El IPC en sus 75 años ha trasegado diversos momentos que reflejan distintas perspectivas frente a lo popular como la mirada folclorista, la semiótica y en la actualidad una dichosa apertura que va más allá de las epistemologías del sur y se erige desde la interculturalidad. De esta manera se evita romantizar, idealizar o ideologizar lo popular, pues ese triste escenario sería un retroceso que lleva a los lugares comunes que no han permitido construir conocimiento académico con sus experimentaciones y trabajo histórico comunitario con la seriedad y rigor que merece. Se trata de salir de esa marginalidad discursiva y sentimiento



lastimero y autocompasivo que, como dirían algunos teóricos, se regodea en el fetichismo de una identidad o identitarismo nostálgico, asunto al cual se dedicará un apartado más adelante en este mismo texto.

Cabe preguntarse entonces ¿a quién corresponde lo popular?, a lo cual se podría responder que a todos y a nadie. No le corresponde solamente a las clases más desfavorecidas a pesar que en nuestra realidad sociopolítica esa sea la inminente clase más popular o gran masa de población. No es solo lo del pobre, asociado a una ideología de izquierda o incluso progresista que en su versión reaccionaria se parece y mucho al pensamiento conservador que fagocita.

Dicho esto, se puede entender que la base de las expresiones culturales y de la comunicación como el arte reside en las comunidades que, posteriormente, por innegable necesidad e importancia de formalizar sus lenguajes y gramáticas se academizan, alejándose de esta manera de las comunidades y los territorios de donde surgen originariamente las prácticas. Esta paradoja y aparente contradicción no es más que el reflejo del conflicto que también viven las cuatro disciplinas formativas (danzas, teatro, artes plásticas

y música) en el IPC y que en gran medida garantiza interesantes debates en pro de su crecimiento.

Del mismo modo, es frecuente encontrar en torno a los discursos de las artes populares artistas de formación en ejercicio administrativo, es decir, grandes sacrificados, pero a la vez los faros de las rutas y destinos del quehacer artístico pese a que muchas veces no son ni teóricos ni artistas en ejercicio. Esta aparente rareza e incluso paradoja se entiende también reconociendo que un artista en ejercicio encarna las limitaciones disciplinares de su propia práctica para pensar otras disciplinas, lo que requiere una mayor abstracción, distancia e instrumentos de análisis que posibilitan una mirada más amplia, pragmática y pertinente.

Es importante entonces nutrirse de disciplinas dedicadas desde hace siglos a la cognición en las artes como la teoría de las artes, la estética filosófica y la filosofía del arte, que con toda seguridad resultan de gran valía para este tipo de necesidades y retos que hoy debe asumir el IPC, cuya inversión no solo deberá reflejar calidad en las instalaciones, sino en los perfiles en cuanto a su formación, actualización, experiencia y producción.



Por eso, es importante aclarar que las artes populares no competen solamente o de manera exclusiva a los artistas, por el contrario, estos se deben a las comunidades sobre las cuales no solo realizan sus obras, sino que además son quienes legitiman el oficio en la medida en que les represente o les comunique desde la interpretación de su sensibilidad.

**De ello se deriva otro prejuicio: creer que la licencia de las discusiones respecto a las artes reside exclusivamente en los artistas o incluso en las mismas comunidades, lo cual, a todas luces, solo refleja un profundo desconocimiento de la importancia y necesidad de los investigadores de las disciplinas que desde hace siglos tienen por especialidad dilucidar los procesos cognitivos de percepción, de conocimiento y pensamiento que encarnan las artes.**

De ahí la urgencia de que estos procesos de enseñanza-aprendizaje y generación de conocimiento en torno a las artes estén atravesados de un compromiso académico, que pueda superar lo interdisciplinar para plantearse desde las enormes posibilidades transdisciplinares.

Otra cara no menos importante de esas paradojas que se encuentran en la institucionalidad de las artes populares tiene que ver con la politización del arte en su sentido burocrático. Esto explicaría que muchos de los cargos en las instituciones del Estado obedecen a influencias políticas y no propiamente a la pertinencia, actualización en la formación o producción de conocimiento respecto a su misión. Esto también se explica por la falta de inversión y garantía de existencia de una planta de cargos, a lo que afortunadamente apunta la reestructuración del IPC.

## Camino a la interculturalidad

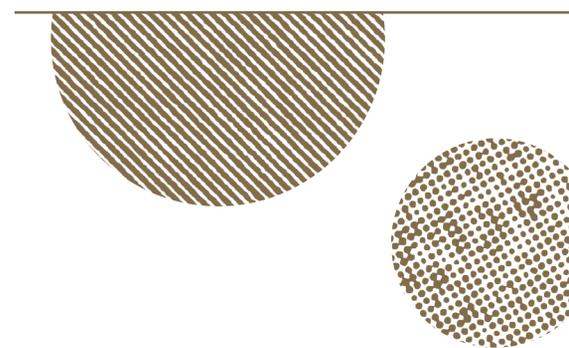
No se puede desconocer que lo popular en una sociedad como la nuestra corresponde a esas grandes masas que a juicio de Boaventura de Sousa Santos (2014) han sido históricamente victimizadas, explotadas y oprimidas por el colonialismo y el capitalismo globales, lo que ha comprometido la tarea de instituciones dedicadas a lo popular con las colectividades sociales excluidas e ignoradas.

Lo interesante es que eso no significa hacer una alabanza o metáfora de destino de establecimientos como el IPC, pues este no se proyecta basada en la metáfora del excluido o del sufrimiento sistemático, sin que ello impida reconocer con Santos (2011) que es imposible una justicia social sin una justicia cognitiva.

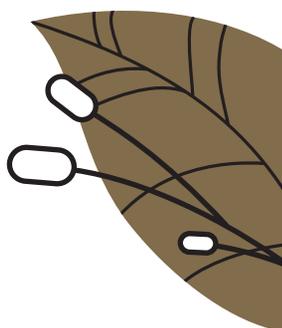
Es indudable que miradas como las epistemologías del sur deben integrar las discusiones y procesos de una institución como el IPC, pero en ningún caso como un marco general o referente teórico y epistemológico que cimiente el modelo pedagógico, pues regresaría a unas posturas cerradas que reconocen más los muros que la construcción de puentes con otras epistemes en un terreno que no es de nadie como el de las artes populares, que cada día trata de abrirse y dialogar con otros modelos, enfoques y metodologías. Lo contrario sería caer en la paradoja de lo que denuncia el mismo Santos (2011), en un epistemicidio, pero de sí mismo.

Ahora bien, se debe tener en cuenta que un marco intercultural integra no solo las epistemologías del sur, el pensamiento ecológico, los aprendizajes situados, lo relacional del arte y los enfoques de género que no se reducen al feminismo. Especialmente esa concepción de la *ecología de los saberes* en la que coexisten distintos modos de hacer, ser y entender que en palabras del mismo Santos (2011, p.36) abre a la utopía del **INTER-CONOCIMIENTO** que dialoga con las innegables influencias externas, pero en el que primero existe un **INTRA**, un

De ello se deriva otro prejuicio: creer que la licencia de las discusiones respecto a las artes reside exclusivamente en los artistas o incluso en las mismas comunidades.



Lo popular encarna muchos riesgos en su concepción que pueden llevar a ideologizaciones, romanticismos y radicalismos, como creer que lo popular está asociado a lo pobre, lo marginal, lo vulgar o ideológicamente de manera exclusiva a las tendencias de izquierda.



reconocimiento identitario al interior que no se opone a la apertura ni le ve como una amenaza.

Visto así, vale destacar que *lo inter* supone abrirse a nuevos y distintos conocimientos sin perder los propios, pues lo popular no implica en ningún caso una única mirada como ya había advertido Enrique Dussel (1986) al sostener que ningún pueblo se entiende desde un grupo social determinado, sino a sus entramados. En este proyecto han contribuido históricamente grandes personajes de estas latitudes, profundos conocedores de nuestras diversas realidades como Simón Rodríguez, José Martí, Paulo Freire y Carlos Mariátegui, de quienes se debería aprender de fondo que las diferencias son una posibilidad y no una amenaza.

De la misma forma, desde lo intercultural se puede inferir una invitación a considerar de manera consciente la importancia de lo comunitario al interior de los procesos populares. Ello no implica, necesariamente, un acercamiento y comprensión de las comunidades como quien busca una reivindicación o pretende encauzar algo.

Esa vía puede ser otra manera de atropellar a las mismas comunidades so pretexto de un altruismo, que de fondo solo descubre cierta superioridad que pretende salvar a alguien en peligro sin haber sido llamado, y lo peor, muchas veces, encarnando la misma piel y lugar del tirano. Este es un riesgo constante, el de la instrumentalización de las comunidades en sentido político y no de escucha, aprendizaje e investigación.

En ese sentido vale la pena traer a colación en sentido de lo comunitario de Torres (2013),

Podemos asumir como “comunitaria” una política, estrategia o acción política, social, cultural y educativa que promueva vínculos, subjetividades y valores comunitarios; proceso de creación y fortalecimiento permanente del tejido social y de potenciación de la capacidad de agencia de sujetos personales y colectivos sociales unidos entre sí en torno a diferentes factores y circunstancias (territoriales, culturales, generacionales, emocionales, creencias y visiones de futuro compartidas). (p. 220)

A partir de esta afirmación de Torres, se entiende que lo popular encarna muchos riesgos en su concepción que pueden llevar a ideologizaciones, romanticismos y radicalismos, como creer que lo popular está asociado a lo pobre, lo marginal, lo vulgar o ideológicamente de manera exclusiva a las tendencias de izquierda. Incluso un error casi no advertido como considerar que lo popular es únicamente lo propio, aislando las influencias que en materia de identidad y de las propias memorias han tenido otras comunidades, pese a que dichas influencias no son necesariamente amigables, no por ello, y con mayor razón, se deben perder de vista.

La comunidad de muchas maneras implica unos vínculos que juegan con la pertenencia y que por tanto supone una identidad en juego con unas maneras de organización social y política, con unas formas de vida en el sentido de Wittgenstein (2008). Por eso, lo intercultural no es lo multicultural que tanto auge ha generado en décadas anteriores en las ciencias sociales, y de la mano de autores como Katherine Walsh (2002) y Nestor Garcia Canclini (1992), entre otros, se puede advertir la opresión y las hegemonías de distintos tipos de unos grupos sociales sobre otros,



pero, fundamentalmente, sin desconocer la diferencia y la pluralidad. Dicha diferencia en una mirada intercultural conjuga lo étnico con lo epistémico. Así, vale considerar la siguiente afirmación de Fleuri (2006):

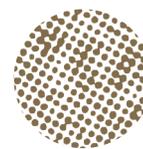
Es bajo esta perspectiva que la educación intercultural se preocupa (por) las relaciones entre seres humanos culturalmente diferentes unos de otros. No solo en la búsqueda de aprender el carácter de varias culturas, sino sobre todo en la búsqueda de comprender los sentidos que sus acciones asumen en el contexto de sus respectivos patrones culturales y en la disponibilidad de dejarse interrogar por los sentidos de tales acciones y por los significados constituidos por tales contextos. (p. 18)

## ¿Produce conocimiento el arte popular?

Siempre que se habla de investigación se está haciendo referencia a un ejercicio inminentemente filosófico, en el que las obras de arte funcionan a manera de dispositivos (Vilar, 2010) para pensar lo no pensado y decir lo no dicho con otros lenguajes.

En ese sentido, las obras de arte pese a contener indefectiblemente procesos de investigación no son conocimiento en sí mismas, sino posibilidades para el pensamiento y la reflexión, es decir, invitaciones al conocimiento. Así pues, la investigación en artes tiene como propósito el cuestionamiento de los principios disciplinares e incluso institucionales que determinan la producción de las mismas obras.

De este modo se entiende que el conocimiento en las artes está fuertemente ligado a la alteración, irrupción y creación de disturbios al



orden sensible, contrario al terreno originario de las bellas artes que se proponen la ejecución y creación de cánones de belleza y perfección de principios de orden académico.

Por lo tanto, las artes populares no se reducen ni a las exigencias formales ni al gusto personal, sino que aluden a otro tipo de racionalidad en el que se piensa con las sensaciones (Vilar, 2021). Asunto que vale la pena considerar de manera especial en expresiones de origen y orden comunitario que se refieren a la sensibilidad compartida a partir de unas determinadas formas de vida con mayor espontaneidad.

Esto implica muchas veces el reconocimiento de que, en gran medida, las investigaciones en las artes populares poseen una fuerte exigencia respecto a la temática social en cuanto memoria y visibilización, usualmente de la discriminación y las minorías oprimidas como una manera de dar voz y visibilizar el abandono social e histórico al que han estado sometidas ciertas comunidades.

De esta manera se entiende que las obras de arte en las artes populares invitan a una revisión constante del hacer y del propio lenguaje de expresión que

posibilite una transformación de lo “real” en el artista y en el espectador como un espacio de discusión y revolución, pues las artes son maneras de **pensar** y sentir el mundo, y eso es ir un poco más allá del simple **conocer**.

Esto es más complejo si se reconoce que una diferencia entre el conocimiento y el pensamiento es que el primero es comunicable en todo caso, pero el pensamiento no, no todos los pensamientos son comunicables (Vilar, 2021) y en ello el arte tiene un papel y desafío especial en su función cognitiva. Conviene recordar que las representaciones en las artes son formas de pensar y expresan en conjunto un conocimiento acerca de la realidad; expresiones de un modo de ver el mundo.

Por lo anterior, el arte, religión y filosofía son maneras de pensar y dar sentido y significado a la realidad desde unas maneras no habituales, lo que permite asumir que uno de los principales conocimientos que proporcionan las artes, en este caso las artes populares, es respecto a la manera cómo piensan algunas personas o comunidades de individuos. Se trata de un conocimiento de sentido que implica

En ellas [las artes populares] no se investiga con el especial propósito de la producción de una obra, toda vez que el corazón de las mismas es la expresión de las comunidades y no la consecución ni los criterios formales en términos de representación.



además un ejercicio crítico y no una simple reproducción de maneras de expresión.

Por ello las artes populares también son contemporáneas, en la medida en que permiten pensar el momento actual, reelaborar otros significados y sentidos del presente. Por eso la experimentación es de suma importancia, en cuanto permite la creación de nuevas metodologías o adaptaciones, pues no siempre las obras buscan nuevas creencias sino desacomodar las preexistentes. Esto garantiza que se puedan mantener las diferencias y las contradicciones que configuran necesariamente la realidad personal y colectiva en determinado momento y contexto.

