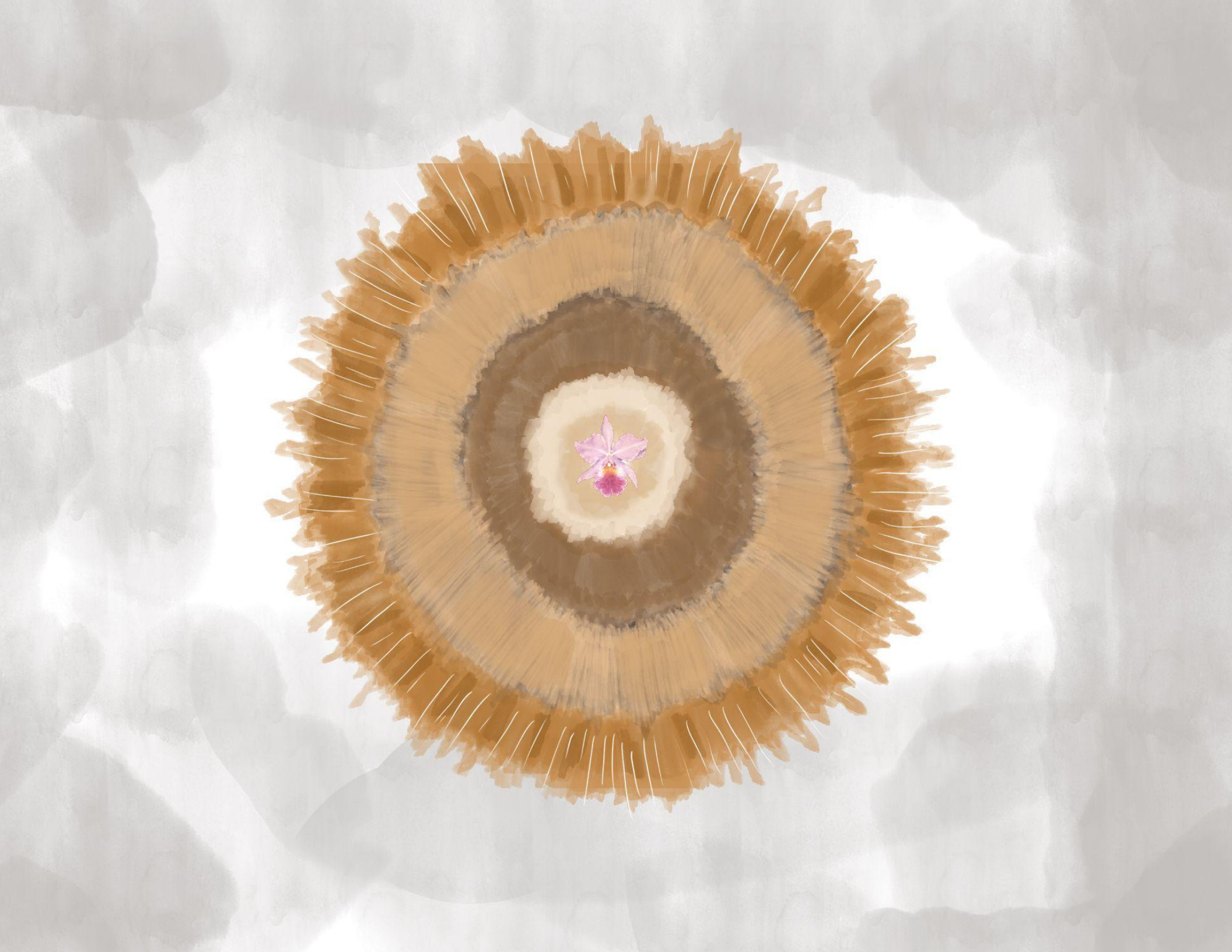




El lenguaje de las flores:

Corporalidades y corporeidades en el agenciamiento de saberes culturales de las mujeres campesinas en el territorio rural de Topaipí, Cundinamarca.

Lina Vanessa Bustos Estupiñan

Acompañamiento y tutoría:

Karina Andrea García y Rene Christophe Rickenman

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Maestría Arte, Educación y Cultura

Agradezco a los caminos del agua y a la universidad pública, que me han dado río para andar, para sentipensar mi país, para amar lo que hago y para soñar con una Colombia soberana y en paz.

A mis familias por enseñarme el valor del campo, la humildad y los tesoros de la vida. A mi padre por abrazar cada camino recorrido y ser raíz, a mi madre por ser certeza y amor, a mi Chevis por ser motivación para ser mejor y mi salvavidas, a mis gatas nena y alegría por ser ágape en los días Bogotanos. A mi tía Nubia, mi tío Pacho, Lupe, Pancha, Motas, Lucas, Saca y Pancito por bríndame su hogar como el mío en la vereda Guachipay, a Panla y Nico por acompañar las locuras y alegrías.

A las familias Topaipicenses, especialmente a las mujeres que me han enseñado tanto y me han permitido fluir con ellas en estos sueños colectivos por una educación rural que nos signifique a todas y a todos y por dar su tiempo y energía para ser y existir junto con las niñeces.

A las y los compas que escuchan, sueñan, y apoyan desde sus lugares de vida y trabajo esta lucha por la educación, por visibilizar las ruralidades, por narrar las culturas de paz, por el arte, por las tantas vidas en esta Colombia Megadiversa.

Tabla de Contenido

Introducción.....	8
CAPÍTULO 1. Andar para sabernos	12
1.1 ¿Cuántas historias somos para sabernos profesoras? - Contexto.....	13
1.2 Entre las raíces de la cordillera- Justificación.....	29
1.3 ¿Qué es lo que tanto hacen estas mujeres ahí reunidas? (pregunta problema).....	38
1.4 Seguir andando. Mirar pa'dentro- Objetivos.....	42
CAPÍTULO 2. Caminos y encuentros	44
2.1 La fuerza de lo común - Antecedentes	45
Una lectura desde la educación cultural	49
Danza que mueve el cuerpo y cuerpo que moviliza el ser.	57
Arte en la organización comunitaria.....	59
Sobre las formas de identificar lo que sucede	62
Un punto de llegada es también un punto de partida	65
2.2 Desde la escucha ampliada -Metodología.....	66
Sobre el primer momento	70
Sobre el segundo momento	71

2.3 El camino del agua - Categorías de análisis.	78
CAPÍTULO 3. El tejido que somos Hallazgos previos.....	87
3.1 El primordio: Grupo de danzas Tierra ardiente, como memoria en movimiento	88
3.2 Aporcando: La autodeterminación en la imagen de la mujer campesina.	111
Capítulo 4. Un jardín en la cordillera Hallazgos Estrategia	142
4.1 El lenguaje de las flores: Agencia de saberes culturales en nuestra vereda.....	143
Primer Taller: Tejer Esteros	149
Segundo taller: Tejer con lana.....	152
Reflexión alrededor del tejido y socialización con padres de familia	154
Tercer taller: Tejiendo con la danza.....	160
Cuarto taller: Juegos tradicionales	163
Quinto taller: Los alfandoques y cierre del ciclo.....	166
Segundo Viaje: Registrarnos	172
Tercer viaje: Encarnado Guachipay.	184
4.2 Aprendernos: tejiendo prácticas pedagógicas desde y para las ruralidades.	189
CAPÍTULO 5. Conclusiones	197
Bibliografía y Anexos.....	206

Tabla de mapeos

Mapeo 1. Horizontes comunes.....	107
Mapeo 2. Corpografía, comenzar a nombrarse	111
Mapeo 3. La vereda que habitamos.....	168
Mapeo 4. Quiénes somos en colectividad.....	169

Creditos de ilustración:

Las ilustraciones de la portada, la contraportada y las figuras presentadas en las páginas 119, 121, 123, 127, 129, 131, 133, 135 y 137 fueron realizadas por Diego Guio mediante la técnica de acuarela digital en Photoshop.

GUACHIPAY



Introducción

Preguntar, preguntar, preguntar. Siempre preguntar, ¿Qué se quiere?, ¿Por qué se está? ¿Qué nos gusta o qué no tanto?, ¿Qué nos duele y nos motiva?, ¿Quiénes somos?

Muchos caminos los he andado desde la incertidumbre, siendo "la profe" la responsable de muchos jantes y de todo lo que acontezca en ellos, la mayoría de veces con más preguntas que respuestas, con más ganas de conocer que de enseñar lo que ronda por la razón. Hasta que un día echas raíz en un lugar que tiene montañas tan grandes que todo grito, duda o nombramiento se vuelve eco, te cuestiona tres veces por cada pregunta que hagas y te muestra en el paisaje, en el sonido y en sus gentes la respuesta a dos de estas. La tercera la tienes tú, en un grito, otra duda o un nombramiento.

Las páginas que componen este trabajo no pretenden ser el registro frío de una intervención externa, sino el testimonio sensible de un proceso vivo, tejido a lo largo de varios años en la vereda Guachipay, del municipio de Topaipí, Cundinamarca. Este trabajo nace como la necesidad de narrarnos, de que en los archivos y repositorios comience a aparecer el territorio Topaipicense, es una investigación que busca visibilizar, nombrar y acuerpar los signos, sentires y saberes de las mujeres rurales; una apuesta que encuentra en la reflexión sobre las corporeidades y corporalidades el lugar para la agencia sostenida en Comunidad.

El camino metodológico para dar cuenta de este entramado inició con un ejercicio de recopilación de información, sistematización y memoria en torno a la práctica danzaría, cuando fuimos el grupo de danza municipal, figura que inicialmente juntó a las mujeres bajo una lógica de representación institucional propició, desde la introspección, la emergencia de una disposición corporal distinta, profundamente experienciada y revisada de manera reflexiva y curiosa. A través de este tránsito, la ejecución física proyectó la densidad de las corporeidades, abriendo la posibilidad de nombrar con claridad quiénes eran, qué sentían y qué coordenadas de sí mismas ubicaban para sus devenires.