### **De la investigación-Creación a la IAP (Investigación, acción participación)**

A partir de lo anterior y del extraordinario acompañamiento en estos años de especialistas de gran calado que alimentaron los procesos emprendidos desde el Centro de Investigaciones, vale sugerir en este apartado lo que se ha considerado históricamente como un principio en las artes populares. Esto es, que en ellas no se investiga con el especial propósito de la producción de una obra, toda vez que el corazón de las mismas es la expresión de las comunidades y no la consecución ni los criterios formales en términos de representación. En ese sentido se trata de expresiones y prácticas de carácter procesual, creación colectiva y apropiacionismo.

Dicho esto, el enfoque en materia de investigación no se determina de manera decisiva en la creación sino en la acción que, por demás, como ya se ha comentado, es de tipo participativa. Así, continuar pensando



que lo que conviene al IPC en materia de enfoque de investigación es la investigación creación, en cuanto supone el objeto o acción artística en el centro a manera de producto, regresa a los principios rectores de tal producto, es decir, a las teorías y abstracciones teóricas y no justamente a la experimentación basada en las formas de vida comunitarias a manera de proceso inagotable, sino como una obra terminada. Esto, por demás, sería una forma de positivizar las artes a partir de sus productos y supone en sí una contradicción de principio con las artes populares.

En consonancia con las principales teorías respecto a los enfoques posibles en formación artística basadas en las comunidades en los territorios y las artes populares, resulta en cuanto menos sugerente que los especialistas que han acompañado los procesos de formación a docentes al igual que los asesores en el proyecto de institución universitaria coincidan en que el enfoque que conviene al IPC es la IAP (Investigación Acción Participativa).

Esta conclusión mayoritaria hace honor a las miradas que en los últimos años se han ido teniendo desde los procesos de investigación, actualizando los discursos y siendo plenamente conscientes y consecuentes con una institución de formación académica en artes populares. Esto ya lo han planteado importantes teóricos como Orlando Fals Borda (1991), así como los asesores que acompañaron el Diplomado en Educación e Investigación Popular que se ofreció desde el Centro de Investigaciones en el año 2021 de manera gratuita a la comunidad ipejana y que vale la pena revisar ahora desde la sistematización y publicación de las memorias del mismo.

## Algunos retos y antinomias

El estado de discusiones como la anterior permite entender el riesgo de la adaptación con esa indudable inestabilidad y precariedad histórica, a la que han estado sometidas instituciones como el IPC, especialmente en los frentes misionales como lo investigativo, lo académico y la proyección social, pero justamente esa carencia encarna también un encanto, toda vez que permite crear institución.

Esto no implica desconocer que en algunos momentos de los 75 años del IPC se han vivido momentos de luz con grupos de estudio, investigación y publicaciones en torno al quehacer de las artes populares y que hoy se reflejan en gran medida en la creación de uno de los principales acervos documentales de las artes populares del país.

De este modo, en aras de proyectar una institución universitaria desde el IPC, es importante dar el lugar necesario al ejercicio teórico, metodológico y de sistematización, que permite pensar los procesos de creación y análisis, como la representación, la expresión y su carácter político. Con ello se puede ir más allá del hacer que es el gran señuelo y desgaste de las artes populares, para prestar mayor atención a los debates y procesos de investigación y creación implícitos en las actividades artísticas.

Ese puente tan necesario requiere precisamente el acompañamiento de especialistas de alto nivel de formación y experiencia en ese tipo de ejercicios que no solo resignifican, sino que además redefinen las mismas búsquedas disciplinares; preguntas y respuestas, y que ojalá en adelante acompañe los destinos del IPC.

Por otro lado, vale destacar la importancia de la circulación, el loable trabajo y crecimiento significativo del área, pese a esto no se puede atribuir al mismo el parámetro para medir la producción de conocimientos de las prácticas artísticas populares, aunque sí del fortalecimiento de **procesos** comunitarios y la difusión de los procesos institucionales que le acompañan.

Dejar recaer la mayor importancia en la circulación como punto de partida para la generación de conocimiento, como sucede en muchas instituciones, es el terreno favorito para quienes ven en el arte un espectáculo que genera dividendos y que ha permitido solaparse en marcos de interpretación que no son más que criterios comerciales como el de las industrias culturales e incluso la denominada economía naranja del gobierno anterior. Estas miradas suelen ser propias de gestores que lamentablemente a veces están desconectados con la naturaleza de instituciones de formación en términos epistemológicos.

En ese sentido, también resulta de fundamental importancia el buen manejo de áreas de apoyo a lo misional, dada su gran responsabilidad como la planeación y las comunicaciones entendiendo esta última no como la mera difusión, sino la creación de contenidos, de ahí la importancia de evitar dar ese manejo a quien no tenga formación en ello ni los conceptos necesarios que además eviten asociar casi de manera exclusiva a las artes populares en general con entretenimiento callejero.

Vale destacar la importancia de la circulación, el loable trabajo y crecimiento significativo del área, pese a esto no se puede atribuir al mismo el parámetro para medir la producción de conocimientos de las prácticas artísticas populares.





### **La identidad, una noción problemática en las artes populares**

Uno de los problemas fundamentales al momento de discutir en torno a la cultura y las artes populares es la noción de identidad que muchas veces se convierte incluso en el criterio de base para determinar su propósito. Bien se podría decir que las personas están hechos de contradicciones que dificultan la definición identitaria en lo personal y lo colectivo, que son artefacto y cultura y, por tanto, afortunadamente, no hay una definición a manera de identidad inamovible. Gracias a ello la literatura y las artes escénicas pueden ofrecer a la gente la fantasía constante de ser otros en cada nuevo papel, en cada máscara e imitación.

Despojando la obligación de la defensa de una determinada identificación en torno a la identidad, seguramente permitiría dar un gran salto de actualización de los procesos misionales de la entidad en la circulación, la investigación y la formación en las escuelas. Esto casi con toda seguridad

se podría seguir, principalmente, respecto al diálogo necesario entre lo tradicional y lo contemporáneo, lo rural y lo urbano, así como la apertura a las discusiones epistemológicas y metodológicas que determinan los posibles enfoques en construcción.

Resulta inevitable considerar que la identidad es una de las reclamaciones a manera de exigencia más fuertes en el IPC, principalmente desde su sentido patrimonial asociado al folclor. Igualmente, no se debería perder de vista que el lugar de la identidad tiene fuerza originaria desde el discurso del neoliberalismo que busca las autorreferencias como esencialismos que llegan a radicalizarse y que, legitimados desde las prácticas colectivas, so pretexto de reivindicaciones históricas, caen en la negación de las actualizaciones y aun peor, del otro, a partir de un supuesto orgullo identitario.

Esta peligrosa concepción de la identidad ha llevado incluso a la cancelación de los otros y a legitimar las estigmatizaciones que no propician el diálogo entre posturas antagónicas en torno a lo popular y las artes populares. Resulta paradójico que quienes defienden posturas, que están afincadas en la tradición y las técnicas casi de manera esencial y no como herramientas, cimientan muros más que puentes, apropiándose muchas veces de los mismos instrumentos de exclusión con los cuales han sido victimizados. Estos lamentables clichés han deteriorado las luchas naturales de las comunidades y el sentido de lo popular que no siempre supone una herida o un resentimiento y que han llevado lamentablemente a la cancelación como una lucha por anular al otro de lado y lado.

## La tentación de los moralismos populares

En esa misma dirección se pueden advertir algunas paradojas de carácter moral a las que llevan las distintas acepciones que ponen en debate el carácter institucional de lo popular. Para ello, quizá sea importante considerar algunos riesgos que representa confundir la formación en artes populares con distintos tipos de activismos cada día más fuertes a nivel popular, tan prolíficos como necesarios, que permean instituciones y adquieren un nivel de protagonismo que podrían obviar las discusiones tan amplias de la cultura popular, como reducir los problemas de exclusión a ciertos discursos hegemónicos que caen en la contradicción de luchar contra la tiranía de una

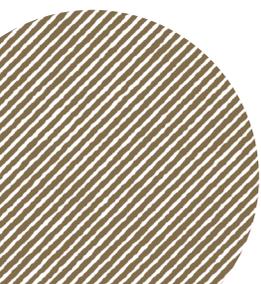
evidente hegemonía reemplazándola por otra, por la suya propia.

Por eso, en sentido educativo, convendría a las instituciones en general educar y evitar la legitimación de prácticas persecutorias de estos nuevos agentes populares de policía moral que se alimentan de buscar culpables y víctimas más que reflexionar en sentido propositivo pedagógico. Estas tendencias de moda se asemejan a lo que desde hace más de un siglo se le ha denominado al interior de las ciencias humanas como disciplinas y prácticas carroñeras, en alusión a oficios relativamente recientes y de dudosa relevancia académica que cimientan la necesidad de su “labor” a partir de la existencia de la descomposición humana, de enfermos mentales y víctimas, lo que exige encontrar damnificados y señalar victimarios, y así completar el círculo de terapeutas de personas y salvadores de la sociedad.

Los límites de esos riesgos que se quieren advertir acá son los que tienen que ver con dinámicas que validan algunos comportamientos que rayan en lo delictivo y que en el marco de lo penal contemplan condenas que dan derecho a prisión por años, pese a la laxitud de algunas instituciones que pareciera darles permiso a determinados colectivos de asumir el papel de investigadores y jueces como si fuera posible el reemplazo de las instancias judiciales en un estado de derecho.

Por ello, en alusión a colectivos que han protagonizado recientes violencias como algunas facciones reaccionarias del feminismo o algunos sectores ecologistas en la destrucción de importantes obras en los museos de Europa, se empiezan a escuchar invitaciones a estas facciones extremistas a la construcción de comunidad desde reclamaciones populares totalmente válidas, más que reforzar revanchismos históricos por vías de hecho que desconocen las instancias civiles y que obrando en términos de la destrucción no garantizan en principio la legitimidad de su reclamación, sino otras respuestas igualmente violentas y extremistas desde las estructuras de poder y otras facciones sociales.

Otro riesgo a nivel político administrativo que encarna el discurso de lo popular en sentido moral es que ha servido como un lugar común para quedar bien y ganar favores de la clase obrera, las comunidades afro, los indígenas, los campesinos, entre otros grupos de exclusión. Esto suele suceder desde algunas de las llamadas de moda, perspectivas o enfoques, que operan de la misma manera y resultan



bastante útiles en materia de cooperación internacional y algunas burocracias, con las que los agentes del poder siempre quedarán moralmente bien ante una gran masa de la opinión pública, mostrando su mejor cara desde lo políticamente correcto en materia de “inclusión” sin con ello querer decir que sea realmente su objetivo.

### A manera de conclusión

Para concluir, se puede decir que es importante atender algunas antinomias y contradicciones a las que la realidad social y política lleva los discursos de lo popular. Asimismo, esa realidad fáctica, como se ha venido diciendo, pone en cuestionamiento algunos principios orientadores de la formación en artes populares en el eterno debate entre la empiria y la academia.

De las páginas anteriores también se puede concluir que durante mucho tiempo se han fetichizado las heridas como un lugar propio de los discursos de lo popular y que muchas veces ha servido para avanzar en procesos formativos y sociales como también para ser usados con propósitos políticos que no son propiamente los de las comunidades.

Lo popular en  
sentido moral [...] ha servido como un lugar común para quedar bien y ganar favores de la clase obrera, las comunidades afro, los indígenas, los campesinos, entre otros grupos de exclusión.

### Referencias

- Dussel, E. (1986). *Ética Comunitaria*. Ediciones San Pablo.
- Fals-Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación - acción participativa*. Cinep ediciones.
- Fleuri, R. (2006). *Intercultura y educación*. Revista Astrolabio. Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Córdoba.
- García Canclini, N. (1992). *Las culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Siglo XXI Editores.
- Kant, I. (1961). *Crítica del juicio*. Traducción de José Rovira, Buenos Aires, Losada.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo Trilce Extensión Universitaria,
- \_\_\_\_\_. (2011). *Introducción: las epistemologías del Sur*. en CIDOB (org.), Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. Barcelona: CIDOB Ediciones, 9-22
- \_\_\_\_\_. (2014). *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. En Epistemologías del sur (perspectivas) (Santos b. y Meneses M. eds.) Madrid. Akal.
- Vilar, G. (2010). *Desartización: paradojas del arte sin fin*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- \_\_\_\_\_. (2021). *Disturbios de la razón: la investigación artística*. Antonio Machado Editores. España.
- Walsh, C. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad*. Ediciones Abya -yala.
- Wittgenstein, L. (2008). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona; México, D.F.: Crítica ; Instituto de Investigaciones Filosóficas, Universidad Nacional Autónoma de México.



# EL PAPEL DE LAS ARTES POPULARES

en el  
fortalecimiento  
de los procesos  
políticos  
comunitarios



**Cindy Cataño**

Cindy Alejandra Cataño Ramírez. Cali, Colombia, 1992. Bailarina de danzas folclóricas, con diplomado en Pedagogía, creación y cultura de la danza. Profesional en Sociología de la Universidad del Valle; egresada de la Escuela de Danzas del Instituto Popular de Cultura; con estudios posgrado en Gerencia de Proyectos con énfasis en Innovación y Desarrollo Gerencial de la Universidad Católica Lumen Gentium y la Universidad EAFIT. Lidera la Oficina de egresados y estrategias de circulación como Mercado Cultural Ipeciano y En-Clave Cultural del Instituto Popular de Cultura.



**Jhonny Mauricio Navia Martínez**

Sociólogo, técnico en diseño gráfico y estudiante de maestría en innovación social y territorio. Cuenta con experiencia en proyectos de investigación en las áreas de educación y cultura; así como en el diseño e implementación de modelos de intervención social y el desarrollo de estrategias de comunicación visual.



**Julián Andrés Zambrano Callejas**

Sociólogo de la Universidad del Valle. Cuenta con experiencia en el campo cualitativo y cuantitativo en temas urbanos como movilidad, desigualdad, violencia, entre otros. Fue asistente de investigación en el proyecto titulado Oportunidades económicas para mujeres de sectores populares que viven en contextos de alta violencia en Cali-Colombia. Participó en el primer estudio de impacto realizado desde la Oficina de egresados en el área de Articulación Social del Instituto Popular de cultura.

## Resumen

El siguiente artículo describe e interpreta el papel de las artes populares en el fortalecimiento de los procesos políticos comunitarios. En primer lugar, aborda el arte comunitario como un tipo de intervención focalizada; en ese sentido, se dialoga desde el barrio, un escenario donde se construyen prácticas sociales y, por ende, políticas, según las dinámicas de intervención. Una vez se reconoce el escenario, se define el taller artístico como el mecanismo de participación y es ahí donde el público es el agente transformador, encargado de re-crear comunitariamente dicho escenario.

A manera de reflexión, el intercambio de saberes, desde lo artístico y en el territorio, permite generar espacios de acercamiento entre los agentes artísticos y los agentes comunitarios, lo que produce un diálogo que posibilita construir puentes para la apropiación del conocimiento, el saber comunitario y los tejidos sociales.

**Palabras clave:** artes populares, comunitario, barrio, escenario de construcción, taller artístico, agente transformador.

## Abstract

The following article describes and interprets the role of popular arts in strengthening community political processes. First, it describes community art as a type of targeted intervention; In this sense, dialogue is carried out from the neighborhood, a scenario where social practices are built, and, therefore, policies, according to the dynamics of intervention. Once the stage is recognized, the artistic workshop is defined as the participation mechanism and it is there where the public is the transforming agent, in charge of transforming said stage as a community. As a reflection, the exchange of knowledge, from the artistic and in the territory, allows generating spaces of rapprochement between artistic agents and community agents, which produces a dialogue that makes it possible to build bridges for the appropriation of knowledge, community knowledge and social network.

**Keywords:** popular arts, community, neighborhood, construction stage, artistic workshop, transforming agent.

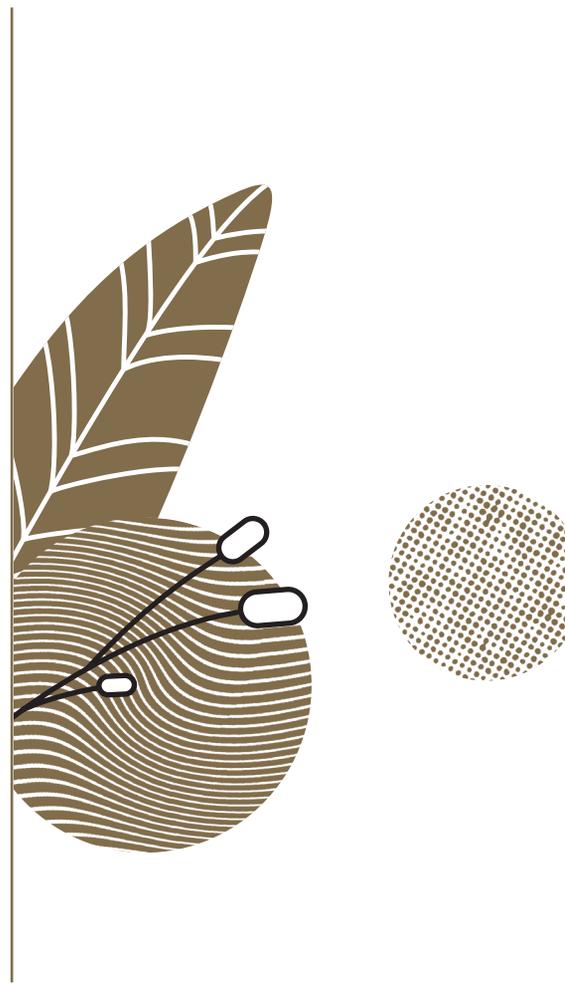
## Introducción

**H**ablar del arte trae consigo una serie de cuestiones referentes a la forma en que se comprende, pues ha estado problematizado desde el momento en que se consolidó como concepto; visto desde perspectivas que abogan por el misticismo hasta otras que, a través de llamar a la razón como objeto, toman como punto de partida el materialismo.

El arte ha estado ligado a las instituciones, en una relación de poder que se cimienta en las ideologías de las fracciones de la clase dominante. A su vez, para mantener su aura, el arte debe permanecer bajo una figura que lo simula apartado y excluido, no como producto de la estructura que sostiene también a las leyes, la ciencia, la filosofía y la religión, sino como un ente que está por fuera y se comprende a través del mundo y no junto a él.

El arte es una expresión simbólica y, como tal, su valor es adquirido por representaciones significativas. Este valor es otorgado comúnmente por escenarios que validan su cualidad, en un proceso de institucionalización de la producción estética.

Si bien han salido al debate nuevas formas de interpretar el arte, este sigue ocupando un lugar centrado en el individuo: ese ser creador apartado de los demás, que se construye gracias a sus habilidades propias, estimuladas en escuelas y talleres creativos, pero con el mérito nada más que suyo, concentrado en la figura mítica del artista.





**El arte comunitario concibe a las personas como agentes activos en los procesos de transformación social e individual y busca su integración con las artes.**



La figura del creativo único, de la gracia individual, en la actualidad ha sido impulsada por procedimientos del mercado. En contraparte, siguen surgiendo alternativas que cuestionan el modelo liberal del arte, apuestan a propuestas que buscan su desinstitucionalización y están centradas en la creación colectiva.

### **El arte comunitario**

Las disputas ideológicas en los diferentes campos de la actividad humana han llevado a la integración de nuevas expresiones y conocimientos. Esto ha dado como resultado variantes alternativas desde donde manifestar la producción creativa.

El arte comunitario concibe a las personas como agentes activos en los procesos de transformación social e individual y busca su integración con las artes, esta perspectiva manifiesta un proceso vivo de co-creación y experimentación del proceso artístico. Un tipo de intervención que se realiza, comúnmente, de manera focalizada en las experiencias de un escenario o entorno específico, donde habitan personas con características y patrones que los sitúan en el espacio en procesos de territorialización, identidad y cultura.

Para este caso, el texto se centrará en la comunidad, entendida como un sistema organizativo en un escenario de convivencia; que lleva a cabo procesos de interacción sociocultural en un sitio donde confluyen una serie de entramados semióticos que logran darle un sentido lógico al espacio (Méndez, 2020).

Teniendo esto en consideración, las comunidades son lugares donde el arte vivo puede construir experiencias basadas en la participación activa de los agentes que las integran, lo que genera propuestas que cuentan, como producto, con la intervención de las personas que habitan el territorio.

Como se ha definido, en el arte se articulan el artista, la obra, el espectador y el espacio (Méndez, 2020), es el tipo de importancia que se le da a cada uno de estos fundamentos lo que determina la perspectiva del mismo. Es así que, en procesos y apuestas políticas que buscan eliminar o al menos disminuir el carácter individual del arte, surge



la conceptualización de las artes populares como protagonistas de un saber-hacer creativo que dialoga con la cultura, la identidad, las subjetividades y las circunstancias materiales de las poblaciones.

El arte comunitario como propuesta de intervención, tiene su origen en Estados Unidos y Gran Bretaña en los años 70 del siglo XX. Entre sus características se encuentra el integrar al público de forma colaborativa en la obra, en busca de construir escenarios para la mejora de las condiciones de vida de las personas. Esto es conocido como Desarrollo Cultural Comunitario (Palacios, 2009).

Este tipo de intervención se realiza partiendo del contexto social. La obra se convierte en una herramienta para la transformación social, por lo que la vinculación al territorio es un eje fundamental a la hora de su realización. Para estos casos siempre hay un artista que tiene sensibilidad por el entorno, comprende el espacio y está comprometido en una especie de *arte-militante* que visibiliza, da respuesta a las inquietudes de la comunidad y que construye o resalta, desde ella, la producción artística; una idea similar a la de Barnett: lejos de las élites, cerca del barrio.



## El barrio como escenario de construcción de subjetividades políticas

El barrio, como territorio, cuenta con una serie de características que lo suscriben alrededor de un espacio de refugio y unidad. Un ambiente simbólico y de integralidad, delimitado por fronteras físicas o determinaciones administrativas, en el que se desarrollan patrones y *habitus* entrelazados por los diferentes capitales que circulan en la comunidad.

El barrio cuenta con vida, con unas representaciones y con unos significantes otorgados por las personas que ahí habitan y que logran extenderse a las que no. La clase, la etnia, el género, entre otros, confluyen e interactúan en un escenario, entendido por unos e ignorado por otros, cuyo significado solo se acercan a comprender quienes participan en el espacio.

El contexto determina las condiciones materiales del sujeto, pues es ahí que los procesos de subjetivación se desarrollan, lo que permite construir las representaciones sociales desde donde parte el relacionamiento con el entorno y con los otros. Ahora, la subjetivación es un fenómeno que si bien compete al individuo, se extiende a procesos y fenómenos de carácter colectivo.

No es nuevo entender que los procesos de estratificación van relacionados a mecanismos de exclusión que generan desigualdad. El arte no ha sido ajeno a estas dinámicas, dado que, al menos en las bellas artes, las ideologías dominantes en la producción artística están relacionadas con el gusto artístico de las clases dominantes de cada periodo histórico (Hadjinicolaou, 1999).

Lo anterior es intrínseco a la doctrina de la institucionalización de la producción humana, donde se jerarquiza y se valida de acuerdo a unos patrones establecidos por ciertos sectores que basan su legitimidad, y con ello su capacidad de ejercer poder, en la capacidad de reproducir los cánones impuestos.

La respuesta a esta exteriorización del arte, que no participa del colectivo y excluye a quienes no se amoldan a sus esquemas, es el arte popular y comunitario que navega entre las discusiones de la contrahegemonía y crea sus propias agendas de contraesfera. Esta respuesta rescata el valor de la creación colectiva y nace desde la base, así rompe el mito liberal del genio individual artístico.

Si bien la capacidad creadora del colectivo es innegable, la adquisición de capitales determina la

posibilidad de incidencia y escalabilidad de los proyectos que han nacido del interés de las comunidades. Desinstitucionalizar el arte es un proyecto filosófico que se articula con una apuesta política inclusiva que se conecta con el público y su poder creativo.

Cuando el artista interactúa con el público, de una manera que se sale de los escenarios normativos que se han impuesto a la actividad cultural, construye una forma alternativa de experimentar las artes. Pasa de un diálogo entre actores con un papel determinado, “libreteado” e inamovible, a construir relaciones más horizontales con el público, entendido como un grupo de personas con capacidad de agencia, esto es con posibilidad de influir y transformar su entorno.

El barrio, la comuna y el territorio son el escenario perfecto para co-construir espacios de interacción desde las artes. Ambientes que llevan a nuevas formas de experimentar la cultura, a sentirla y a ser parte de ella, desde un enfoque que tiene en cuenta el contexto y las experiencias del público-colaborador y de los artistas. Una amalgama de saberes que exponen la capacidad creativa de lo popular.

### **El taller artístico como mecanismo de participación comunitaria**

El taller artístico busca la integración entre lo teórico y lo práctico cumpliendo con unos objetivos en un proceso pedagógico dirigido a una población específica. En detalle, los talleres propician interacciones y retroalimentaciones entre el estudiante y el profesor, en las que el proceso de aprendizaje se enfoca en la creación y la práctica. Un espacio en el que se construyen conocimientos y se desarrollan capacidades y habilidades que estimulan las creaciones



individuales y colectivas de los participantes. En otras palabras, el conocimiento surge a través de la interacción entre la información y la orientación que brinda el facilitador, docente, o en este caso artista, y la participación activa de los integrantes del grupo.

En los talleres artísticos se realizan diferentes tipos de convocatorias para la participación de personas; una de las más comunes a nivel barrial es la conexión con agentes territoriales que asumen el rol de enlace con la comunidad, con ellos se realizan actividades para la divulgación de información como, por ejemplo, perifoneo por las calles cercanas al espacio en que se dictarán los talleres. En algunos casos, las instituciones desarrollan convocatorias propias con estrategias similares a las de los líderes comunitarios.

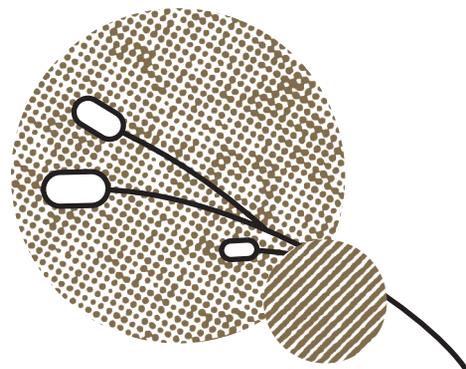
Es necesaria la disposición flexible y creativa del docente frente a los elementos y recursos requeridos para las actividades artísticas. Por lo general se emplean lazos, *Hula hula*, cintas para vendar los ojos, tambores, instrumentos musicales, equipos de sonido, hojas de cuaderno, pinturas, entre otros materiales, de acuerdo al tipo de actividad que se vaya a realizar. Además de esto se hace un fuerte trabajo corporal con el uso de las palmas, los pies, ejercicios de visión y de escucha encaminados a juegos que fortalecen los procesos de concentración. Es importante anotar que en caso de no contar con las herramientas idóneas, el docente debe tener la capacidad de usar lo que esté en su entorno inmediato que de manera romántica lleve a incentivar su creatividad y la de los mismos estudiantes. Como ejemplo, más allá de los beneficios ambientales, está la fabricación de instrumentos musicales, vestuarios y herramientas con material reciclable.



Es claro que la comprensión de las artes populares está supeditada a relatividades de cada comunidad que obedecen a sus formas de vida. Por medio de los talleres artísticos se logra un acercamiento asertivo con la identidad cultural de las comunidades, puesto que, en la interacción de los talleres se evidencian creencias, valores, prácticas y comportamientos propios al sentimiento de pertenencia con y para la comunidad.

En este sentido, el docente durante el taller artístico dispondrá materiales y, sobre todo, deberá mínimamente comprender el contexto, las realidades; identificar habilidades, fortalezas; escuchar las múltiples expresiones de sus estudiantes o público-colaborador y dar lugar a la consciencia de la riqueza cultural propia de los territorios, reflejada en sus formas artísticas.

Por tanto, los participantes en su ejecución logran identificar sus capacidades y reconocerse como agentes de cambio dentro de su comunidad. Esto, a partir de ejercicios que estimulan, desarrollan y fortalecen



**El barrio, la comuna y el territorio son el escenario perfecto para co-construir espacios de interacción desde las artes.**

técnicas artísticas que a su vez consolidan valores y criterios sociales. Los talleres de teatro son un ejemplo idóneo, pues fortalecen algunas características en los participantes, como la concentración, la interpretación, la representación de situaciones y de vivencias propias a través de un proceso creativo que podría situarse en el contexto y las lógicas de la comunidad. Un reflejo de las distintas realidades del territorio que lleva consigo un mensaje al público.

### **El público como agente transformador**



Como se ha expuesto anteriormente las producciones artísticas donde el público tiene algún tipo de papel o responsabilidad dentro del repertorio brindan otras posibilidades de exploración, dado que la interacción posibilita espacios con cierto grado de improvisación, lo que siempre genera resultados diferentes.