La resignificación de esta autoimagen expandió sus horizontes analíticos al articularse con una profundización metodológica guiada por la Investigación Acción Participativa (IAP). En este marco, el retorno al territorio se operativizó a través de una cartografía social y experimental que incorporó las propuestas creativas y de diseño visual del colectivo Iconoclasistas. El encuentro creativo movilizado por dispositivos como mapas afectivos, líneas de tiempo y diagramas de reconocimiento comunitario posibilitó que las participantes nombraran desde sus autonomías las diversas dimensiones de su propio ser. De este modo, la confluencia entre la memoria corporal y el mapeo del territorio sustentó una estrategia colectiva que vinculó orgánicamente a las niñas, estrechando los lazos relacionales entre la escuela rural y la comunidad.

A través de este puente pedagógico, la agencia comunitaria se desplegó mediante la circulación de saberes tradicionales como el hilado de la lana, el tejido de la caña brava y el conocimiento de la tierra, activando dinámicas de pensamiento crítico, empoderamiento y liberación. Al deconstruir los estereotipos fijados sobre la mujer rural, las participantes consolidaron una identidad colectiva arraigada y fortalecieron la certeza de su capacidad para transformar el propio entorno. Sostenido por una ética del afecto, el proceso visibiliza el compromiso familiar por transmitir a las nuevas generaciones la dignidad implícita en la existencia campesina, logrando que principios como la unión, la hospitalidad y el cuidado se encarnen en las acciones de la cotidianidad.

Este andar acá narrado permanece como una estructura abierta a las potencias creativas de la vereda, rigiendo como un referente de gestión autónoma donde los saberes circulan en la agencia sostenida en comunidad. Asimismo, la experiencia aporta elementos para repensar la educación rural desde la permeabilidad de sus fronteras formales, no formales e informales, anteponiendo la potencia colectiva a las lógicas divisorias que suelen fragmentar el campo. Finalmente, al interactuar con las memorias del conflicto armado regional, la investigación se constituye en un ejercicio de memoria histórica que define las realidades a transformar y los dolores que la vereda rechaza repetir. Se proyecta, así, una cultura de paz implícita que reconoce el conflicto como una dimensión humana, pero transforma radicalmente sus modos de tramitación; en una geografía donde la vecindad y la familia representan el amparo principal, la contención de la violencia se consolida como una determinación consciente de resistencia y soberanía comunitaria.



CAPÍTULO 1. Andar para sabernos

*Por los caminos del agua me he sabido encontrar, siendo entre río, lluvia y quebrada, el agua poderosa y constante
es quien marca el andar.*

Agradecer siempre a la agüita vida nuestra por permitirnos ser y estar.



1.1 ¿Cuántas historias somos para sabernos profesoras? - Contexto.

La decisión de ser profesora llegó mucho después de elegir una licenciatura como mi carrera universitaria, incluso mucho después de escuchar incansablemente a mi profesor de didáctica ante un grupo de estudiantes que escatimaban sobre la necesidad pedagógica en su empeño de querer ser biólogos, decir: "*que culpa tienen esos estudiantes de encontrarse con profesores como ustedes*", frase que me hacía sospechar cada tanto que esa digna rabia tenía su justa razón, frente a otras tantas veces en que volvía a la necia idea de no necesitar estos espacios académicos cuando en prácticas, pasábamos clases enteras dedicadas a redactar cartas o practicando saludos cordiales para dirigirnos a los directivos, vigilantes y acudientes.

Fue en mis últimas prácticas, cuando fui yo, la persona responsable de darle un sentido a dos horas de clase de 40 niños y niñas, que ordenados en fila esperaban que les contara alguna verdad sobre el sistema nervioso. Fui un cuerpo lleno de nervios que, con la bata de laboratorio, por fuera del laboratorio se dirigió con incertidumbre a sus estudiantes, mientras sostenía una agenda de notas donde enlistaba al menos 15 hormonas con su estructura y funciones. Sin embargo, mientras daba alguna indicación inicial y recordaba a mi profesor de didáctica diciendo "*que culpa tienen esos estudiantes*", decidí que en mis dos horas no sufriríamos el estar allí, no me permitiría dejar de contarles a esos niños lo fabuloso que es el sistema nervioso, el tema que particularmente resultaba siendo el hilo conductor de mis decisiones.

El sistema nervioso no solo era mi tema favorito de ese momento, lo fue desde mi bachillerato. El que atravesó mi cuerpo cuando llegó ese momento en grado 11, después de un par de charlas de orientación vocacional, al responder la gran pregunta de graduación: "Quiero ser psicóloga". Sabía que mi única opción era la educación pública, para el

caso, debía ser la Universidad Nacional, a la cual no ingresé en el primer intento y es allí donde tomé una decisión aparentemente provisional: estudiar la licenciatura en biología en la Universidad Distrital. Cuando en el segundo intento de ingreso a la Universidad Nacional logré un cupo para psicología, el tomar una decisión me sobrepasó, así que opté por no escoger y continuar con ambas carreras. Subestimando mis capacidades, creyendo que las noches serían suficientes para llevar esa doble vida a mis 17 años. El mismo sistema nervioso me mostró una solución que mejoró mi existir juvenil: renunciar a la psicología y participar en el semillero de neurociencias de la licenciatura para fusionar mis anhelos con el estudio del comportamiento animal y en mis tiempos libres participar en un grupo de danza folclórica de la casa de la cultura de la localidad de Ciudad Bolívar.

Recuerdo que ese día expliqué la producción de hormonas y las funciones de cada una, mientras conversábamos sobre nuestras emociones y gustos culposos con los que los receptores gustativos enloquecían. Imaginamos la escena de partir un limón por la mitad, sentir su cítrico olor, untarlo por la lengua, incrustar los dientes en las bolsitas del endocarpio y hasta la mueca que involuntariamente genera ese jugo ácido. Cuando lo hicimos, nuestras bocas salivaron a tal punto que a algunos se nos escurrieron las babas, también confesamos algunos gusticos amorosos que nos pusieron los cachetes colorados y nos aceleraron el corazón, nos reímos mucho sorprendidos del poder del sistema nervioso, tan solo invocando un recuerdo, solo pasando por el corazón.

Comencé a planear mis clases con más entusiasmo procurando siempre ser muy experimental, algunas ideas funcionaban otras no, a veces, aunque resultaban efectivas para el conocimiento, iban en contra de las normas institucionales y generaban preocupación pues la integridad de 40 niños y niñas dependía de una practicante emocionada creyéndose profesora.

Entonces cuando creí entender que ser profesora era ser empática, comprometida, responsable, precavida, aparece una invitación a un escenario educativo en una zona totalmente distinta del país; como me cuesta tomar decisiones,

me fui a apoyar un proceso educativo comunitario del Bajo Atrato Chocoano, en la Cuenca del río Curvaradó. Mi clase de sistema nervioso se transformó tanto como el lugar, el clima, la gente, la intención y la practicante.

Mi rol ante la organización que nos convocaba era de voluntaria, sin embargo, nadie preguntó sobre un título académico antes de llamarme profesora. A pesar de no usar bata de laboratorio, ni estar en un espacio delimitado como colegio, de tener más preguntas que respuestas, quizá sí con la agenda de fórmulas, pero por ahí embolatada entre limones y mangos biches con una bolsita húmeda de sal, me encontraba yo en la experiencia maravillosa de ser profesora. En medio de un círculo sobre las tablas, mientras contábamos historias de miedo, relatos de amor y desamor que con picardía confesaban las y los jóvenes, y los adultos que recibían esas clases una semana cada mes, tenían lugar las clases en las cuales, estoy segura, aprendía más yo de ellos, que viceversa.

Estos espacios eran la exigencia del derecho a la educación de las familias de cinco consejos comunitarios del Bajo Atrato. Me encontraba en la zona humanitaria "*Camelias es tesoro*"¹. Allí había una casa grande en medio de la comunidad que se destinó para el colegio, tenía dos salones y una biblioteca. Al frente había una cancha de fútbol y al lado, la *casa de la memoria*, donde funcionaba la emisora comunitaria, una tienda comunitaria, el salón de reuniones, pero también un espacio de diálogos y encuentros en el atardecer. Ocasionalmente funcionaba como salón de clases el primer piso de la casa de una estudiante, un árbol de mango, el kiosco vive digital o el pasillo de la casa de los profesores. Era educación en medio de la guerra.

Encarnar desde los roles educativos las realidades chocoanas implicaba adaptarnos constantemente al apuro del nuevo día, anticipando la lluvia y sequía, sin bastar ello para prevenir lo que pudiera pasar en medio de las jornadas

¹ Camelias es tesoro es un espacio protegido por el Derecho Internacional Humanitario que delimita la población civil de los actores armados y sus espacios de injerencia

educativas que cuestionaban constantemente las asperezas del conflicto armado y las desigualdades estructurales de la ruralidad que se agudizan en el corazón de los territorios étnicos. Es allí donde ubico mi praxis educativa; más allá de la fría racionalización, la sitúo en el flujo de las corrientes de pensamiento como " epistemología del sur entendida como la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales" (Sousa Santos, 2009, p. 12). Allí donde los conocimientos de los pueblos campesinos, originarios y étnicos, son tan valiosos en la producción de conocimiento como cualquier otro en las urbes.

Llegar a leer los contextos socioculturales campesinos, étnicos y biodiversos bajo el lente de pensamiento propio latinoamericano, que se constituye históricamente como un escenario de disputas sociales que desafían el orden hegemónico representó para mí una oportunidad de dar voz y palabra a aquello que sentipensé. De este pulso no fueron ajenas la educación ni la organización de base; al contrario, supieron metabolizar las influencias internacionales para configurar pensamientos propios, coherentes con las realidades de este continente y sus particularidades. Así, germinaron nuevas teorías sociales que no solo explicaban la carencia, sino que se comprometían con la transformación de las realidades desiguales que atravesaban a la mayoría de quienes habitábamos este hemisferio.