## Es necesario comprender que hablar del arte popular es hacerlo desde lo político y no desconocer que las creaciones de los procesos tienen una carga histórica que posibilita la preservación de la tradición.

Esto no solo se limita al tiempo en que se ejecuta la intervención, tiene la capacidad de extenderse y transformarse en una apuesta que interpela las posibilidades y cuestiona las realidades en las que se convive. Para llegar a tal punto se debe haber iniciado un proceso de reflexión y deducir, desde los agentes mismos, las inquietudes y necesidades que deben ser problematizadas y, por lo tanto, proclives al cambio.

Concebirse como un agente transformador dentro de la comunidad significa abandonar su posición de solamente espectador; ser capaz de avanzar más allá y, en conjunto, liderar procesos que busquen el cambio, a través del desarrollo de propuestas e inquietudes beneficiosas, material e inmaterialmente, para la comunidad a la que pertenece.

El desarrollo subjetivo que se requiere para comprenderse como sujeto político demanda la adquisición de varias habilidades y un modo de entender su posición en el entramado social. Las expresiones

artísticas han acompañado históricamente las manifestaciones políticas. Se vio en el liberalismo del siglo XIX, los totalitarismos del siglo XX o actualmente en la hegemonía de la democracia y en su profundización en la participación ciudadana. El arte ha servido como canal para la difusión y para la apropiación de la política y como gestor de nuevos escenarios de transformación.

Las propuestas de desinstitucionalización del arte, como se reseñó anteriormente, han permitido llevar estas expresiones a unos escenarios donde el contexto cobra vital importancia, lo que permite la incorporación de las aptitudes necesarias para que las personas interpelen sus circunstancias.

El reflejo de la realidad, la crítica social, el espectáculo y la estética son elementos que se expresan en las presentaciones artísticas y que acercan al público a nuevos mundos, a otras maneras de interpretar lo que se habita. Una suerte de adquisición de capital cultural que abre las posibilidades a cuestionar su situación y transformarla, o transformar la de otros.

Si las bellas artes encerradas en museos pertenecían a la élite y eran excluyentes, el arte popular, callejero y comunitario acercó a otras poblaciones a las producciones estéticas y filosóficas facilitando escenarios inclusivos, más democráticos y participativos.

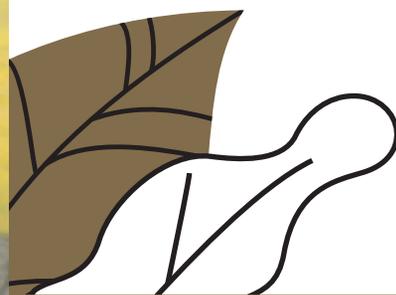
### Conclusiones

Es necesario comprender que hablar del arte popular es hacerlo desde lo político y no desconocer que las creaciones de los procesos tienen una carga histórica que posibilita la preservación de la tradición. Esta vez, desde escenarios populares, desde la interacción social y, por supuesto, desde el mismo territorio donde se crean estos procesos.

El intercambio de saberes, desde lo artístico y en el territorio permite generar espacios de acercamiento entre los agentes artísticos y los comunitarios. Esto produce un diálogo que posibilita construir puentes para la apropiación del conocimiento, el saber comunitario y los tejidos sociales.

Los procesos artísticos, en su desarrollo e intervención desde el territorio, dialogan permanentemente con la democratización. Es por ello que el intercambio de experiencias y de saberes culturales, que se traducen en procesos artísticos, se encaminan a la construcción de sujetos políticos en el territorio. Es esto lo que conduce al fortalecimiento de las comunidades y lo que constituye la relevancia misma de las artes populares.

Las manifestaciones artísticas que permiten explorar los saberes populares logran, a través de este ejercicio de exploración, enriquecer sus repertorios



de acción y sus elementos de conceptualización para fortalecer una propuesta que se retroalimenta con la educación popular.

### Referencias

- Hadjinicolaou, N. (1999). *Historia del arte y lucha de clases*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Méndez, E. (2020). *Arte comunitario: un marco de referencia para la construcción de un modelo de gestión cultural comunitario*. El artista.
- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia*, 197-211.

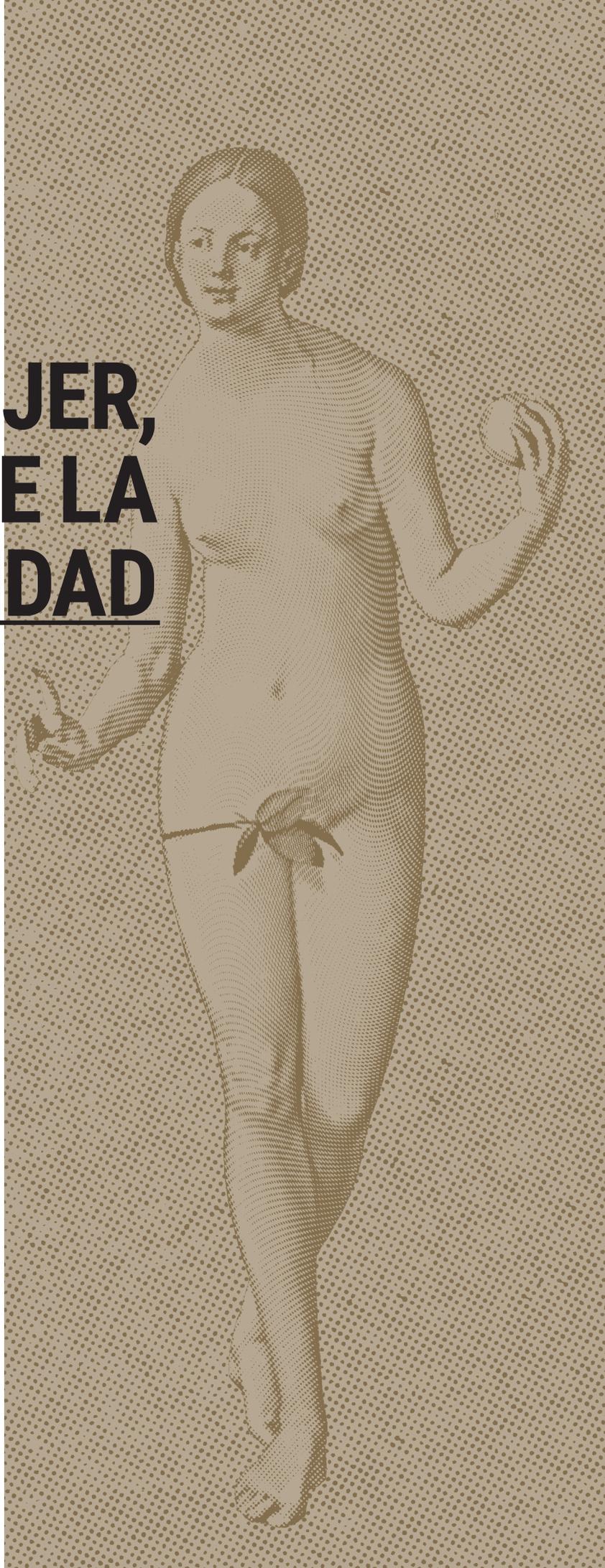
# LA MUJER, ENTRE LA INVISIBILIDAD

Y OTRAS  
VIOLENCIAS



**Claudia Katerine Palacios**

Psicóloga, magíster en Resolución de Conflictos y Mediación. Actualmente es profesional en psicología del Instituto Popular de Cultura. Feminista de formación popular. Contacto: [claudiakaterinepalacios@gmail.com](mailto:claudiakaterinepalacios@gmail.com)



## Resumen

A lo largo de los siglos el arte se ha definido como una expresión cosmopolita, una forma de disfrutar las diversas bellezas que se manifiestan con una estética única e individual. Aun con todo lo bello que hay en el arte también se reconoce que no está alejado de las prácticas segregadoras, raciales, misóginas y sexistas que han atravesado las vidas de las mujeres. Por esa razón, este artículo trata de establecer una línea de tiempo respecto a la invisibilización vivida por las mujeres en la historia de las artes. Un objetivo que se propone es reflexionar respecto a la responsabilidad que hoy se tiene desde los espacios de formación en las artes, para no reproducir relaciones hegemónicas, androcéntricas y coloniales que se han sostenido como parte de esas invisibilizaciones; otro objetivo es revisar qué aportes se podrían dar a ese cambio inminente de una educación en las artes de tipo paritaria, incluyente, cuidadora, interseccional y diversa.

Es importante resaltar que en estos contextos las mujeres afro, indígenas, campesinas, populares, mestizas y sexualmente diversas han sufrido de diferentes maneras esas relaciones de poder; las formas de perpetuar las dinámicas androcéntricas se establecieron desde la institucionalidad de categorías como clase, raza y religión para definir el lugar que según los grupos de poder les correspondía a los grupos de mujeres. Por ello, las reflexiones deben darse desde esas mismas realidades.

**Palabras clave:** mujeres, invisibilidad, hegemonía, androcentrismo, colonialismo.



## Abstract

Throughout the centuries, art has been defined as a cosmopolitan expression, a way of enjoying the various beauties that manifest themselves with a unique and individual aesthetic. Form of expression that emerged in Ancient Greece and is known today as fine art. Through them a large part of the history of humanity has been unveiled, and it has shown how its dynamics have been woven throughout: painting, music, cinema, dance, poetry, and theater are the common thread with which culture has been passed down through the years.

Even with all the beauty in it, it is also recognized that it is not far from the segregating, racial, misogynistic and sexist practices that have permeated the lives of women. For this reason, in this article I seek to establish a timeline regarding the invisibility that women have experienced in the history of the arts. The objective is to reflect on the responsibility that we have today from the training spaces in the arts, so as not to reproduce hegemonic, androcentric and colonial relationships that have been sustained as part of these invisibilizations, and to observe what contributions we can give to that eminent change of a parity, inclusive, caring, intersectional and diverse education in the arts.

It is important to highlight that in these contexts, Afro, indigenous, peasants, popular, mestizo and sexually diverse women have suffered these power relations in different ways; The ways of perpetuating androcentric dynamics were established from the institutionality of class, race and religion to define the place that according to them corresponded to groups of women. Therefore, the reflections must be given from those same realities.

**Keywords:** women, invisibility, hegemony, androcentrism, colonialism.

Para entrar en este aparte es importante mencionar algunas preguntas que guían el desarrollo del mismo, por ejemplo, ¿cuál ha sido la historia y cuáles han sido las mujeres que han estado tras la lucha por la participación de las mujeres en universidades, a propósito de su participación en las ciencias, las artes y la filosofía?

## 1. INTRODUCCIÓN

Qué tienen de relevante las siguientes preguntas: ¿Quién es la mujer que más admiras?, y ¿a qué mujeres admiras? Son cuestiones cotidianas en algunos espacios de entrevistas de los programas de radio, televisión y hasta en algunos exámenes para selección de cargos laborales. Uno de los ejemplos más recientes fue el vivenciado en las jornadas del Encuentro Debate Feminista de la Universidad ECCI de Bogotá con el candidato presidencial que llegó al espacio; la pregunta fue: ¿Cuál es la mujer colombiana que más admira?

Es posible que no tengan mucho de relevante o quizás quienes las plantean no han dimensionado la relevancia que puede tener la respuesta. Y es ahí donde toman toda la importancia esas preguntas, pues las respuestas han terminado siendo cotidianas y hasta predecibles en expresiones normalizadas en la cotidianidad como: «no es que esas mujeres que referencian no sean importantes o no hayan aportado a nuestras sociedades». La pregunta que se suscita es por qué no se escucha nombrar más mujeres.

Esta duda lleva a plantear algunas preguntas que permitan la reflexión respecto a cuáles son las responsabilidades que podría tenerse desde los espacios académicos para ampliar las posibilidades de respuestas. La primera mirada se pregunta ¿por qué desde la escuela los referentes femeninos fueron pocos? ¿Por qué cuando se referencia a una mujer en la historia se nombra desde el reconocimiento como la compañera (esposa) de otro? ¿Cuántos monumentos de mujeres podrían referirse en Cali? Ante las preguntas anteriores, en perspectiva histórica: ¿será que Colombia continúa reproduciendo referentes históricos con características hegemónicas y androcéntricas<sup>1</sup> en las academias?

Alejandra Zuleta, a propósito de la situación de la mujer en la historia y el mundo masculinizado de lo académico y la academia comenta: «[1] a necesidad de estudiar a las mujeres se debió a su ausencia e invisibilidad en la historia, en las artes y en la ciencia. Fue el descubrimiento de la invisibilidad social de las mujeres lo que hizo necesario hacer visible lo invisible, conceptualizar y analizar lo cotidiano» (Zuleta, 2018).

Para entender dónde pueden estar parte de las raíces del ausentismo de más mujeres en esas respuestas es pertinente dar una vuelta por algunos hechos históricos que relegaron a las mujeres por décadas.

## 2. ALGUNOS HECHOS HISTÓRICOS

Para entrar en esta parte del texto es importante mencionar algunas preguntas que guían el desarrollo del mismo, por ejemplo, ¿cuál ha sido la historia y cuáles han sido las mujeres que han estado tras la lucha por la participación de las mujeres en universidades, a propósito de su participación en las ciencias, las artes y la filosofía? Ana María Díaz hace una

1. Según la RAE, androcéntrico es referente al androcentrismo que es una visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino.

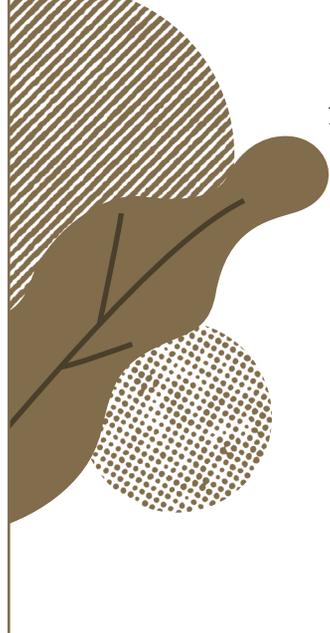
## El acercamiento de la mujer al arte en Colombia se produjo después del establecimiento y consolidación de las academias de Bellas Artes, a finales del siglo XIX en las ciudades de Medellín y Bogotá.

breve reconstrucción donde menciona que las mujeres no tuvieron acceso a la enseñanza superior hasta mediados del siglo XIX, fue en ese momento que las universidades europeas les abrieron las puertas.