Los caminos de la educación popular fueron la hoja de ruta que logró direccionar mis comprensiones frente a tantas experiencias vividas en el Pacífico colombiano. Este país, al igual que el resto de América Latina, encontraba en la ruralidad un sinnúmero de adversidades como la guerra y la desigualdad social, las cuales llevaban a que la educación

fuera un campo de transformación colectiva e individual, al ubicar al sujeto campesino o étnico como protagonista de su historia; un personaje activo en la construcción de aquello que los pueblos indígenas denominan el *buen vivir* ².

Paulo Freire, pedagogo y educador brasileño, fue una guía constante para esos andares donde reflexioné sobre el papel del educador y la educación en los contextos latinoamericanos. En las diferentes experiencias en el Pacífico colombiano conocí un poco de ello, lo que me llevó a replantearme el modelo canónico que había aprendido en la universidad y mi relación como educadora con el territorio, las gentes y sus conocimientos, encontrándome más como una aprendiz que como una educadora.

Allí, la acción se convirtió en el elemento fundamental para la consolidación de una “educación liberadora”. Entonces, desde esta nueva forma de ver y ejercer la educación, pensé una relación horizontal que desdibujaba la dualidad educador-educando, para dar paso a un vínculo donde ambos sujetos eran cuerpos conscientes que problematizaban su relación con el mundo. Dejé atrás la concepción de la educación bancaria, que veía la enseñanza como el acto de depositar conocimiento en un sujeto vacío y al educador como un simple replicador del saber establecido. La praxis se convirtió en el eje fundamental de la reflexión de las personas sobre el mundo para transformarlo.

Freire en su texto *Pedagogía del Oprimido* plantea que “*Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador*” (1970, p. 61), exponiendo los elementos constitutivos de la educación popular, entendiendo que los modelos de pensamiento de educación formal sirven al ejercicio de dominación y opresión, por ello, la réplica del modelo normativo ejerce presión y no liberación.

² Es un concepto formado por dos palabras: *súmak*, que significa, lo bueno, lo bello, lo armónico, lo perfecto, lo ideal y *káusai*, que significa, vida, existencia [...] alude a una condición ideal de existencia sin carencias o crisis [...] a una práctica social orientada para evitar caer justamente en condiciones aberrantes de existencia. (Viteri, 2003)

De allí, se infiere que una educación liberadora, debe cuestionarse su relación con el conocimiento adquirido, las formas de transmisión del conocimiento, y el carácter político y transformador de la educación para gestar seres humanos libres. Esto lo lleva a plantear que "La educación libertadora es incompatible con una pedagogía que, de manera consciente o mistificada, ha sido práctica de dominación. La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el Oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico." (Freire, 1970, p. 6), lo cual cambia el enfoque del trabajo educativo, comprendiendo al estudiante como un ser responsable de su destino, con capacidades y conocimientos propios que lo ubican como un sujeto activo política y socialmente, desvirtuando la relación depositaria o bancaria del sujeto pasivo en la educación dominante. El último fin del ejercicio educador responde a crear y recrear todos los escenarios posibles para que las transformaciones sociales y de conciencia se den en pro de un humanismo pedagógico. Estas prácticas educativas conllevan a que las personas escriban sus vidas como autores y como testigos.

Estos elementos de la pedagogía del oprimido, se expresan a cada instante en los viajes y caminos que la vida me ha puesto por delante. Como educadora, en mi praxis y en el trabajo conjunto con compañeros y comunidades, en el hacer-juntos, transformamos escenarios de educación formal desde la experiencia o desde la intuición, en lugares comunes reconociéndonos como iguales; permitiéndonos crear conciencia sobre nuestro papel en el territorio y, por ende, proyectando un presente diferente, realizable en la medida que los sueños son posibles al construir nosotros mismos nuestra historia y nuestro destino.

Fals Borda, sociólogo, viajero y pensador colombiano, aborda los elementos teóricos y prácticos de una investigación que reconoce el papel activo del campesino en la construcción de historia, de conocimiento y de resistencia. Sus principales aportes, expuestos en: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla; dan cuenta del cambio de paradigma académico al poner al sujeto campesino y sus procesos como un lugar de aprendizaje para el

investigador donde se va a aprender, a dialogar y a aportar, no solo a extraer información. Eleva la categoría de saber popular como una fuente de investigación válida, ubicándola como una ciencia popular, que propende por la apropiación de las herramientas investigativas por y para las comunidades.

Brinda un método de acercamiento a los fenómenos populares basado en lo que llama IAP - Investigación acción participativa, entendida como una metodología de investigación que no solo trae implicaciones teóricas, sino que se convierte en una forma de vida, en dar sentido a estas acciones que vuelcan lo académico, lo investigativo a la vida misma, al carácter político de la vida en comunidad, a los ejercicios de resistencia y autodeterminación de los pueblos campesinos en Colombia.

Se creía, con él, que existe una “filosofía espontánea” contenida en el lenguaje (como conjunto de conocimientos y conceptos), en el sentido común y en el sistema de creencias o folklore que, aunque incoherente y dispersa, tiene valor para articular la praxis a nivel popular. (Borda,1979 p. 35)

También en palabras de Borda y Rahman *“Empezamos a comprender que la IAP no era tan solo una metodología de investigación con el fin de desarrollar modelos simétricos, sujeto/sujeto, y contraopresivos de la vida social, económica y política, sino también una expresión del activismo social. Llevaba implícito un compromiso ideológico para contribuir a la praxis (colectiva) del pueblo. Resultó ésta ser también, desde luego, la praxis de los propios activistas (los investigadores de la IAP), toda vez que la vida de cada persona es, de manera formal o informal una suerte de praxis”* (Borda y Rahman, 1988, p.47).

La reflexión y acción del ejercicio comunitario pedagógico que he desarrollado por varios años, ha traído implícitamente todo este bagaje teórico que en los razonamientos iniciales no estaban muy presentes, pero que, en la realidad, al afrontar una clase en entornos totalmente ajenos a la educación formal, me obligó a centrar mi esfuerzo en crear

espacios, metodologías y experiencias a las comunidades que sean cercanas a ellos. Que deben ser sí o sí, relacionadas al contexto que habitan y que acudan a los lenguajes culturales y sociales que hacen parte de ellos. Esto implica reconocerlos como sujetos pedagógicos, donde sus experiencias y aprendizajes del entorno y las dinámicas sociales les permiten vivir. Allí me encontraba yo, frente a un escenario que me llevaba a replantear la forma de pensar y hacer. Por ello, este marco de pensamiento es muy importante para dar cuenta de la pedagogía como una herramienta de transformación social. Y a medida que mi experiencia me iba llevando por los caminos del hacer juntos, de poner en praxis el conocimiento, de crear puentes de diálogo entre los saberes populares y la universidad, comprendí que esta forma de habitar las comunidades y los territorios, de enseñar y aprender, de ser una herramienta, me llevó a reflexionar sobre el carácter político de estos marcos teóricos, de estos textos que en la universidad recitaban con ahínco pero que solo logran comprenderse en la práctica, en vivir y enseñar en medio de la guerra, en las trochas, canoas, carreteras intransitables, en maletas al hombro, en huertas comunitarias y la danza. Allí comprendí el carácter liberador y revolucionario de la educación popular.

Allí comencé a aprender muchas cosas de mis compañeras y compañeros voluntarios (la mayoría eran de licenciatura en educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos y sociales de la UPN), a entender nuestro rol social y pedagógico como un asunto personal, a cuestionar nuestros espacios una y otra vez hasta darles un sentido poderoso desde el hacer-juntos, con la comunidad y con las y los estudiantes quienes accionaban desde realidades diversas, pues venían de diferentes territorios y eran de diferentes pueblos étnicos. Comenzamos a hablar de interculturalidad, a generar espacios donde los saberes iban en todas direcciones mientras nos hilábamos en una telaraña que simbolizaba la zona humanitaria.

Me enamoré de este proceso, tanto, que ocasionalmente comencé a acompañar otro en la Cuenca del Río Cacarica, en Riosucio, por los límites con Panamá. Teníamos que llegar en lancha y en la temporada de sequía caminar por la

selva bordeando el río. El proceso educativo de allí era más antiguo, tenía establecido un equipo de profesores propios que asumían los espacios de clase, por ende, los voluntarios que acompañaban eran menos.



Imagen 1. Actividad conmemorativa en la casa de la memoria, Chocó año 2018

A estas tierras entregué mi quehacer, en lo que me quedaba de carrera (pues en ocasiones resultaban siendo quince días en Bogotá y quince días en Chocó), por fortuna tuve profesores comprensivos que apoyaban mis formas de responder por las tareas y laboratorios. En los dos últimos semestres, al reconocer que el asunto del sistema nervioso ya no hacía parte de mi radar y que mi trabajo de grado con el semillero de neurociencias requería estar comprometida en el laboratorio, tomé por fin una decisión contundente y sin dudar organicé mi experiencia con la huerta escolar del colegio en Curvaradó y lo radiqué como mi tesis, esto además de resolver el asunto del grado, me garantizaba un permiso académico mensual que me libraba en gran medida del favor de los profesores.

Muy feliz por esa decisión, volví a hilar mis percepciones sobre la docencia, mientras escribía experiencias y reflexiones de los últimos dos años sin tener muy clara la estructura de una sistematización, al igual que mi director de tesis

quien sin certezas sobre lo que estábamos construyendo me acompañó junto con su semillero en este camino poco explorado en la licenciatura, hablar de la educación propia como uno de los mecanismos de dignificación y defensa de DDHH donde en el PEC (Proyecto Educativo Comunitario) se plantea un colegio que potencializa los liderazgos, que reafirma la identidad y que responde a las necesidades del contexto, donde participan, profesores, sabedores y sabedoras, comunidad y estudiantes.

Aprender a pronunciar palabras propias y no las de otros, reconocer los procesos de pensamiento crítico, ubicarnos en un presente con miras a la construcción de un futuro propio y no uno ya establecido por quienes nos dirigen, apostarle a la transformación, escuchar el entorno, sentir con el territorio, hacen la escuela "sentipensante", ésta es el motor para desarrollar la práctica pedagógica investigativa comunitaria (P.P.I.C) una que esté formada por la razón y el corazón sumergidos en las vivencias de la gente, en sus historias, "...construida desde la escucha y palabra de cada uno de los actores de la escuela, para, de esta forma, identificar las necesidades del contexto". (Espinosa, 2014). Entender nuestro papel como docentes investigadores que aprenden con la comunidad, que descubren las necesidades y los sueños, que avivan la educación. (Bustos, 2018)

Tras culminar este proceso y graduarme, continué el trabajo con la organización de forma laboral, era parte del equipo pedagógico y mis funciones eran interdisciplinarias, este carácter de contratación lograba sacar a flote todos los saberes más allá de nuestros títulos profesionales, y es en este punto donde en el marco de las fiestas, encuentros, conmemoraciones y festivales, comienzo a apoyar la logística de presentaciones artísticas y culturales de los diferentes procesos que se acompañaban en el país, pues algo que se mantuvo dentro de mis decisiones fue bailar.



Imagen 2. Expresiones artísticas para la memoria. Tomada del archivo de la comisión intereclesial de justicia y paz (2020)

A pesar de no haber cruzado este espacio con la docencia, el tiempo para ir a bailar era sagrado en mis tardes bogotanas, pues era mi punto de fuga, el momento para encontrarme con mis amigas y amigos; el que en ocasiones salvaba mi corazón de sumergirse en la zozobra que me generaba enseñar en territorios mágicos que sufrían el conflicto armado, de pensar la educación como un frente de las luchas por la vida y por la paz. Fue imposible no vivir el dolor de las gentes buscando a sus desaparecidos, de perder a sus familiares por defender el territorio, de escuchar sus memorias y realidades atravesadas por la complicidad de un Estado opresor que sembraba miedo y atentaba contra la vida; de la rabia de sabernos cómplices de la muerte y el despojo, la rabia de la indiferencia.

Bailar me salvaba la vida, me hacía recordar que también se hablaba en los territorios de identidades, de saberes propios, de resistencias dignas, territorialidad y arraigo. Me regalaba esperanza y, con el movimiento, esa ansiedad por vivir en un país violento que arrasaba no solo con la vida humana sino con todas las formas de vida, se transformaba en ideas, en oportunidades para sabernos fuertes; en otro medio más para enunciar quiénes éramos y por qué estábamos allí.

Cuando conocí el Valle del Cauca llegué a una comunidad de río en el Naya, allá hablaban de minería artesanal y un señor me mostró una cuchara de oro que había encontrado en lo profundo de la tierra, en la parte alta del río. Me ofreció esa cuchara toda la tarde, resaltando sus finos detalles, su autenticidad y su valor histórico, le pregunté si era frecuente encontrar elementos así y me enlistó una cantidad de cosas que tenía en su casa, pero insistía en que nada era tan valioso como esa cuchara. En la noche me lo topé tomando cerveza, en una tienda de palafito en el borde del río, era sábado y todos los que tenían la oportunidad ponían sus *picós*³ a sonar a todo volumen, en la tienda no había un sonido tan potente así que con mis compañeros entramos allí para compartir una cerveza pues en la mañana ya saldríamos del territorio.

³ El picó no es un parlante grande ni un simple equipo portátil: es un sistema de sonido artesanal y ambulante, construido pieza por pieza por manos locales, pensado para llevar la música al espacio público y convertir la calle en una pista de baile.

Encima de ese trono reposan un computador, dos tornamesas, varios acetatos guardados en sus fundas de cartón y, a los lados, dos parlantes. A este modelo de picó se le llama “turbo”, caracterizado por tener un baffle de alta potencia decorado con una pintura única, un sello que nadie copia. Ningún picó suena igual a otro, la combinación de arquitectura, ecualización criolla y repertorio hace que cada uno tenga un sonido propio, ligado al barrio que lo vio nacer. (Narváez Ángel, 2025, parrs. 3-4).

Pasó un rato y las personas comenzaron a bailar, después de un par de canciones típicas de tierra colombiana ponen una canción que me atravesó el cuerpo entero, para mí fue sorpresiva la selección musical de aquella tiendita; era un Currulao. Mi primer impulso fue pararme a bailar, pero siendo ajena al espacio me contuve y esperé, mientras movía los pies desde mi banca y tarareaba el ritmo que dictaba la marimba, el guasá y los cununos, hasta que una mujer se comienza a pasear en la pequeña pista con movimientos muy suaves y sentidos, sumergiéndose en el ritmo de la canción. La miró como si fuera un hechizo, enseguida invita a bailar al señor de la cuchara, ella con un trapo de cocina que tenía sobre el hombro y él con el trapito con el que envolvía la cuchara, se saludaban y comenzaron a moverse por toda la pista agitando sus trapos en círculos sobre sus cuerpos; de arriba a abajo, una comunicación perfecta, era ese el currulao, en el lenguaje del río se vivificó el ritual de pareja donde se corteja, aquel que mi maestro me contaba. La tanda de canciones fueron todos currulaos y más parejas se sumaron al baile, yo simplemente no podía dejar de asombrarme por aquella escena, para los demás resultaba una escena cotidiana. En algún momento me atreví a bailar, era la danza viva, no podía sentirme más dichosa y agradecida, no podía dejar de sentirlo como mágico, era un ritual, iwahhhh que lindo vivir la danza!

Poder vivenciar cómo las prácticas danzarias campesinas se componen de: música, movimiento corporal, tradición oral y vida cotidiana; entender que “Las danzas folclóricas son expresión viva de las costumbres y del modo de ser de las comunidades” (Marulanda, 1984) nos permite ver los elementos sociales de la danza, junto a sus componentes históricos, políticos y corpóreos. Comprender que estas expresiones artísticas cuentan las realidades de los lugares donde se hacen, ya sea en Cundinamarca o en el Chocó, nos lleva a reconocer al campesino como un sujeto que crea cultura y arte, alguien que usa su cuerpo para decir lo que vive en su día a día. Todo esto se une con lo que pensaba Fals Borda sobre el campesino como un sujeto cultural que, por medio de la danza o el canto, va armando una identidad compartida que hace más fuertes los lazos de resistencia y la organización de la gente en su territorio. Como

resalta Marulanda, la danza y la forma en que el cuerpo se mueve reflejan las normas, la identidad y los valores de todo el grupo. Así, el trabajo educativo en la danza se vuelve un campo cultural que no es formal, porque se nutre directamente de todo ese saber que la comunidad campesina ha construido junta (1984).

Vivir esta experiencia con la danza en el Valle del Cauca me sirvió para sentir en carne propia cómo cada baile cuenta una historia distinta y nace de conceptos diferentes según su origen. Por ejemplo, al mirar hacia el Pacífico colombiano, uno se encuentra con esa mezcla viva entre lo afro y lo indígena que, como dice Aragón Farkas (2018), ha llenado de espiritualidad y memoria compartida cada paso que se da. Allí, danzas como los Arrullos, el Currulao o el Patacoré no son solo movimientos; en ellos se guardan las formas antiguas de despedir a los muertos, pero también se enseñan los secretos de la siembra, la pesca, la minería y el valor de juntarse para trabajar entre todos en la comunidad.

Volver a la danza en Cundinamarca, es reconocer que está más amarrada a ese orden campesino que se armó desde la época de la colonia, donde se cruzaron las costumbres traídas de España con las indígenas. Por eso, esos bailes se mueven más al ritmo de las cosechas y de las fiestas del calendario católico. Aunque estos dos mundos tienen raíces y contextos muy diferentes, recorrerlos me permitió entender de primera mano cómo el baile es capaz de transmitir todo lo que somos: nuestra geografía, la lengua que hablamos, en qué creemos, cómo nos ganamos la vida y la manera en que nos organizamos para convivir en cada territorio.

Recorrer estos espacios que me han enseñado el poder de la educación comunitaria, el poder de la gente, los ritmos con los que se camina en la selva, en el mangle, en la ciudad de palafito y en la montaña. Me he cuestionado una y otra vez qué es ser profesora, cómo saber si lo estoy haciendo bien. Aprendí que parte de los conocimientos que he llegado a considerar vitales desde el imaginario curricular dado por los lineamientos del sistema educativo, eso que consideramos se debe y no enseñar, no necesariamente son compatibles con las realidades colombianas, con los saberes cotidianos, con las situaciones a las que nos enfrentamos día a día.

La estructura educativa en Colombia conlleva una jerarquización de las rutas del conocimiento que, frente a la mega diversidad del país y las múltiples realidades que atraviesan las y los estudiantes en sus regiones, termina por imponer un currículo de corte hegemónico. Esta estandarización suele traducirse en una falta de sentido y aplicabilidad práctica dentro de los contextos locales. En contraste con este modelo, Núñez (2024) sostiene que los saberes campesinos poseen una naturaleza distinta y profundamente valiosa: son conocimientos situados, pues emergen del territorio y del vínculo directo con la tierra; prácticos, al estar ligados a las actividades productivas y agrícolas; colectivos, ya que se construyen y transmiten en el seno de la comunidad; y dinámicos, por su capacidad de transformarse en respuesta a las condiciones sociales de cada tiempo.

Estas experiencias configuraron para mí un cuestionamiento amplio sobre el significado de la educación y sus contenidos, encontrándome con escenarios de enseñanza no formales de carácter rural, que conllevaron a reformular los currículos y las formas de enseñar y aprender. Los contextos de ruralidad nos permiten desaprender lo aprendido, depurar las verdaderas bases de la enseñanza y darnos cuenta que el contexto, la montaña, el mar, el río hablan. Que las comunidades que habitan estos territorios poseen saberes ancestrales asociados a sus realidades que les han permitido pervivir, subordinando la enseñanza formal a un proceso dialógico que desdibuja la frontera educador-alumno, posibilitando que las experiencias propias de las comunidades aporten a los campos de estudio de la pedagogía y la enseñanza resaltando de nuevo la capacidad del sujeto campesino como creador de conocimiento, como fuente epistémica.