Sin embargo, cabe preguntarse ¿qué ocurrió en Latinoamérica? Esta perspectiva muestra que «el acceso de las mujeres a los estudios universitarios se produjo a partir de la década de 1880 en donde la carrera de medicina tuvo un rol protagónico. Fueron cinco los países latinoamericanos que incorporaron mujeres a la universidad en el siglo XIX: Brasil, México, Chile, Cuba y Argentina» (Palermo, 2006, p. 27).

Entre 1927 y 1928 la preocupación por ingresar a cursar estudios superiores se hizo más fuerte entre las mujeres del interior del país. Desde Medellín y Bogotá llegaron al Ministerio de Educación y Salubridad Pública solicitudes de ingreso a los colegios oficiales para varones como requisito previo para poder ingresar a la universidad. La respuesta fue siempre negativa aduciendo el cierre de inscripciones en los colegios oficiales; no obstante, a pesar de las negativas, «algunas mujeres continuaron persistiendo en este propósito convocando a la opinión pública para que las apoyase en la empresa de conseguir una nueva política gubernamental, que permitiera a las mujeres beneficiarse con la enseñanza secundaria completa y, de ese modo, asegurarse el libre acceso a la universidad» (Ossa, 2015, pp. 7-8).

Como avances de la mujer en la conquista de los espacios académicos se habla de «la tendencia durante la década del treinta y cuarenta [la cual consistió en] brindar a la mujer un tipo de educación que afianzaba claramente las imágenes ancestrales o tradicionales como madre, esposa o educadora» (Ossa, 2015, p. 41). Como ejemplo de lo anterior, en



1933 se fundó una Facultad de Educación en la Universidad Nacional, allí nació algo que se denominó Matrícula femenina de exclusividad que «entre 1936 y 1937 [...] empezó a recibir muje-

res en especialidades como Bellas Artes, Farmacia, Enfermería, Arquitectura y Odontología, consideradas compatibles con la naturaleza femenina [en la Universidad Nacional]» (Ossa, 2015, p. 22).

La escritura desde sus diferentes expresiones como lo narrativo o la poesía; la pintura y la escultura; el arte dramático; el cine; la música y la fotografía son espacios de creación femenina, antes de propiedad exclusiva del hombre. ¿Son las mujeres capaces de crear? Joseph Maistre dice: «[l]as mujeres jamás hicieron obras de arte», en tanto Augusto Comte las ve solamente capaces de reproducir, aunque Freud sí les atribuye la invención del tejido. Sin embargo, «esta idea comienza a fracturarse cuando las mujeres comienzan a ser entendidas no desde el lugar de mujeres creadas en el imaginario androcéntrico, sino desde el lugar de mujeres creadoras» (González, 2015, p. 115).

El acercamiento de la mujer al arte en Colombia se produjo después del establecimiento y consolidación de las academias de Bellas Artes, a finales del siglo XIX en las ciudades de Medellín y Bogotá. Según Parra (2017), estos centros estaban dirigidos exclusivamente para la formación en el área de alumnos hombres. Las mujeres que inicialmente tuvieron acceso fueron aquellas de la aristocracia local, al ser tomadas bajo tutela por algunos de los artistas de la época. Las lecciones estaban enfocadas



## Esta aproximación histórica nos muestra cómo el clasismo, el racismo y la exclusión lograron que las mujeres estuvieran por muchas décadas fuera de la academia.

especialmente en pintura con temáticas religiosas, retrato y paisajismo. «Entre algunas de las representantes femeninas de este momento están Elvira Vargas, Juana Scarpetta y las hijas del pintor José María Espinosa» (Parra, 2017).

Esta aproximación histórica muestra cómo el clasismo, el racismo y la exclusión lograron que las mujeres estuvieran por muchas décadas fuera de la academia. Estas miradas taxativas tenían todo el argumento desde la mirada androcéntrica que limitaba a las mujeres exclusivamente a las labores de la casa, del cuidado de otras y otros, a la devoción sin cuestionamientos de la iglesia, a la esclavitud en la servidumbre y ser *perfectas* esposas. Desafortunadamente, aquellas mujeres que en algún momento lograron romper con estos estereotipos fueron condenadas como rebeldes, principalmente porque estaban dañando el apellido de sus padres o esposos. La exclusión de muchas mujeres en la historia y en la actualidad no es una mera casualidad o un descuido sin mala intención de algunos. Yace, en la claridad de la misma historia, la capacidad de establecer una relación dominante que llevó a que muchas mujeres quedaran en los libros referenciadas como la esposa del gran artista o referenciadas únicamente con los apellidos de solteras o de casamiento; en el peor de los casos, fueron borradas, anuladas, invisibilizadas y exiliadas de los libros y de las clases de historia<sup>2</sup>.

Este vacío no es un simple descuido de quienes han contado la historia, ni de quienes investigan antes de escribir, mucho menos de quien en una clase pone la tarea para el día conmemorativo en el colegio o la universidad; se podría decir que estos vacíos son parte del capital hegemónico que ha logrado dominar todos los espacios académicos. Ante esta situación es importante resaltar que la invisibilización de la existencia de mujeres, no solo es por las que llegaron a las academias, también lo es por aquellas (afro, campesinas, indígenas, esclavizadas, populares y disidentes sexuales) que dieron grandes aportes desde los lugares más desprovistos de formalismos academicista.

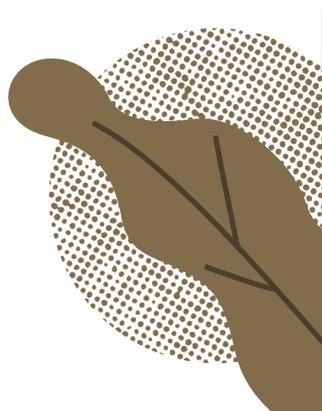
Ahora es importante abordar cómo desde este contexto las mujeres afro e indígenas han estado en una doble segregación. Las desigualdades étnico-raciales que afectan a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, y de forma más profunda a las mujeres de estos pueblos, se ven acentuadas a través de distintos mecanismos, tales como la ausencia de su historia en los currículos escolares; la invisibilización de sus aportes al conocimiento, de sus autores y de sus producciones académicas y científicas; en el profundo androcentrismo y el sexismo presentes en las IES, que abona la negación de sus aportes a la construcción de las identidades nacionales; en las barreras que limitan su acceso pleno a derechos, a los bienes culturales y materiales de la sociedad. Todos estos factores, como afirman diversos autores, ayudan a legitimar las desigualdades.

Las reformas neoliberales en educación fueron señalando para Latinoamérica la imperiosa necesidad de asegurar la calidad educativa desde parámetros de medición y competencias estandarizadas. En materia de acceso a la educación superior las poblaciones indígenas y negras tienen condiciones más desfavorables que otros grupos. Los/as estudiantes

la baja presencia de ellas como referentes femeninos en la historia de las ciencias, la historia, la filosofía, y la educación.

2. Es solo dar una mirada por los textos y los planes curriculares de colegios e instituciones de gobierno y de Estado en referencia a la presencia de la mujer escritora, inventora, científica, lideresa, ganadoras de premios Nobel, y muy seguramente se identificará

Como bien se sabe, el libro de Gombrich hace una revisión de la historia del arte desde la prehistoria hasta el siglo XX, en donde no se comprende a ninguna mujer entre sus páginas.



indígenas y afrodescendientes cuentan con condiciones desfavorables en la educación superior, no solo porque su acceso es aún marcadamente restringido, sino también porque cotidianamente deben desafiar y superar el racismo que se vive en las IES.

Lo que se conoce claramente en la historia de las mujeres artistas es que en las clases sociales se les educaba en la danza, en la música y en la pintura como pasatiempo, no para dedicarse a ninguna de ellas. Eran más para llamar la atención de un hombre que pudiera proponer matrimonio, o para ser parte de la distracción en las reuniones familiares, —el hombre siempre sería el artista reconocido—.

### 3. RELATOS, PREGUNTAS POR LA AUSENCIA DE LAS MUJERES EN LA HISTORIA DEL ARTE DE GOMBRICH

Como parte de las experiencias que refuerzan la duda inicial que propicia la escritura este artículo —el cual tiene que ver con posicionamiento vital, político, de militancia de la autora— se parte del empoderamiento que la autora puede tejer con su historia de vida y todo aquello que le significa, según las preguntas, inquietudes, valoraciones, alegrías y tristezas que comparten con estudiantes y con otras mujeres en la cotidianidad de la vida. En este sentido, el relato se integra como artefacto que cuenta y no es muy valorado al ser campo de varones y del juzgamiento académico. Entonces este análisis es una celebración performativa desde preguntas tales como:

[...] es posible escribir “papers” sin convertir la escritura en carne de un mercado académico que legitima qué o quién se puede pensar, qué o quién no, y quién piensa por quién? El gesto político de escribir “papers” radica, quizás, en tomar la decisión política de apropiarnos de la “herramienta del amo” (Lorde), encontrar sus fisuras, radicalizar esas fisuras, abrir agujeros y escribir, pero juntas. (Moscoso, 2021, p. 206)

Así, durante la búsqueda de referencias para construir este artículo, una bella artista compartió un video de gran impacto. El video permite dimensionar, desde la estrategia del *performance* como dispositivo disruptivo, lo que claramente han hecho las mujeres para lograr encontrarse en la historia y encontrar referentes con los cuales identificarse en diferentes campos profesionales y/o de ocupación.

El video tiene que ver con la conferencia performativa titulada *Queridas viejas* (2019), de la artista española María Gimeno. Aquí la artista propone sus valoraciones sobre el papel de la mujer en la historiografía del arte, a través de la disección del libro más vendido, más leído, y más reverenciado, por lo tanto, icónico en el arte, *Historia del arte* (1950) de Ernst Gombrich.

Como bien se sabe, el libro de Gombrich hace una revisión de la historia del arte desde la prehistoria hasta el siglo XX, en donde no se comprende a ninguna mujer entre sus páginas. Por dicha razón, a través de este *performance*, María Gimeno se da a la tarea de abrir el libro y como dice ella: «hacer un hueco con un cuchillo en las narrativas para incluir

Figura 1. Palais de la Danse - Exposition Universelle. Autor: Emmanuel Orazi. Año: 1890.

Fuente: europeana.eu

a las mujeres artistas que no aparecen allí». Surge entonces la pregunta, ¿cuántos huecos también se debe hacer en los libros de la historia de la música, del teatro y la danza para evitar que las artistas sigan en el olvido? En el caso de la artista, siempre sintió admiración por *La Historia del Arte* del austriaco Ernst Gombrich, un libro, podría decirse canónico, con el que ella y miles de estudiantes de arte de todas las generaciones han estudiado, pero la primera vez que lo leyó no cayó en cuenta que el volumen, escrito en 1959 y de casi 700 páginas, da lugar solo a una mujer, la alemana Käte Kollwitz. Después de entender este injusto agravio dice que se sintió traicionada por alguien al que admiraba y decidió que ella misma iba suplir esta falta e iba a incluir a las mujeres en las páginas que faltaban.

Con los años gracias a la persistencia y la resistencia de algunas y algunos docentes, como se mencionó anteriormente, se ha logrado visibilizar en teatros y salas de arte los trabajos de grandes mujeres y no solo de mujeres privilegiadas, sino también de mujeres que desde esos lugares de relegación y marginalidad como los de la academia, consiguieron continuar ante la sistematicidad de la hegemonía colonialista. Claramente, todavía falta recorrido para visibilizar a la totalidad de mujeres artistas y seguro tomará unos buenos años lograr un buen trabajo.

Desde la perspectiva académica, la profesora Gabriela Castellanos Llanos se dio a la tarea de investigar algunos números de las publicaciones de la Revista SoHo, una de las revistas más famosas para hombres en Colombia, en un capítulo que, aunque se centra en cómo la mujer es presentada, en este caso “como mero objeto de deseo para los varones”, describe cómo la existencia en otros roles de algunas mujeres en la revista es escasa y casi que nula. La profesora asegura:

[...] en cuanto a la participación de hombres y mujeres como autores, el Sumario nos da escasa información al respecto, pues en él se emplea idéntica presentación tipográfica para los subtítulos, los cuales pueden designar los autores o los temas; gran parte de los temas son mujeres, y muchos otros son productos comerciales. (Castellanos, 2010, p. 87)



Continúan  
“sobreviviendo”  
a las prácticas  
donde sus  
cuerpos son  
hipersexualizados  
y cercenados  
desde unos  
patrones  
idealizados para  
complacer a un  
otro u otros.

Las mujeres han tenido que luchar contra la exclusión o eliminación en los textos de historia o tener que pelear el cupo académico y laboral. También han tenido que enfrentar a la lucha contra esas otras relaciones sutiles o invisibles de poder que se han incrustado a través del tiempo como parte de las dinámicas relacionales, ocultas en muchos espacios. Por ejemplo, las mujeres continúan “sobreviviendo” a las prácticas donde sus cuerpos son hipersexualizados y cercenados desde unos patrones idealizados para complacer a un otro u otros: La hipersexualización de los cuerpos es una desestructuración urgente que se debe impulsar especialmente en los espacios académicos. Evitar que esas prácticas sigan alentando egos masculinos, pero, en principio, que la reacción de no consentimiento a esa sexualización por parte de las mujeres y de las mujeres diversas sexualmente no se instaure en un cuestionamiento de su capacidad intelectual o de talento y la termine anulando.

El que las mujeres hayan llegado a los espacios académicos y públicos no es suficiente para hablar de igualdad, equidad, reconocimiento, respeto, y de una etapa superada. Dicha visión es claramente parte de las estrategias de alienación simbólica que se establecen para perpetuar la situación de las mujeres. Asimismo, el sistema de poder propio del sistema masculino o heteronormativo actúa desde la naturalización al interior de las instituciones con sus disposiciones institucionales y el enfoque de la realidad que se ha impuesto a las personas. A propósito es pertinente citar acá un relato sobre la cultura machista de Cali:

En una tarde de conversas, una mujer contaba que en los inicios del surgimiento de las orquestas femeninas de salsa en Cali se vieron enfrentadas a muchas violencias de género que entonces no se reconocían como tal. Una era que ellas mostraban preferencia por usar *jeans* en sus presentaciones, pero los dueños de las disqueras y de las discotecas les decían que si no tenían minifaldas que dejaran ver sus muslos no serían atractivas en tarima, por lo tanto, no tendría sentido hacer mucha promoción a sus canciones, pues nadie quería ver en una tarima mujeres vestidas como hombres. También se les insinuaba no tener artistas en



Figura 2. Publicidad de Cerveza Aguilera.

Fuente: behance net/dinivisu.

**Figura 3.** Orquestas femeninas de salsa Son de Azucar y D' CACHÉ. Presentaciones de los años 1994 y 1992, respectivamente.

Fuente: youtube.com



tarima que tuvieran sobrepeso o que, preferiblemente, no fueran muy mayores.

Aquellos espacios donde el movimiento corporal, la expresión corporal y todo lo que involucra reconocer el cuerpo de las mujeres como parte de una relación interna y externa, han terminado para muchas como espacios y momentos transgresores en su emocionalidad y seguridad física, pues el rol jerárquico de poder que asumen algunas de las personas que acompañan -dirigen- estos espacios ha tenido en muchos casos el aval institucional, social e histórico de considerar que solo se aprende a través de franquear los límites que de alguna manera las mujeres han establecido entre ellas y el exterior.

«No somos las musas de los apolos y no somos las hijas de los Zeus de esta mitología colonial»

### **Poemas anónimos y mujeres escritoras, una relación con un trasfondo por explorarse**

Durante mucho tiempo esconderse detrás de un seudónimo fue la única opción que tuvieron las mujeres para publicar sus libros. De esta forma, recibieron la atención de editoriales y de lectores, y pudieron escribir sobre temas vedados a su género, como la sexualidad o la violencia. «Si sus libros tenían éxito, era posible que llegaran a reclamar la autoría, pero con ello se arriesgaban a perder al público masculino, que no suele leer a escritoras, y a ser criticadas o tachadas de indecentes; el precio por salirse de la norma podría ser acabar en la indignancia o en instituciones mentales» (Medina, 2021).

Otras historias cuentan que todavía son pocas las mujeres reconocidas como compositoras y directoras de orquestas. Seguro el argumento siempre es el mismo y probablemente aún se aplica. Antonia Brico, la primera mujer que consiguió dirigir la Orquesta Filarmónica de Berlín en 1930, tuvo que romper muchas barreras antes de lograrlo y aunque dirigió las más prestigiosas orquestas de música del mundo nunca fue nombrada directora titular; ella tuvo que crear su propia orquesta la New York Women's Symphony, una orquesta formada única y exclusivamente por mujeres.

Aunque pueda parecer imposible de creer para muchas personas, la verdad es que hoy todavía

existen muchas historias de mujeres artistas con grandes talentos, que son relegadas después de tomar la decisión de formalizar una familia o ser madres; realidad que las mujeres han vivido desde siglos atrás. Una sociedad que desde siempre ha usado el matrimonio o la maternidad como arma de segregación femenina estableciendo rótulos por la disponibilidad que la mujer asuma; buena o mala esposa o madre. Ya es conocido cómo en estas culturas hegemónicas los roles de cuidado se representan de forma “sutil” como respuesta natural y romántica para preservar la vida y mantener el orden social.

Históricamente, muchas artistas dejaron la universidad o las artes, presionadas por la familia, el esposo y la sociedad para asumir el rol como “la mujer respetable de casa”. Entre las historias, se identifican casos de artistas que después de casadas sus obras y regalías pasaron en su totalidad a nombre de su esposo.

Fueron y siguen siendo múltiples las prácticas de vulneración, segregación e invisibilización por razones de género que se han identificado en diferentes espacios que este artículo no alcanza a describir, sin embargo, es necesario poner la lupa y motivar la reflexión individual, institucional, colectiva y social de quienes estamos en estos espacios. Se sabe que la tarea todavía requiere mucha voluntad y reconocimiento por parte de quienes ejercen, especialmente, la bella labor de la docencia. Puntualmente en el Instituto Popular de Cultura (IPC), entre docentes y coordinadoras se han dado la dedicada tarea de visibilizar referentes femeninas en clase y en las muestras artísticas, también han podido observarse acciones para romper con prácticas<sup>3</sup> hegemónicas, androcéntricas y coloniales que reproducen violencias de género<sup>4</sup> en los programas académicos. Eso anima mucho y, claramente, demuestra que es un compromiso que si bien es individual y administrativo no rompe



Figura 4. Antonia Brico dirigiendo.

Nota: Fuente: Archivo : Bundesarchiv Bild 102-09203, Antonia Brico.jpg <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=5414454>

3. Lo paradójico del desnudo es que históricamente se ha trabajado con modelos en las academias y eran la manera de medir el canon corporal, sin embargo estos no podían acceder a dicha educación. Esa materia excluía a las mujeres que no podían asistir a las clases con modelos vivos por cuestiones de moral, pero sí podían oficiar de modelos para otros pintores -varones- y de hecho lo hicieron hasta bien entrado el siglo XX. Las mujeres que quisieran formarse como pintoras debían contentarse con pintar bodegones, un género que era considerado de segunda categoría. Es visible entonces que la formación y la exclusión estaban relacionadas íntimamente (Farroni, 2020, p. 47).

4. En la utilización que hacemos del concepto *Género*, no solo estamos hablando exclusivamente de las mujeres, sino también de cómo esas relaciones de poder que se establecen entre hombres, mujeres y las personas no binarias se institucionaliza para establecer las categorías de clase, raza o etnicidad. Al tiempo que la injusticia que supone la subordinación de la mitad de la especie humana, el sufrimiento de las mujeres discriminadas, abusadas, violentadas, así como el que se infringe a los no-heterosexuales, a quienes no encajan en la sexualidad canónica, e incluso al hombre a quienes se les exige adecuarse a la masculinidad hegemónica, y todo a causa del sistema de género.





Figura 5. *Susana y los viejos*.  
Autor: Guercino. Año: 1617.

Fuente: Museo del Prado.



Este es un motivo por el cual se hace imprescindible promover, de forma decisiva, políticas de género en distintos ámbitos, en especial en el educativo, que construyan el lugar de la mujer sin cortapisas o remoquetes de musas de la masculinidad.

con lineamientos que el Ministerio de Educación establece, por el contrario, permite abrir caminos para nuevas formas en la educación.

Revolucionar desde la educación para no continuar reproduciendo la visión androcéntrica, hegemónica y colonialista demanda de una revolución en el conocimiento, en lo establecido como imperante, en la naturaleza misma de las estructuras institucionales y la perspectiva que la realidad impone. Desde allí, se vuelve necesario pensar en una educación con perspectiva interseccional,<sup>5</sup> que sitúe las realidades de todas las mujeres en los contextos educativos y artísticos, que reivindique su historia y establezca una línea de acción fuera de los mitos.

Es fundamental para el arte y la cultura (la música, el teatro, las danzas, las artes plásticas y la dramaturgia) que en los procesos formativos se motive cada día más el reconocimiento de producciones femeninas -ojalá en su mayoría locales-. Con ello se logra romper con la perpetuidad de la reproducción de una pedagogía hegemónica y colonial de relaciones y alienación simbólica que anulen, eliminen o exilien a las mujeres que cada día van surgiendo en los espacios artísticos. Es todo un acto revolucionario.

Desde la cultura androcéntrica dominante se ha condicionado el reconocimiento de las mujeres a partir del romanticismo de su rol en la sociedad, lo que ha afectado las relaciones y la participación en todos los espacios. Este es un motivo por el cual se hace imprescindible promover, de forma decisiva, políticas de género en distintos ámbitos, en especial en el educativo, que construyan el lugar de la mujer sin cortapisas o remoquetes de musas de la masculinidad. Farroni (2020) propone que: «[hay que] desarmar los clichés de mujer como madre, esposa, amante o

5. La perspectiva interseccional tiene un recorrido importante en la teoría feminista. Emerge en los Estados Unidos en la década de los años ochenta, en el feminismo negro, y desde entonces ha venido ganando espacio teórico y político desde finales de los años setenta.

musa, [hay que derribar] el concepto de genio aplicado a los varones. Si hay un espacio mental y político donde el varón continúa reinando en las estadísticas es el del arte» (p.36).

Una de las maneras de fracturar el espacio que la dominación masculina se ha tomado desde los campos del arte es visibilizar que el lenguaje que construye realidades nombra a la mujer como “loca”, en los sentidos de la estigmatización que se designa si una mujer es capaz de romper esquemas y sacar de ella todo el dolor e historia que la atraviesa. En contraste, la denominación “genio” deviene como marco referente para un hombre que rompe esquemas y saca de él todo su dolor y la historia que lo atraviesa.

Así, es necesario que las perspectivas de género, de inclusión y de enfoque interseccional, sean pilares fundamentales en la reestructuración de esquemas relacionales y evaluativos, para promover y garantizar que los espacios formativos sean libres de prácticas que transgredan las sexualidades, las emociones y las autonomías. Desestructurar las prácticas relacionales de poder (sobre), que se establecen desde la idea *mansplaining*<sup>6</sup>, donde se le da un lugar (calificación) al saber según quien lo comparta; prácticas que se reproducen a través de los chistes o de formas aparentemente sutiles, que terminan normalizadas y difícilmente detectadas por las mujeres.

Desde los estudios de género se han aportado algunas bases que permiten repensarnos, desestructurar y reaprender esquemas metodológicos, conceptuales y prácticos. Esto, para transitar por contenidos y enfoques que logran romper con prácticas tradicionales que han motivado las desigualdades y las opresiones múltiples en las relaciones de poder desde la cultura sexista, homofóbica, racista y clasista. Es una necesidad decisiva romper con esquemas tradicionales que permitan la justicia para la distribución y el reconocimiento de las mujeres.

#### 4. INVISIBILIDAD Y VIOLENCIAS, EFECTOS DE LA DOMINACIÓN MASCULINA EN EL ARTE

“El orden de las cosas” como aquello asumido y vivido, como lo natural, como el deber ser, o como el *status quo* del engranaje social, deviene en la participación de la mujer como representación mas no

6. La palabra *mansplaining* es un neologismo anglófono basado en la composición de las palabras *man* (hombre) y *explaining* (explicar), que se define como «explicar algo a alguien, especialmente, un hombre a una mujer, de una manera considerada como condescendiente o paternalista». En español, el neologismo Machoexplicación tiene cierto uso y comparte el mismo carácter informal del original inglés, siendo reconocida como una alternativa válida por la Fundéu, aunque recomienda que se usen los más formales «condescendencia machista» o «condescendencia masculina» si el contexto lo permite.

Figura 6. Eva. Autor: Alberto Durero. Año: 1507.

Fuente: europeana.eu.



como “sujeta”. Es entonces la construcción o celebración de un objeto sexuado que se perpetúa en artefactos canónicos como el de la Historia del arte, dirigidos y construidos desde esquemas de percepciones y de pensamiento que no solo fragmentan sus objetos de representación, sino que los asimila en el posicionamiento de la mujer en todo el imaginario de lo social.

Laura Luque, en una valoración de lo que tienen que decir las mujeres sobre género en el arte, hace una radiografía pertinente en lo que denomina desigualdad de género en el arte, ella dice:

Las representaciones de las mujeres en la pintura, desde la Antigüedad, han tenido que ver con su papel en la sociedad. A lo largo de la historia, las mujeres han aparecido en los cuadros enmarcadas en determinados tipos: el ángel del hogar (buena madre y esposa), la *fem fatal* (mujer seductora y malvada), las mujeres ociosas (de clase alta), la mujer moderna (en los albores del siglo XX, conduciendo o fumando como algo anecdótico), etc. (Luque, 2020)

Así, la invisibilización de las mujeres en el arte ha cumplido con un papel: el de ser eficaz en la celebración de imaginarios masculinos, institucionales y canónicos, observables en el papel de las mujeres que el género construye en representaciones y

discursos a través de la historia. Los efectos de las violencias, entonces, no escapan al universo crítico y representativo de las artes, en donde la sexualización de los cuerpos, la marginalización de lo considerado feo, lo que desborda la materialidad de los cuerpos o los objetos, recae en el universo del “margen”, lo “abyecto”, lo “disidente”. Bourdieu (1998) menciona esta construcción como una organización en la que las diferencias quedan atrapadas, según la sexualidad, como marca distintiva. Él comenta:

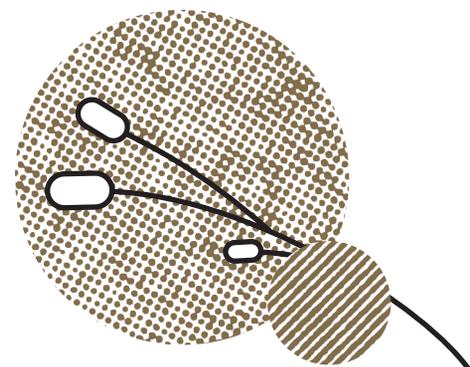
[...] el orden de la sexualidad no está formado como tal y donde las diferencias sexuales permanecen inmersas en el conjunto de las oposiciones que organizan todo el cosmos, los comportamientos y los actos sexuales están sobrecargados de determinaciones antropológicas y cosmológicas. Estamos condenados, pues, a desconocer la profunda significación si las pensamos de acuerdo con las categorías de lo sexual en sí mismo. La construcción de la sexualidad como tal (que encuentra su realización en el erotismo) nos ha hecho perder el sentido de la cosmología sexualizada, que hunde sus raíces en una topología sexual del cuerpo socializado, de sus movimientos y de sus desplazamientos inmediatamente afectados por una significación social; el movimiento hacia arriba está asociado, por ejemplo, a lo masculino, por la erección, o la posición superior en el acto sexual. (p. 8)

La invisibilización de las mujeres en el arte ha cumplido con un papel: el de ser eficaz en la celebración de imaginarios masculinos, institucionales y canónicos.



## 5. CONCLUSIONES

La violencia estructural hegemónica ha dejado marcas difíciles de ignorar en las vidas y en la historia de las mujeres. Lo que hoy se siga cuestionando y desestructurando significará el avance para toda una sociedad. Las artes son la expresión más sensible que las personas tienen para transmitir sus historias personales y como sociedad, razón suficiente para reflexionar y caminar por espacios y expresiones del arte no flageladoras para las mujeres. Ojalá suceda que cuando se escuchen las preguntas ¿quién es la mujer que más admiras?, y ¿a qué mujeres admiras?, el listado sea tan realista y grande que sea difícil escoger unas pocas. Ojalá, las letras de las canciones muestren realidades y lugares de las mujeres no los deseos egoístas de otro; que las pinturas representen las diversas sexualidades femeninas no el deseo sexual para otros; que el teatro sea la mejor realidad de la mujer no la fantasía de su violentador.