También es importante destacar que, en cada territorio rural visitado, el escenario educativo, los contenidos e incluso la escuela como espacio geográfico es un territorio de vital importancia para articular las demandas sociales, las preocupaciones por el futuro y por una educación que sirva a la comunidad. "Dentro de estos contextos, emerge la escuela reconocida como una institución, en el que además de desarrollarse prácticas reproductivas de transmisión e

imposición, interactúan sujetos y sectores sociales que imprimen en los procesos educativos sus propias concepciones propuestas y demandas políticas, sociales, culturales, de conocimiento, etc.... más allá de cualquier modelo pedagógico” (Díaz y Gallegos, 1997)

La experiencia muestra el camino. El poder escuchar, ver, sentir al territorio con sus gentes, me ha posibilitado llegar a una conclusión inicial, con la que describo mi rol en este escenario, donde ser profesora implica reconocer el junte, compartir con un grupo de personas en un espacio con sentidos, el ser mediadora de la palabra colectiva; la reunión constante con una, cinco, veinte personas compartiendo saberes en todas las vías posibles posibilita cuestionarnos y revisarnos.

De regreso a la cuarentena en Bogotá, me encontré navegando entre la incertidumbre y la búsqueda de caminos transdisciplinares para sostener los procesos a la distancia, asumiendo que el aprendizaje siempre surge de lo inesperado. Aquel confinamiento no solo trajo consigo el temor al contagio y los retos de una convivencia familiar retomada en la estrechez del hogar, sino también un desborde laboral marcado por la urgencia de traducir la enseñanza a formatos remotos. Ante la falta de conectividad de las y los estudiantes, el aula se transformó en guías físicas y cadenas de mensajería; un esfuerzo constante por justificar la labor pedagógica fuera del territorio mientras, en lo íntimo, se intentaba salvaguardar el equilibrio emocional frente a las dudas del día a día.

Este apartado de mi camino finalmente se cierra abruptamente con un hueco en mi pecho, pues ya dejo de trabajar para la organización y de repente comienzo a recoger mis cosechas, dándome cuenta de que medio corazón se me quedó en el Pacífico y que mi cuerpo no podía volver a despedirlo siquiera. Otro pedacito de corazón lo vi roto por las

distancias dentro de la misma ciudad y el que me quedó tenía un simple anhelo que le habían negado por cinco meses, *caminar*.



Imagen 3. Actividad de estampado semana de la juventud 2018. Perla Amazónica, Putumayo.

1.2 Entre las raíces de la cordillera- Justificación

Entre los duelos de las separaciones comenzó a rondar la idea de mi ausencia en muchos momentos importantes para mi familia. ¿En qué momento dejé de bailar con mis tíos, ir a ríos y a fiestas de pueblo?, ¿En qué momento entregué mi tiempo a un trabajo?, ¿De dónde soy? Algo que adeudaba, entre otras cosas, era una visita a Topaipí, Cundinamarca. Decidí llamar a mi tía que estaba allá en la finca por esos días de pandemia y le dije que iba a visitarlos unos días, unos quince días para despejarme.

Topaipí, “la tierra ardiente”, “el corazón del Rionegro”, hecho de cadenas montañosas de los poderosos Andes. Ubicada entre los centros y cimas de la vertiente occidental de la cordillera Oriental, que acunan el árbol Chicalá y donde germinaba el agua por sus cielos y entrañas. Con paisajes que se transformaban bajo las voluntades de la lluvia y el calor, abriendo y cerrando caminos que obligaban al cuerpo a adaptarse al ritmo del ascenso y el descenso; mostrando un horizonte verde con pintas amarillas y rojas a lo lejos, mientras a los pies, el café y el negro del barro se apoderaban del camino.

Conocer montañas como un ser poderoso que difícilmente se dejaba atravesar con prisa: el clima, las pendientes, las borrascas y los largos trayectos entre veredas dictaban la forma en que se habitaba el territorio y se encontraba la gente. Transitar por estos caminos era una tarea de tiempo y paciencia, pues el olvido estatal y la lejanía de los centros económicos se palpaban en la fragilidad de unos suelos que apenas permitían el trazo de vías terciarias, convirtiendo el tránsito diario en un desafío para el libre encuentro de sus comunidades. Era en esta geografía de resistencias donde la vida cotidiana se entretejía entre el trabajo de la tierra, las celebraciones, los silencios y esas conversaciones al sol del atardecer que sostenían la memoria del lugar.

Era precisamente en la calidez de esos hogares donde la memoria se hacía cuerpo, pues en cada casa te recibían siempre con un plato en la mesa. Al llegar aquí, descubrí que el amor se manifestaba a través de las manos y que el alimento era, ante todo, un acto de profundo cariño. Fue así, compartiendo la cultura de la nacuma, la panela y el café en cada finca, como empecé a conocer el pulso de este territorio. En estas tierras, la vida se sostenía gracias a una armonía cotidiana: mientras los hombres se volcaban al trabajo de la tierra, las mujeres trabajaban el alimento

y el hogar, tejiendo una unión vital y necesaria para que el campo prosperara. Entre los ciclos de la cosecha, el aroma de la molienda de caña y el cuidado de los animales, transcurrían los afanes y los días de las gentes de este municipio.

En Topaipí los días se convirtieron en meses, pues mi corazón seguía recogiendo entre caminos, trapiches, ríos y andares. Entendiéndose entre conversaciones de personas que, aunque apenas conocía hablaban de mis raíces, de mi papá, al que estos suelos dejaron de ver desde hace casi dos decenios y quien no se me atravesaba sino muy de vez en cuando en mis días; el que allá vivía contundentemente en las memorias de las personas de muchas veredas, entre gentes a quien, sin duda alguna, no le sería extraño el apellido Bustos. Siempre me presentaba diciendo mi apellido con propiedad y de vez en cuando agregaba: “la hija de Jaime, el de Aristipo” como me había enseñado mi familia (costumbres de referentes para existir entre las gentes de una provincia dispersa con ancestros comunes).

Esta llave, me permitió empatizar con las personas rápidamente. Aunque me apareciera diferente y tímida entre las miradas extrañadas de las personas, en principio por el virus que podía haberme empacado desde Bogotá, luego fue por el frecuentar espacios comunitarios como el fútbol (que de hecho era casi el único que por esos días convocaba el junte), sobre todo porque no logré atreverme a jugar en los partidos que hacían de mujeres, a pesar de estar alimentándome muy bien, no tenía ni la mitad de las fuerzas y agilidad con el balón.

Con el paso del tiempo, fui comprendiendo, a través de los relatos de la familia extensa y de aquellos que habitan estas tierras desde siempre, que la violencia fue un capítulo que marcó sus vidas. La mía por ejemplo pasó por allí, mi padre, mis tíos y en general gran parte de mi familia salió huyendo del desplazamiento forzado que grupos guerrilleros impusieron en la zona en los años 90. En Cundinamarca, especialmente en la provincia del Rionegro, las FARC ejerció una fuerte presencia territorial debido a su posición territorial estratégica como corredor de conexión entre el río Magdalena medio y Bogotá, además de tener cercanía con las minas de esmeraldas y carbón de Boyacá.

Durante este periodo de tiempo, la región del Rionegro presentó los niveles más altos de afectación por desplazamiento, asesinatos y apropiación indebida de tierras. Según los reportes de la gobernación de Cundinamarca, en su informe sobre la memoria histórica del conflicto armado en el departamento, el total de población del municipio se encuentra reconocida como víctima del conflicto armado debido a los impactos directos e indirectos del conflicto armado en la zona, siendo el homicidio y el desplazamiento las mayores afectaciones (Gobernación de Cundinamarca, 2016, p. 261).

En estos relatos de memoria viva, logré identificar las huellas profundas de un pasado de dolor que hoy busca ser reparado a través de la verdad y la garantía de no repetición. Al unirme a las mujeres de Guachipay y El Naranjal, comprendí que, pese a las distancias geográficas entre Cundinamarca y el Chocó, la violencia del conflicto atraviesa por igual toda vida rural que deba subsistir entre las balas. Es una realidad constante en el país: la guerra resuena en el territorio, en la economía y en la organización social, dejando una memoria que, desde Topaipí hasta el Pacífico, exige con firmeza no ser olvidada.

Un día fui al pueblo, y me di cuenta que había una casa de la cultura hermosa, recién construida, así que comencé a preguntar en la Alcaldía que se hacía ahí, pues no había mucho por hacer en el pueblo, la respuesta fue que no habían contratado a nadie aún, por lo que expuse mis voluntades de hacer, gestionar o de apoyar en lo que se programaran, y es en ese momento, sin premeditarlo, que comienza el caminar por la Tierra Ardiente.

Imagínese, volver a Bogotá solo a recoger las cosas necesarias para vivir en un espacio al que solo se había ido a visitar, uno completamente opuesto a las dinámicas pandémicas, ¡una completa fortuna!

Para llegar de mi casa de Bogotá en Ciudad Bolívar a la otra en los límites de Topaipí en Guachipay, tenía que atravesar toda la ciudad y todo el municipio, ya que son radicalmente opuestos. En carro, son aproximadamente siete horas y

en moto cinco horas, sin hacer paradas en el trayecto. La mitad del camino es trocha (o vía terciaria) pues avanza sobre las zonas más irregulares de la cordillera oriental, sobrepasando una montaña tras otra, entre lluvias torrenciales, en una moto semiautomática que quedaba atascada entre cada marca de barro que dejaban los camiones y volquetas, aprendiendo apenas a manejar como única opción para mis desplazamientos entre las veredas del municipio, me puse un impermeable, unas botas y asumí esta nueva decisión.