## Referencias

- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama. Paris.
- Castellanos, G. (2010). *Decimos, hacemos, somos. Discurso, identidades de género y sexualidades*. Universidad del Valle.
- Díaz, A. M. (2007). Los Caminos de la Visibilidad a lo largo de la Historia . En M. Novo, *Mujer y Medio Ambiente: Los Caminos de la Visibilidad* (pp. 40-65). Madrid: Libros de la Catarata.
- Farroni, C. (2020). *La figura de la mujer artista: Invisibilización y romanización*. Universidad del Rosario.
- Gimeno, M. (2019). Queridas Viejas [conferencia] *Queridas Viejas*. Museo del Prado, Madrid.
- González, N. (2015). Arte en Femenino, Narrativa, poesía y cine con perspectiva de Género. En C. Navia (Comp.), *Género, Discurso, Textos y Representaciones* (pp. 40-65). Universidad del Valle.
- Luque, L. (2020, 04 de julio). Lo que el arte enseña sobre la desigualdad de género. *El País*. [https://elpais.com/elpais/2020/07/04/mujeres/1593848715\\_483357.html](https://elpais.com/elpais/2020/07/04/mujeres/1593848715_483357.html)
- Medina, A. (2021, 29 de octubre). Autoras que no pudieron publicar con su nombre. *Vein*. <https://vein.es/autoras-que-no-pudieron-publicar-con-su-nombre/>
- Moscoso, M. (2021). El “paper” como un campo de batalla: conversaciones académicas deslenguadas. *Perífrasis*. <https://doi.org/10.25025/perifrasis202112.24.11>
- Ossa, D. P. (2015). *Las Primeras Mujeres en la Universidad de Cartagena: Entre Imágenes Tradicionales y Modernas de la Sociedad Colombiana 1920-1960*. Universidad y Sociedad.
- Palermo, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7),11- 46.
- Parra, S. (2017, 23 de julio) Colombia: Mujer y arte. *EMpoderArte*. <https://www.asociacion-empoderarte.org/colombia-mujer-arte/>
- Zuleta, A. (2018). Hacia la equidad: la llegada de las mujeres como estudiantes universitarias. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 21(21), 99-117. <https://doi.org/10.22267/rhec.182121.10>.

**Figura 7.** *La maja desnuda*.  
Autor: Francisco de Goya. Año:  
1797-1800.

Fuente: Wikipedia.



# REFLEXIONES SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Y SU  
IMPACTO  
EN EL  
CURRÍCULO.



**Luisa Esperanza  
Gómez Rodríguez**

Técnica en Teatro del Instituto Popular de Cultura-IPC. Licenciada en Educación Artística de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Magíster en Estudios Avanzados de Teatro con énfasis en Dramaturgia de la Universidad Internacional de la Rioja de España. Con experiencia en direccionamiento estratégico, docencia en artes y gerencia educativa; ha trabajado como directora artística y coordinadora académica en instituciones como Unicatólica, Ballet Folklórico de Antioquia, Fundación Universitaria de Popayán y Colegio Juvenilia de Cali. Desde enero del 2021 nombrada Coordinadora Académica General del IPC.

## RESUMEN

Es la cultura la que contextualiza la educación, los lugares comunes, las identidades, exaltando la biografía de la sociedad. Teniendo como base esta premisa, es necesario revisar, trabajar y establecer nuevas políticas públicas que representen a países como Colombia en el marco de una realidad Latinoamericana; es por ello, que se toman las bases epistemológicas de las pedagogías críticas y del sur para sostener una fundamentación para el currículo de la escuela actual desde todos los órdenes. Solo de esta manera esa historia vivida y viva aún, queda escrita para la reflexión de las nuevas y futuras generaciones.

**Palabras clave:** educación, currículo, política, cultura, convivencia, comunitario, interculturalidad.

## ABSTRACT

It's culture that contextualizes education, common places, identities, exalting the life of society. Based on this premise, it is necessary to review, work and establish new public politics that represent Colombia within the framework of a Latin American reality; This reason goes to the epistemological bases of critical and southern pedagogies are taken to support a justification of curriculum and still alive, is written for the reflection of new and future generations.

**Keywords:** education, curriculum, politics, culture, coexistence, community, interculturality.

## Reflexiones sobre las políticas públicas de educación en Colombia y su impacto en el currículo.

«El cuerpo político es declarado en su ser profundo extraño al conflicto.

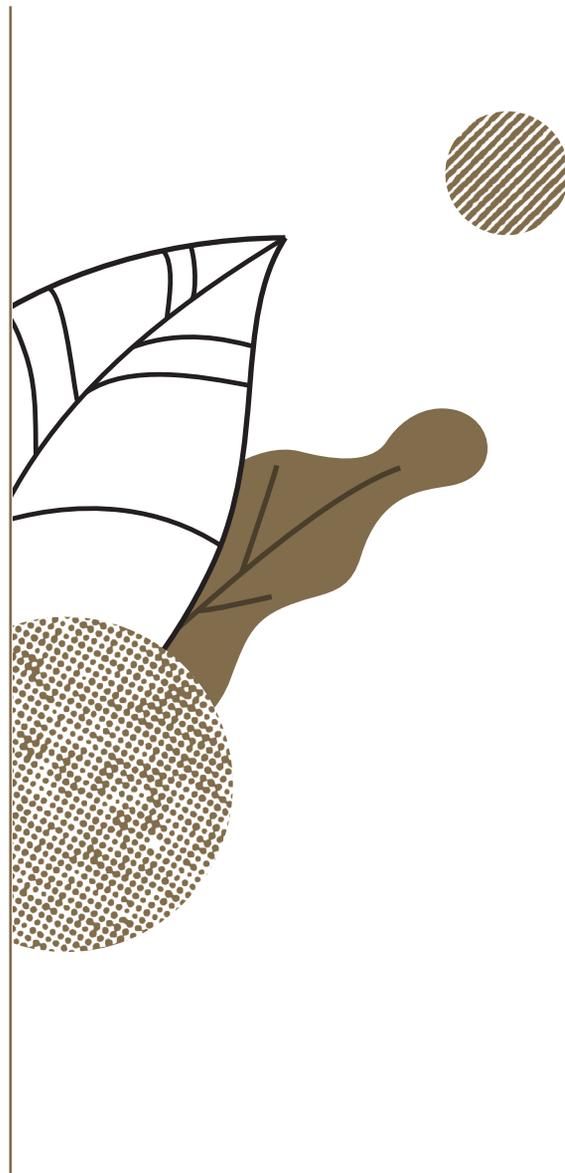
Se plantea pues, la pregunta: ¿Es posible una política sensata sin algo como la censura de la memoria? La prosa política comienza donde cesa la venganza, a menos que la historia siga estando encerrada en la mortal alternancia entre el odio eterno y la memoria olvidadiza. La sociedad no puede estar eternamente encolerizada consigo misma».

Jean Paul Gustave Ricœur

A partir del siglo XVIII la modernidad condujo a un pensamiento de libertad y a amplios cuestionamientos desde las esferas educativas, lo que abrió paso a un ser humano *ilustrado* con esperanzas en cambios desde lo social y político; sin embargo, este pensamiento no logró, en su tiempo, abarcar lo profundo de la estructura educativa. A tal punto que en pleno siglo XXI en un país como Colombia, en la educación se conservan las figuras de ordenamiento, jerarquización y exclusión.

Se observan algunas formas de cambio en la educación que se han forjado a partir de las transformaciones sociales o investigaciones desde el ideario libertario de la *Educación Popular* en Latinoamérica, pero que en su propósito ha ido nadando contra el establecimiento político y económico que sigue adoptando las estructuras foráneas, evidenciadas en políticas públicas e institucionalidades que no representan a la totalidad de la gente.

Un ejemplo de esto es que **aún se conserva en las estructuras curriculares de todos los niveles de la educación en Colombia la orientación con racionalidad técnica y pragmática, inspirada en términos económicos y en la filosofía crítica europea;** se han conservado





**Figura 1.** Exposición en el Edificio Coltabaco de Gráfica y Grabado Rostros Populares, Muestras Artísticas Estudiantes de los programas de Fotografía Artística y Artes Plásticas del Instituto Popular de Cultura 2022-Semestre A.

conceptos tales como: *Contenidos temáticos, estándares, porcentajes de calificación*, entre otros. Estas consideraciones, desde el currículo, han generado una homogeneidad del saber y, por ende, han este-reotipado la educación moldeando en las personas, una idea de felicidad hegemónica que se aparta de la realidad de un continente desigual y permanentemente colonizado.

Pero, ¿Cómo introducir un sueño colectivo de raíces genuinas llamado educación en una caja hecha de leyes y políticas que no representan a los territorios de esta parte del mundo? ¿Cómo construir políticas educativas capaces de responder a la realidad del mundo y de la gente, de la comunidad y no a las trampas del discurso consumista, individualista y de soledades disfrazadas de democracia?

Para dar respuesta a estas preguntas es necesario reconocer los elementos que deben transformarse en la educación actual, en ello es muy importante asumir el momento histórico de la postpandemia que, no como dato menor, ha dejado secuelas importantes en todas las aristas sociales.

En el *Encuentro de Escuelas de Teatro* en el marco del *Festival del Teatro de Cali*, llevado a cabo en el mes de septiembre del 2022, se recogió la inquietud colectiva de las comunidades educativas de Univalle, Instituto Popular de Cultura y del Instituto de Bellas Artes sobre cómo actuar frente a las normativas

educativas que no están fundamentadas en las realidades de los territorios, ni de los estudiantes y que mucho menos miran a un futuro promisorio con respecto a la función del arte teatral en la sociedad, su impacto y aportes.

Esa inquietud también se relacionaba con que, a pesar de los avances en términos de investigación, no es claro desde las políticas públicas cómo aterrizar al currículo los alcances de la evaluación por competencias y/o resultados de aprendizaje y la función del egresado en la sociedad colombiana.

Esta situación muestra solo un ejemplo de lo que atraviesan muchas escuelas en Colombia, no solo de arte, sino de cualquier disciplina, desde su planteamiento en la educación preescolar, básica y media, hasta la de **Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano** y la Universitaria. Las políticas educativas para la educación en Colombia no se fundamentan en un campo amplio en cuanto a la diversidad del contexto de sus territorios; no estiman de fondo las necesidades del currículo, ni tampoco desenvainan el acto educativo de la infraestructura, o sea del aula de concreto.

La ley se aparta de la realidad, por lo tanto, el término “currículo oculto” sigue muy vigente; dado que si la ley no regula tal cual la realidad, la sociedad camina en una ambivalencia que más que confundir,

**Figura 2.** Encuentro de Escuelas de Teatro en el FIT Cali 2022.

*Nota: Conversatorio sobre la teoría en el marco de la Política de los Resultados de Aprendizaje-Decreto 1330.* De derecha a izquierda, Maestra Ruth Rivas del Instituto Departamental de Bellas Artes, Ana María Gómez y Mauricio Domenici de la Universidad del Valle y Luisa Esperanza Gómez del Instituto Popular de Cultura.



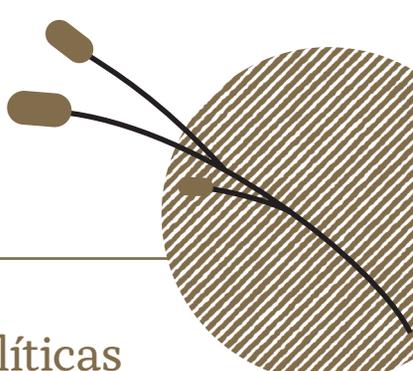
desgasta los procesos educativos. En un conglomerado social como el colombiano que ha fracasado en otorgar a la ley y a las políticas públicas su carácter regulador, no sorprende que la academia, entendida como estructura de relaciones entre sujetos y mediada por los discursos, aparezca conmocionada por esta circunstancia. **Quedan las normas como imposición sin un sentido de fondo, sin un sentido social. Es la política en sí misma, per se, no es la política educativa en medio de los escenarios para una educación propia.**

### Propuestas educativas otras, su pertinencia y relevancia

En las experiencias latinoamericanas de construcción de una Educación Propia se podría retomar la de la *Escuela Ayllu* de Warisata en Bolivia, promovida por Eduardo Pérez (1962), cuyo fundamento es que existe una práctica educativa propia de los grupos indígenas, derivada de su cultura. Si se parte de esta premisa, sin duda la educación a partir de la cultura toma un papel protagónico en la configuración de un nuevo diálogo pedagógico. Este enfoque permite resignificar, en los territorios, las pedagogías críticas y generar a partir de allí políticas públicas que accedan, desde su construcción, a una pedagogía sensible, de entendimiento y de convivencia.

Si bien la anterior consideración ha sido plasmada desde el siglo pasado en las discusiones de los movimientos intelectuales en América Latina, **es hora de reescribirla desde lo político para que sea piso epistémico en la educación de los nuevos siglos**, abriendo líneas desde la interculturalidad, los saberes ecológicos, la seguridad alimentaria humana y la preservación de la cultura de los pueblos como mecanismo de supervivencia.

Por esta razón es tan importante la Educación Popular desde pedagogías consistentes con la realidad, de diálogo permanente con los actores académicos internos y externos. Este tipo de educación, como ya se ha mencionado, se sostiene en la cultura de los pueblos. Para Paulo Freire la Educación Propia está planteada desde los intereses de los grupos oprimidos, de ahí que la pedagogía sea un hecho político-cultural que



Las políticas educativas para la educación en Colombia no se fundamentan en un campo amplio en cuanto a la diversidad del contexto de sus territorios; no estiman de fondo las necesidades del currículo, ni tampoco desenvainan el acto educativo de la infraestructura, o sea del aula de concreto.





**Figura 3.** Encuentro de Saberes y Experiencias Artísticas y Pedagógicas con la comunidad en el evento IPC al Boulevard desarrollado en el Parque de la Poesía en Cali-octubre del 2022.

muestra la existencia de saberes que no están en la lógica del conocimiento universal.

Se podría decir, a partir de este pensamiento tan vigente aún en este tiempo, que la experiencia educativa sigue enmascarando las diferencias apelando a una construcción hegemónica de los Estados-nación en conveniencia a ciertos grupos sociales y/o económicos.

En estos tiempos **La educación popular-intercultural**<sup>1</sup> no debe ser reducida a el “esencialismo romántico”, ni considerarse en una orientación ideológica política determinada, ni de conciencia ilustrada de crítica social. La Educación Popular, así como la Educación Propia, permite una relectura -acción-significación- desde la perspectiva de las culturas populares brindando importancia a la experiencia comunitaria y a su relación con las tecnologías del comer, vestir, cocinar, hablar, interactuar, etc.