En medio de este paisaje de aguas abundantes, tenacidades de un antepasado guerrero y un clima generoso que abraza la vida, surgieron unos encuentros atípicos como un tentáculo más del grupo *Tierra Ardiente*, un lugar que se transformó en una historia de revelaciones. Son cinco años ya desde esa decisión de sembrar Guachipay con un poquito de danza.

Comencé trabajando en la Casa de la Cultura con un grupo infantil, en la inspección de Naranjal con jóvenes, y en la vereda Guachipay con jóvenes y adultos; extendí la invitación por redes, en el día de mercado en la inspección y en el día de fútbol en la vereda. Muchas personas se inscribieron, los hombres llevados más por la pena de decirme que no, que por el interés de bailar. En todo caso la idea era muy abstracta para todas y todos, incluso para mí. A pesar de anticipar que acá difícilmente podría replicar los talleres que en Bogotá recibía, pues dentro de las instrucciones básicas de mis directores, estaban: llevar el cabello perfectamente recogido, ningún accesorio en el cuerpo, ropa de ensayo totalmente negra y al cuerpo, descalza y en ocasiones con cotizas, además debía llevar mis implementos como, agua, pañoleta, sombrero, chal y falda; claramente no podía exigir ninguna de estas condiciones a las personas del municipio para que participaran en los espacios de danza, ni mantener la estructura de la clase que eran dos horas de entrenamiento físico y dos horas más de montaje cómo lo había aprendido de mis procesos de formación danzaría.

Habitar, una vez más, implicaba reconocer tanto oportunidades como limitaciones. Es habitual reconocer que "la ruralidad sigue estando asociada a la pobreza, la desigualdad, la falta de oportunidades, empleo, cobertura en salud,

servicios públicos y sistemas educativos que proporcionen calidad y atención a la totalidad de la población" (Dueñas García, 2022, p.58). Bajo esta realidad, se acepta que Topaipí enfrenta situaciones donde la cultura, como eje articulador de espacios organizativos, atraviesa diversas dificultades; especialmente en lo relacionado con infraestructuras, recursos económicos y una falta de proyección curricular que termina por reforzar la sensación de abandono estatal en los campos colombianos. Dueñas (2022) también plantea la ruralidad como un escenario de oportunidades donde la educación potencia la identidad, el arraigo y la vida campesina. Esta visión se asomaba en Topaipí y en las veredas donde se gestó el trabajo comunitario desde la danza. Aunque inicialmente fue un reto para las mujeres debido a los largos desplazamientos, las lluvias constantes y las múltiples ocupaciones del hogar, con el tiempo surgieron dinámicas que empezaron a transformar su propia imagen; cambios que nacían de algo difícil de nombrar en su momento, pero que traían consigo un profundo sentido de alivio.

Coincidir así mismo en los esfuerzos de transformar las dinámicas de las fiestas regionales, donde la danza suele verse apenas como un preámbulo al consumo de alcohol y la música popular, fue una experiencia que, a pesar de los imprevistos, reafirmó el carácter transgresor de la educación rural. Lograr que el baile deje de ser un simple entretenimiento para convertirse en un acto escénico donde la comunidad se reconozca y hable de sí misma, exige un esfuerzo que supera la inmediatez del evento. Es una labor que nos obliga a navegar no solo los desafíos del territorio, sino también las complejas gestiones burocráticas y administrativas que impone la institucionalidad regional.

En este panorama quería demostrarnos que podíamos construir como grupo de baile para transformar las dinámicas de organización social de las veredas, después de exponer que existen problemáticas, sus sueños y anhelos y trabajan por ello; transforman las ideas de "lo posible" en sus vidas. Generar un espacio de nuevas realidades, transformador de la cotidianidad en perspectivas de una vida comunitaria y personal que valora su lugar en el mundo.

Generar los encuentros de palabra larga, donde el relato duele, nos reconocemos como un espacio de escucha ante las realidades que habitan los cuerpos y el territorio. La violencia sigue siendo un elemento a abordar, a hablar, a sanar, a recordar. Reconocer el impacto del conflicto armado en estas tierras es una verdad que la institucionalidad no puede ignorar ni borrar en sus informes. Por ello, este ejercicio de educación rural se asume como una postura política: que se deja transformar en un proceso que se trata de su cultura, de la capacidad organizativa, de sus posturas de vida, lejos de ser una imposición ajena al territorio. Es mi práctica y un sentido de vida.

En el marco del 10mo festival de danza en el 2025, el profesor Freddy Ramos expresó que con este encuentro se busca *"motivar a los jóvenes del municipio para que practiquen la danza" y también incentivar a entes gubernamentales y Juntas de Acción Comunal para que apoyen el arte, especialmente en las veredas. Ramos señaló que, aunque actualmente logran llegar a "cuatro escuelas rurales, un colegio rural y el centro poblado", lo cual considera un gran logro para una "provincia tan complicada en temas de acceso", los temas de presupuesto no siempre ayudan a lograr la "cobertura necesaria".*

Esta limitación económica es propia de un "municipio de 6.ª categoría, que se diferencia de otras zonas como La Sabana que cuentan con recursos más altos, a pesar de que el municipio es un 95% rural y la danza siempre se manejó en el centro, lo que ha provocado que se pierda la memoria histórica y las costumbres dancísticas que deberían habitar en el sector rural." (Anexo. 1 entrevista profesores de danza Topaipí)



Imagen 4. Presentación virtual de instructores de danzas Topaipí 2020

Entonces comencé a explorar casi con ensayo – error que les gustaba, como podría capturar su atención y compromiso. Comencé haciendo recorridos musicales por las regiones contándoles cuales eran sus identidades generales y los pasos básicos, a algunos les gusto más que a otros y los grupos comenzaron a ser de entre 5 a 8 personas, con cada uno me funcionaban recursos distintos pues tenían edades distintas.

En el pueblo tenía muchos materiales, un espacio y equipo de sonido muy bueno para llevar a cabo los talleres. En la inspección de Naranjal el espacio y sonido no era exclusivo, pero funcionaba bien y en la vereda, no había un espacio muy adecuado, más que una pequeña caseta que hacía las veces de capilla y el sonido lo tenía que solucionar de diferentes formas. Es allí donde se vuelve visible en un escenario tan sencillo las problemáticas de acceso en los municipios dispersos, en este caso alrededor del derecho a la cultura.

Para cada municipio de Cundinamarca la gobernación disponía de un equipo de instructoras e instructores para danza: folclore, ritmos latinos y urbana. Sin embargo, era frecuente ver más personas con saberes de danza folclórica que estuvieran en el territorio o dispuestos a desplazarse desde las ciudades, en el caso de Topaipí llegamos a ser los tres profesores de Folclor, por lo que hicimos ajustes en la distribución de los grupos, el grupo infantil se asigna al profesor que viene desde Bogotá, junto con el de la inspección que se traslada de la comunidad al colegio, pues muchas de las y los jóvenes que participaban se fueron a Bogotá tras la pandemia. Yo conservé el de la vereda de Guachipay, asumí otra vereda llamada Montealegre también fronteriza con Yacopí, que, a propósito, el trabajo de dos profesores que eran esposos hacía que la experiencia fuera maravillosa, se sentía el compromiso que ofrecían dando sentido a los días de esas niñas y niños, a pesar de las evidentes condiciones de pobreza y dispersión.

Desde este rol también pude reconocer la ambivalencia de vivir allí. Por un lado, el territorio mismo brinda lo necesario para garantizar el *Buen vivir* y al mismo tiempo representa un existir lleno de desafíos y barreras que contradicen las potencias que sistémicamente se tejen entre la tierra, el territorio y la territorialidad. Es vivir en el anacronismo educativo al tener que superar diversas barreras como en su momento lo fue el conflicto armado, un acontecimiento que queda resumido en “el bono para las víctimas”. Es evidenciar esa marca en cada escuela que no tiene un equipo tecnológico o un techo en buen estado, a pesar de estar entre los lugares donde se prioriza la educación, dado el

reconocimiento institucional de la deuda con las ruralidades cuando se manifiestan en los planes de desarrollo y lineamientos enfocados en la superación de brechas entre la ciudad y el campo⁴.

Estar sumergida en la cordillera hizo evidente cómo se han invisibilizado realidades esenciales y cómo se ha terminado por normalizar la falta de acceso a la verdad, la memoria y la reparación. Sin embargo, es un lugar que merece ser contado; es necesario destacar que en el corazón de estas montañas habitan cuerpos que se mueven, dialogan y se encuentran de formas muy particulares. Poder nombrarnos y reconocer nuestra propia historia es, en definitiva, un acto de dignidad.

La gente después de las jornadas laborales pasaba sin ignorar nuestra presencia y notificaban su paso con un silbido o un “oooo” y de vez en cuando dejaban algún recado que tuviera para alguna. Chepe un señor que tiene una tienda al frente de la escuela siempre decía: listo ya llego el parejo ahora si para que me enseñen a bailar la cumbia y bailar con estas mujeres, otros que quizá no eran tan cercanos de vez en cuando preguntaban:

1.3 ¿Qué es lo que tanto hacen estas mujeres ahí reunidas? (pregunta problema)

Y yo me preguntaba: ¿qué no hacíamos? Claramente una de las cosas era bailar, pero también discutíamos, sacábamos anhelos y molestias que teníamos con las demás, lo cual no siempre sucedía de la mejor forma. Eso lo comprendía muy bien, pues conozco a mi familia y cuanto nos cuesta expresar lo que nos molesta; evitamos al máximo la

⁴ En retrospectiva la educación oficial en la ruralidad colombiana se ha configurado bajo prácticas que, sobre la marcha, dan forma a las estrategias definidas para estos contextos como lo es la Escuela Nueva modelo que poco a poco se ha venido transformando, pues ya ha pasado por el afán inicial de implementar sedes funcionales y ahora busca reorganizarse para garantizar una atención pertinente en los territorios.

confrontación, sin embargo, es muy difícil ignorar los sentires cuando te tienes que poner a hacer giros de ganchito con la otra persona.

Como respuesta al transeúnte: Lo que hacemos es explorarnos con el movimiento, buscar las formas de entender quiénes somos, qué sentimos, que nos duele y que soñamos juntas.

Sabía en todo caso, que debía seguir aprendiendo. Consideraba que, a pesar de conocer la ejecución de los ritmos y el trabajo comunitario, estos ensayos podrían ser mejores. Y las transformaciones que se estaban gestando en el proceso con las mujeres merecían un acompañamiento claro y juicioso, y yo, en medio de las montañas, a pesar de entenderlas desde muchos de los lugares en los que existimos y confluimos, sabía que estaba ignorando herramientas, conceptos, didácticas de las artes porque mis estudios en el área nunca habían sido académicos. Decido poner en pausa todo lo que habían sido mis decisiones hasta este momento y vuelvo a comenzar, permitirme volver a mi centro, mientras entendía el mundo desde otros lenguajes, aprendí a escuchar desde el silencio, a moverme sin afanes, a priorizar. Al mismo tiempo extrañaba tanto la montaña, la lluvia, la comida, la gente, esa otra tranquilidad que la tierra daba; que el impulso de irme aparecía constantemente, acompañado de lágrimas y nostalgias. Sentía odiar Bogotá, su movilidad, sus ruidos, sus focos infecciosos en Transmilenio, sus cansancios, hasta que una nueva lucecita de los cielos me detuvo en un anuncio mientras buscaba motivos para querer esta mi ciudad: El 12 de febrero del 2024 comienzo clases en la Maestría en arte educación y cultura, y todo lo que significaría para mi vida, no estaría al alcance de mi imaginación. Comenzar a estudiar nuevamente, completamente presente, con muchas ideas en la mente, con miedo y al mismo tiempo con la tranquilidad ante lo desconocido tener la excusa de decir “es que yo soy de biología” y conocerle bajo el nombre de transdisciplinariedad.

Necesitaba tener clara la respuesta al transeúnte, entender lo que hacemos en mi vereda, porque de la excusa para estar unidas, para saber de la otra, para compartir la comida, la risa, el saber y con ello poder decirnos quienes somos

las mujeres rurales Topaipicenses, quien soy yo y quienes somos juntas. Aprovechando esas reflexiones y proyecciones que quedaron en el grupo de danzas veredal que funcionó entre finales del 2020 y 2022 con el acompañamiento del IDECUT⁵ y las que puedan surgir en un ahora en el encuentro del 2024 y 2025, siendo con las fuerzas de todas y demostrarnos que podemos **hacer juntas**.

Decidir finalmente por este proyecto veredal y familiar, asumir esos pendientes que una vez quedaron en un grupo de danzas de una vereda, y pensar en volver a reconocernos, mirarnos una vez más. Hoy ya es un hecho el encontrarnos, el comenzarnos a hacer preguntas, al indagar cómo nombrarnos en palabra y acción, qué hacer para posicionar los rumbos comunitarios ante dinámicas individuales y colectivas que asumimos a nivel local.

En este contexto, los saberes artístico culturales son una oportunidad para pensarnos las posibilidades de transformación, de construcción continua de comunidad; al compartir con las mujeres y estas al mismo tiempo con sus familias. Dialogar manteniendo la oralidad como uno de los motores históricos de las tradiciones, abordando nuestras formas de ser y existir como parte de un asunto que incide en los rumbos veredales, en un ejercicio político y de percepción corporal, movilizarán la participación y organización comunitaria, que, aunque no sea muy claro el cómo resulten y sus alcances, el hecho de regalarnos los espacios para nombrarlo es un primer paso para alcanzarlos.

Al pensar en ello desde el escenario educativo, comienzo a dialogar con las pautas brindadas en el seminario de docencia social de las artes, llevándolo a un ejercicio transdisciplinar, pues el relato puede ser muy rico si lo abordamos desde esos significantes vivos y ambientales. Son muchas las preguntas que surgen cada vez que vuelvo a ese existir dentro de las montañas de la cordillera, algunas son: ¿Qué tanto piensan las mujeres campesinas en el bienestar de su cuerpo? ¿Piensan en su cuerpo como una forma de expresión?, ¿Cuáles son las marcas de la violencia que se vivió

⁵ Instituto departamental de cultura y turismo de Cundinamarca, Contratación de instructora en danza tradicional Cundinamarqués.

en sus cuerpos o en sus tierras?, ¿Qué debería saber la mujer joven de la mujer adulta que vive en su vereda?, ¿Qué debería saber la mujer adulta de la mujer joven que vive en su vereda?, ¿Cuál será el mejor escenario para movilizar el diálogo personal y colectivo?, ¿Qué tienen por decirnos nuestros cuerpos?, ¿Cómo nuestros cuerpos dialogan con el territorio?, ¿Les gusta vivir en Guachipay?, ¿Cómo se proyectan su vida y su quehacer en la vereda?, ¿Qué puede hacer un grupo de mujeres desde el amor a su tierra? ¿Cómo influyen los liderazgos de las mujeres que participan?, conociéndose muy bailadoras ¿Qué podrían decir sobre el baile y la danza? ¿Cómo estas reflexiones pueden trascender del círculo de encuentro? ¿La confianza, qué papel juega en este proceso?, ¿Qué implica enunciarse más allá del describirse?

Respondernos entonces una pregunta dejándonos atravesar por nuestros roles como movilizadoras, como comunidad y como mujeres:

¿De qué manera los encuentros alrededor de la agencia de saberes artísticos-culturales entre mujeres campesinas, resignifican las corporalidades para el fortalecimiento comunitario en el territorio rural de Topaipí, Cundinamarca?

1.4 Seguir andando. Mirar pa'dentro- Objetivos

El propósito de este ejercicio es retomar el encuentro entre las mujeres de Guachipay para enunciarnos a través de una narrativa colectiva que visibilice la diversidad de nuestras manifestaciones corporales. Dichas corporalidades se conectan con múltiples escenarios de la realidad cotidiana, los cuales se cruzan de forma permanente con nuestro entorno vivo, ecológico, social y cultural. Asimismo, se busca valorar las voces que emergen de estos contextos propios, fortaleciendo un sentido de pertenencia tejido comunitariamente.

Queremos Comprender las manifestaciones corpo-territoriales derivadas de la agencia de saberes artístico-culturales con las mujeres campesinas de la vereda Guachipay, para visibilizar su incidencia en los procesos organizativos, educativos y culturales de la comunidad.

Y para ello nuestra hoja de ruta será:

1. Identificar las manifestaciones corpo-territoriales y de la experiencia formativa del grupo de danzas con las mujeres de Guachipay.
2. Cartografiar los momentos que describen la agencia de los saberes artístico-culturales con las mujeres participantes.
3. Analizar los impactos organizativos, educativos y culturales a partir de los momentos en los que se agruparon las mujeres.



CAPÍTULO 2. Caminos y encuentros

La montaña aparece como horizonte, como condición y como posibilidad. En ella se inscriben los caminos, los ritmos del trabajo campesino, las memorias familiares y las formas de encuentro que sostienen la vida cotidiana en la vereda Guachipay, municipio de Topaipí, Cundinamarca. La montaña no se presenta únicamente como un espacio geográfico, sino como un lugar vivido, sentido y narrado desde los cuerpos que lo habitan.

Diarios de campo Guachipay, 2025

2.1 La fuerza de lo común - Antecedentes

Hay cosas que se viven mucho antes de poder nombrarlas. Ese ha sido quizás el movimiento más honesto de este proceso: entender que lo que pasaba en Guachipay, implicaba pasar por esos antes, en otros lugares, con otras mujeres, con otras músicas y pasar por todo ese recuerdo para nombrarlo con claridad, es algo que me ha tomado años de trocha y montaña para hoy darle palabra y forma.

Este capítulo es un ejercicio de reconocimiento, recorrer estas investigaciones, estas experiencias, dieron la palabra para nombrar lo vivido como una conversación con quienes han andado caminos cercanos, desde distintos territorios y disciplinas.

Siendo sujetos: los campos y la vida

Para hablar de un nosotras, de mujeres campesinas, he tenido que pasar por los procesos individuales y colectivos de reconocermé parte de una comunidad, parte del Pacífico, parte de las montañas de Cundinamarca, parte de Topaipí, lo cual ha implicado un ejercicio de encuentros y desencuentros con las concepciones de sujeto. Me he preguntado por las categorías del ser campesino, que elementos componen su vida y cuál es el papel de las mujeres en estas formas de sentir y habitar el mundo. Por ello, inició por acercarme a aquellos, que, como yo, en la experiencia del caminar el territorio, han descubierto sus propias categorías de ver al ser humano en su totalidad, en sus relaciones históricas, sociales, políticas, económicas, territoriales y ambientales. Hoy me pregunto por los seres humanos, por los sujetos, que habitamos estas partes del mundo alejadas de los centros de poder, de lo que llaman el primer mundo, para adentrarse en una epistemología del ser en nuestras propias palabras, en nuestra cosmovisión del mundo del sur.

En el pensamiento latinoamericano, el concepto de sujeto ha sido replanteado más allá de las visiones tradicionales que conciben al ser humano como un individuo abstracto y pasivo, para entenderlo como un actor histórico, relacional y sistémico. Desde la perspectiva de Paulo Freire, el sujeto se constituye en la medida en que desarrolla procesos de concientización que le permiten reconocerse como protagonista de su realidad, planteó una educación problematizadora, sustentada en el diálogo horizontal, la reflexión crítica sobre la realidad y la praxis transformadora, entendida como la unión indisoluble entre acción y reflexión. (Freire, 2005, como se citó en Meza & Meza, 2025, p. 1357) Esta concepción se articula con la propuesta de Enrique Dussel, quien plantea que el sujeto es un ser corporal, vulnerable y situado, cuya existencia depende de condiciones materiales, del cuidado y de la vida en comunidad, siendo la vida humana concreta el criterio fundamental de toda acción ética. "Toda norma, acción, microestructura, institución o eticidad cultural tienen siempre y necesariamente como contenido último algún momento de la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana en concreto (Dussel, 1998, p.91).