Es pertinente traer en este punto la metáfora de Paul Valery, citado por Benjamín (1973):

Igual que el agua, el gas y la corriente eléctrica vienen a nuestras casas, para servirnos, desde lejos y por medio de una manipulación casi imperceptible, así estamos también provistos de imágenes y series de sonidos, que acuden

---

1. Para Paulo Freire la Educación Popular articulada con la Interculturalidad se plantea como una praxis socioeducativa, impregnada del desafío ético-político de la superación de la contradicción educador/educando, de la superación de las diversas formas de discriminación y de dominación. Entendida la praxis como «reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido» Freire, P. (1971, p. 51).



a un pequeño toque, casi a un signo y que del mismo modo nos abandonan. (p.17)

La experiencia de existir, de permanecer en el mundo es, por sí misma, educativa; genera intercambio cultural, siendo este el código tecnológico de las relaciones sociales derivadas de las necesidades inmediatas de cada territorio y de su genética. Es por esto, que la Educación Popular tiene su esencia en la comunidad y su tejido intercultural.

Por lo anterior, la primera tarea indispensable del actor educativo es abrir los diálogos y sistematizaciones sobre las políticas públicas que de verdad se consideren desde el currículo: los conceptos culturales propios, la historia no contada, la evaluación en medio de la diferencia, la solidaridad y los códigos que permitan la interculturalidad y la prevalencia de la comunidad y la democracia.

Si la ley educativa sigue siendo no reconocida por todos aquellos a quienes “ampara”, sin reconocimiento intersubjetivo, probablemente perderá su capacidad operativa a través del currículo, sin aporte a los desarrollos sociales y económicos. Pues bien, se sabe que el desgarramiento de la legitimidad de la ley da paso a los múltiples poderes grupales e individuales donde surgen nuevas reglas y normas independientes, desapareciendo la mediación y configurando el autoritarismo como expresión del poder.

Si la ley educativa sigue siendo no reconocida por todos aquellos a quienes “ampara”, sin reconocimiento intersubjetivo, probablemente perderá su capacidad operativa a través del currículo, sin aporte a los desarrollos sociales y económicos.

En Colombia se han dado varios ejemplos de ello: las milicias populares, las autodefensas, las bandas criminales, entre otras. Y también al interior de las instituciones educativas-escuelas, instituto, universidad.

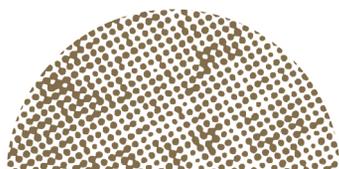
Se entiende en este texto el currículo como un acontecer, algo dinámico, investigativo participativo, creativo y crítico; que se materializa, cuando hay interacción humana en el ambiente escolar, generando relaciones entre diferentes grupos sociales y con la sociedad en su conjunto, lo que termina posibilitando situaciones de equilibrio y transformación. En otras palabras, el currículo solo se da en medio de la acción cultural. La educación debe estar enmarcada dentro de un proyecto cultural explícito. Para Santiago Correa Uribe (1995), profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en su artículo *Educación de calidad, Escuela y Currículo*,

La tendencia predominante en Colombia ha sido la importación de modelos curriculares que son rápidamente adoptados sin ninguna adecuación, incluidas las características de la cultura de origen que se sobreponen a nuestros propios valores culturales.

Más preocupante aún es la transferencia de modelos curriculares fundamentados en investigaciones ajenas a los patrones de desarrollo y aprendizaje que caracterizan a los niños y jóvenes de nuestra sociedad heterogénea. Recientes investigaciones demostraron que los estilos cognitivos en los latinoamericanos difieren sustancialmente de los estilos cognitivos en los norteamericanos, sin embargo, llevamos más de cuarenta años copiando fielmente el modelo conductista y la tecnología educativa, en gran parte responsables de la crisis educativa de hoy. (p. 119)

La pregunta es si las resistencias heredadas de los años 80 del siglo pasado son las mismas de hoy en Colombia; si se podría hablar de Educación Popular o Propia en los mismos términos “freireanos” y cómo plantear desde las políticas públicas elementos para un currículo que caracterice la sociedad colombiana y sus territorios.

Se podría decir que los fundamentos epistemológicos de las resistencias en su mayoría permanecen, pero que deben enmarcarse en la realidad actual, donde los órdenes han sofisticado aún más las formas de control por medio de las diferentes



manifestaciones de la tecnología y los biopoderes. Para el profesor Marco Raúl Mejía (2011),

(...) recuperar la discusión pedagógica es central en el quehacer de la Educación Popular. Al reconocerse como una concepción educativa, debe ser capaz de producir una conceptualización de su quehacer que la diferencie de otras maneras de hacer educación y de entender la pedagogía, constituyendo un campo propio de interacción e incidencia y de reflexión. Esto significa para los educadores populares colocar en términos de enfoque pedagógico y de líneas metodológicas, sus diferencias políticas y conceptuales en el ámbito de las teorías críticas que animan su quehacer.

(...) En esta perspectiva afirmamos que no hay educador popular sin concepción educativa, sin enfoque pedagógico y sin línea metodológica, y que partiendo de los tres troncos básicos: paradigma latinoamericano, corrientes críticas, concepción de Educación Popular, deben hacer explícito y llenar de contenido el enfoque liberador y emancipador y otros de los cuales se nutre de los principios pedagógicos que iluminan su práctica y hacen concreta su propuesta metodológica diferenciándose de otras propuestas (ver tabla 1). (p.83)

Se propone reconstruir un currículo atravesado por las pedagogías críticas desde la mirada latinoamericana. Un currículo que facilite la interacción con las realidades de los territorios y cuyas orientaciones



partan de la formulación de nuevas políticas públicas conciliadas con las comunidades educativas, las instituciones culturales (por ejemplo, las casas municipales de cultura) y las asociaciones comunitarias. Lo anterior, entendiendo las relaciones cultura-territorio y territorio-territorialidad como aquellas con las que se vinculan inmediatamente la identidad, la integración, la adhesión o la legitimidad. Estas expresan diversas dimensiones de las relaciones humanas y diferentes experiencias de relaciones sociales (Williams, 1994). Algunas propuestas para estudiar e incursionar en las políticas públicas educativas en Colombia y que pueden retomarse desde el currículo serían:

- Contextualizar en Latinoamérica las disciplinas desde las primeras etapas de la escolaridad, sin abandonar la historia ya contada, pero como adición a lo identitario.
- Sistematizar las experiencias pedagógicas como parte de la fundamentación epistemológica de la investigación e implementación de los ejes educativos.
- Reconocer el hacer de los sabedores y sabedoras de la cultura mediante estrategias como la certificación de la formación para el trabajo.
- Revisar la evaluación desde la mirada intercultural, diversidad neurocognitiva y habilidades diferenciadas.

**Figura 4.** Encuentro de la comunidad en el evento *XX IPC Danza con Colombia 2022* desde la Escuela de formación de Danza del Instituto Popular de Cultura en el Teatro al Aire Libre Los Cristales en Cali.



Tabla 1. Diferencias entre paradigmas educativos.

PARADIGMAS EDUCATIVOS		
ALEMÁN	FRANCÉS SAJÓN	LATINOAMERICANO
CORRIENTES		
Clásica tradicional (concepciones)	Modernizadora-renovadora (concepciones)	Crítico-transformadora/emancipadora (concepciones) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproducción</li> <li>• Contrahegemonía cultural</li> <li>• Educación Popular</li> <li>• Descolonizadora</li> <li>• Otras</li> </ul>
ENFOQUES PEDAGÓGICOS		
Frontal y de transmisión	Activa o nueva	De la tecnología educativa
Constructivista	Histórico-social	Crítico-liberador
Fundado en la investigación	De la complejidad	Neurocognitivo
Etnoeducación/propia	Humanista (diversos tipos)	Otros
LÍNEAS METODOLÓGICAS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA (MODELOS)		
Conceptual	Integrador	Problematizador
Contextualizado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por indagación</li> <li>• Por descubrimiento</li> <li>• Investigación como estrategia pedagógica, basada en la investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para la comprensión</li> <li>• Mapas conceptuales</li> <li>• Significativo</li> <li>• Basada en la investigación</li> <li>• Campo conceptual</li> <li>• Operatorias</li> </ul>
Colaborativo	Por modificabilidad cognitiva	Por competencias
Por diferenciación	Por comprensión	Personalizador
Tecnosociales	Otros	

Nota: Tabla tomada de Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*, (pp. 213-214). Bogotá: Editorial Magisterio.

- Abrir espacios de encuentro y diálogo entre la institucionalidad política, la institucionalidad académica y las comunidades.
- Concretar las normativas y políticas desde diálogos vinculantes y mesas de trabajo colaborativas que garanticen la equidad y la democracia.
- Generar nuevas cátedras en el marco de teorías latinoamericanas, así como espacios de discusión frente a los órdenes políticos y sociales de identidad raizal o indígena.
- Revisar y adoptar aciertos de la etnoeducación en el quehacer pedagógico en contexto.
- Afianzar por medio de la educación artística, los vínculos culturales, las pedagogías sensibles y la consolidación de espacios de convivencia por medio del currículo.

### Ideas para concluir desde el contexto del Instituto Popular de Cultura:

Definitivamente, es el deber de los educadores y las educadoras extender el puente hacia la política para resignificar el currículo a partir de nuevas formas de hacer y entender la normativa educativa. Un ejemplo de esto ha sido desde siempre el Instituto Popular de Cultura en Cali, desde su concepción con intereses políticos y sociales hasta su misionalidad enteramente académica y cultural.

**Desde el Instituto Popular de Cultura se continúa persistiendo en una configuración curricular que privilegie la educación popular, las pedagogías sensibles y críticas, la evaluación procesual y la discusión en medio de la reconstrucción de las formas posibles de la experiencia de enseñanza-aprendizaje de las artes populares.** De esta manera, la institución es ejemplo no solo de resistencia



**Figura 5.** El Instituto Popular de Cultura presente desde sus Escuelas de formación en el *Desfile de los Diablitos de Siloé 2022*.

por su marco histórico, sino de propuesta para el avance político, en cuanto a subsanar las necesidades educativas y culturales de la gente, de continuar preservando tanto la cultura como la tradición y posibilitando las nuevas expresiones artísticas del pueblo colombiano.

En 2022, en el marco de la *Reestructuración Académica y Pedagógica en el Instituto Popular de Cultura* y el interés de un acercamiento epistemológico a la Educación Popular, desde el material escrito producido por la comunidad académica se ha establecido un *Decálogo Pedagógico* que recoge los principios de las pedagogías críticas, la experiencia y el saber artístico desde una apuesta por integración de los siguientes compendios: **1. La experiencia de la creación artística; 2. Énfasis en los aprendizajes situados; 3. Lo relacional del arte; 4. Lo diverso; 5. Lo comunitario; 6. La reflexión y experiencia de la práctica docente; 7. El aula como escenario de experimentación e investigación; 8. Lo intercultural; 9. Lo corporal; 10. El archivo y la sistematización de experiencias como ruta metodológica.**

Esta es la propuesta para vincular al currículo, que en su desarrollo recoge los conceptos de una pedagogía pensada desde la inclusión y las artes populares, en sintonía con una entidad como el IPC que por más de 75 años ha impactado de manera significativa a la cultura y su desarrollo en Colombia.

Persistir en medio del cumplimiento de las normativas de siempre puede que sea una tarea compleja, sin embargo, es el compromiso intrínseco a la educación y, quizá, lo que pueda determinar nuevas luces para la juventud colombiana en pro de transformar las situaciones sociales complejas, como el cambio climático, la convivencia en medio de la diferencia y las reacciones económicas internas a la luz de las externas.



## Referencias

- Benjamin, W. (1973). *La obra del arte en la época de la reproductibilidad técnica*. En *Discursos interrumpidos I*, técnica. Madrid, Taurus.
- Correa, S. (1995). *Educación de calidad, Escuela y Currículo*. *Revista Educación y Pedagogía* N.º 12 y 13. Universidad de Antioquia. [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2808/1/CorreaSantiago\\_educacioncalidadescuelacurriculo.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2808/1/CorreaSantiago_educacioncalidadescuelacurriculo.pdf)
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Octaedro
- Escobar, T. (1986). *El mito del arte y el mito del pueblo*. Museo del barrio.
- Fleuri, R. (2005). *Intercultura y educación*. En: *Revista Astrolabio del Centro de Estudios Avanzados*. Universidad Nacional del Córdoba. Número 2. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/155/155>.
- Freire, P. (1971). *La Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.
- Gouthier, J. (2020). Capítulo 3. *Arte, enseñanza y comunidades: tejiendo relaciones*. En Giráldez A. y Pimentel L. (Coord.), *Educación artística, cultura y ciudadanía de la teoría a la práctica* (pp. 31). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Bogotá, Ediciones desde abajo.
- Pérez, E. (1962) *Warisata, la Escuela Ayllu*. Bolivia. Empresa industrial gráfica E. Buriko.
- Torres, A. (2013). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Williams, R. (1994) *Sociología de la Cultura*. Barcelona. Buenos Aires. México. Ediciones Paidós.



**MEMORIA  
FOTOGRAFICA**

**COMISIÓN DE  
INVESTIGACIÓN  
FOLCLÓRICA A  
GUAPI (1963)**

Archivos del Centro de  
Documentación del IPC

Agradecimiento especial a  
Yuliana Quiceno Cardona



**L**a Comisión de Investigación Folclórica a Guapi, realizada en 1963, fue parte de una propuesta investigativa que permitió al Instituto acercarse a ese territorio para conocer sobre diversas manifestaciones culturales y folclóricas. En las fotografías se puede observar un proceso investigativo sobre tradiciones orales y musicales; sobre expresiones artísticas propias, como danza, teatro, música, artesanías, entre otros; el equipo de trabajo en campo, y el paisaje y la arquitectura. En este conjunto de capturas se exalta también la relación de la Comisión con las comunidades y las personas, muestra de ello es la serie de retratos de los vecinos y comunidades de Guapi.

Es clave apuntar que este acercamiento al territorio se dio en el marco de las Comisiones de Investigación Folclóricas, lideradas desde el DIF (Departamento de Investigaciones Folclóricas del IPC). Una mirada etnográfica que reconoció y dio valor a lo popular. Estos procesos de investigación además contaron con el apoyo del CEDEFIM—Centro de Estudios Folclóricos y Musicales de la Universidad Nacional de Colombia.

De estas Comisiones participaron personajes significativos para la institución, como Octavio Marulanda, Delia Zapata Olivella, Andrés Pardo Tovar, Luis Carlos Espinosa, Jesús Pinzón Urrea, Juan B. Ocampo y Rafael Arboleda. A propósito, es importante destacar la calidad técnica del registro fotográfico realizado. Asimismo, aclarar que aunque en este número de la revista la selección incluida es fotográfica, existe vasto material audiovisual de la Comisión de Investigación Folclórica a Guapi que complementa el relato recogido en campo.