En esta misma línea, las epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa, reconocen al sujeto como portador de saberes contruidos desde su experiencia histórica y territorial, cuestionando la hegemonía del conocimiento occidental y reivindicando la validez de los saberes situados en la producción de conocimiento "¿Cómo puedo mantener vivo en mí lo mejor de la cultura occidental moderna y democrática y, al mismo tiempo, reconocer el valor de la diversidad del mundo que ésa designó autoritariamente como no civilizado, ignorante, residual, inferior o improductivo?" (Sousa Santos, 2009, p. 140). En conjunto, estas perspectivas permiten comprender al sujeto como un ser integral, activo y situado, cuya agencia se construye en relación con otros, con su entorno y con las condiciones sociales que hacen posible su existencia y transformación; en concordancia con mi experiencia en el campo y las gentes de Colombia, el sujeto es alguien que reviste de todas las categorías de saberes, economía, experiencia, conciencia e historia. En el Chocó, el Urabá y en las montañas de Cundinamarca, he experimentado el ser humano como sujetos que construyen

en comunidad, como experiencia primaria de organización social, que inciden en sus condiciones históricas y materiales a través de la reflexión y diálogo constante entre sus condiciones económicas, sociales y ambientales.

Comprendiendo al sujeto como en su complejidad relacional y vivencial, me pregunto por lo campesino en los diversos territorios que he vivenciado y quienes han abordado este tema. Boaventura de Sousa plantea "El campesinado, en tanto sujeto subalterno, despliega una lucha que no es solo por la tierra, sino por la defensa de un modo de vida y de conocimientos que la colonialidad ha intentado borrar bajo el estigma de la premodernidad" (Sousa Santos, 2018. p. 164), configurando como una identidad de resistencia, posicionar la *racionalidad de la vida* por encima de la acumulación de capital. Este concepto encuentra su aplicación concreta en la territorialización de la diferencia propuesta por Escobar la cual desafía el proyecto de la modernidad capitalista que busca convertir la naturaleza en recurso "El territorio es por tanto material y simbólico al tiempo, biofísico y epistémico, pero más que todo es un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su "cosmovisión" u "ontología". (Escobar, 2014. p. 91).

El trabajo en comunidad, junto a las mujeres en el grupo de danza, me permitió comprender las relaciones inherentes entre el campesino, sus saberes y la naturaleza. Este proceso comunitario, aunque liderado por las mujeres de la vereda Guachipay, reconoce los valiosos aportes y el sostén de las familias, hombres, niños, niñas y la propia naturaleza que integran su territorio; por ello, se hace necesario partir desde una perspectiva que ponga en la mesa de discusión la condición de la mujer en lo rural. Esta condición de la realidad, que puede verse como una categoría de análisis, ha sido abordada desde perspectivas tecnicistas, académicas o económicas, desconociendo en gran medida la complejidad que implica ser mujer en el campo colombiano. Una de las aproximaciones más integrales de esta categoría está relacionada con: la mujer rural en Colombia se define no solo por su ubicación geográfica, sino como un sujeto histórico complejo "cuya identidad está ligada a la interacción de lo humano y no humano, las instituciones,

los actores y las situaciones que desde lo cotidiano se desarrollan en un espacio geográfico" (Bastidas & Camelo, 2019, p. 145).

Históricamente, estas mujeres han enfrentado una marcada invisibilización, ya que las narrativas hegemónicas suelen presentar una "imagen de ellas como agentes sumisos y pasivos replegados en la esfera doméstica" (Díaz Suasa, 2002, p. 3), ocultando su realidad como sujetos políticos activos. Sus condiciones de vida están marcadas por brechas estructurales, situándose en las "escalas más bajas" de la pirámide social (Díaz Suasa, 2002, p. 40), con dificultades de acceso a la propiedad y una carga de trabajo doméstico impuesta por un "modelo patriarcal e instaurado en América desde la época de colonización" (Bastidas & Camelo, 2019, p. 60). Pese a esto, su rol es vital para la construcción de sociedad, pues lideran procesos "evidenciando procesos de transformación caracterizados en preservar lo natural, la transmisión de saberes y creencias espirituales, en vista de su desarrollo social y cultural colectivos." (Bastidas & Camelo, 2019, p. 145), proyectándose como líderes comunitarias. En última instancia, la importancia de su campo de acción radica en la necesidad de "pensar en la viabilidad de la sociedad colombiana sobre la base de la viabilidad de la sociedad rural" (Díaz Suasa, 2002, p. 47).

Hablar de perspectiva de género para comprender la situación de la mujer rural en Colombia implica reconocer que las desigualdades entre hombres y mujeres no son hechos naturales o biológicos inmodificables, sino construcciones culturales que pueden y deben transformarse (Díaz Suasa, 2002 p. 13). Desde esta comprensión, Bell Hooks ofrece un marco teórico fundamental: el amor no es un instinto ni un sentimiento pasivo, sino un acto de voluntad que exige cuidado, reconocimiento, respeto, compromiso y comunicación honesta "para amar de verdad tenemos que aprender a combinar varios elementos: cuidado, afecto, reconocimiento, respeto, compromiso y confianza, amén de una comunicación clara y sincera" (Hooks, 2000, p. 31). Esta definición política del amor es inseparable de la justicia: "sin justicia no puede haber amor" (p. 55), lo que sitúa la experiencia afectiva de las mujeres campesinas dentro de

estructuras de poder que históricamente las han subordinado, invisibilizado y excluido. Díaz Suasa (2002) documenta que las mujeres rurales en Colombia han cargado con un triple rol (reproductivo, productivo y social) sin que su trabajo sea reconocido ni remunerado, operando dentro de una cultura patriarcal que "refuerza el rol tradicional doméstico de las mujeres y vigila el trato al cuerpo y la sexualidad" (p. 28). Frente a este panorama, la juntanza de mujeres, entendida como la reunión colectiva, sus encuentros, sus comités y organizaciones, emerge como práctica vital de resistencia y creación.

Hooks sostiene que "el amor se expresa en actos, en lo que estamos dispuestos a hacer para fortalecer nuestro crecimiento espiritual" (Hooks, 2000, p. 234), y es precisamente en la reunión entre mujeres donde ese amor se vuelve fuerza social. La experiencia de los comités femeninos en la ANUC, los encuentros regionales y la consolidación de la ANMUCIC demuestran que cuando las mujeres campesinas se congregan, construyen identidades colectivas, negocian agendas propias y transforman su lugar en la comunidad (Díaz Suasa, 2002).

Estas consideraciones teóricas e investigativas sobre el sujeto en América latina, el sujeto campesino y la mujer rural, nos permite definir el espectro académico y experiencial desde donde parte esta investigación. Situando las experiencias acá relatadas en un marco holístico y reivindicativo del papel histórico que juegan el sujeto campesino y la mujer rural en el mantenimiento de las dinámicas sociales, ambientales y económicas del campo en Colombia, apostando por un enfoque vivencial donde predomina la vida ante la depredación capitalista de la naturaleza como un recurso.

Una lectura desde la educación cultural

En términos amplios, los escenarios de educación cultural han sido configurados desde marcos de política pública que, con distintos énfasis, han buscado reconocer el rol formativo de la cultura. Desde los organismos nacionales, existe un consenso creciente en torno a que el arte y la cultura no son adornos del proceso educativo sino dimensiones constitutivas de él: formas de conocimiento situado que permiten a las comunidades reconocerse, narrarse y transformarse. En ese horizonte, la educación cultural no formal ha cobrado especial relevancia, particularmente en contextos rurales y comunitarios donde la institucionalidad educativa formal llega de manera fragmentaria o no llega del todo. Moreno González señala que en el campo de la acción social "la utilización del arte es uno de los principales caminos de innovación social y educativa para construir propuestas creativas que respondan a las crecientes necesidades y expectativas de los colectivos que viven en situación de exclusión", y que existe un "creciente interés en acercar la experiencia cultural y artística a todos los ciudadanos, especialmente a aquellos que tienen más dificultades de acceder a ella" (2016). Esa apuesta no es neutral: implica reconocer que el acceso a la cultura es un derecho y que su negación es también una forma de exclusión.

En Colombia, ese reconocimiento ha ido tomando forma normativa desde la Ley General de Cultura (Ley 397 de 1997), que establece la diversidad cultural como patrimonio de la nación y obliga al Estado a propiciar condiciones para su desarrollo. Décadas después, la Ley de "Artes al Aula" profundiza esa apuesta con un horizonte más concreto: implementar "herramientas pedagógicas de las artes y la cultura en las instituciones educativas oficiales para fortalecer las competencias socioemocionales y ciudadanas, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, con especial atención a contextos rurales, étnicos y de difícil acceso" (Ley 2555 de 2025). Entre sus principios aparece "la valoración de la identidad cultural para que los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia y aprecio por sus propias tradiciones, lenguas, costumbres y formas de expresión cultural." Son palabras que suenan conocidas para quienes hemos trabajado en municipios donde la cultura no llega por decreto, sino que ya vive en la

gente, esperando que alguien le abra espacio. Tal como lo ha evidenciado el trabajo adelantado por las investigadoras Cortes y Chaparro, "La mayoría de los procesos de formación y creación artística experimentados por los sabedores en los territorios PDET son autodidactas, ya que muy pocos tienen acceso a formación profesional o técnica. Sus creaciones artísticas surgen de la inspiración, donde las vivencias personales, la cotidianidad, los paisajes y el entorno circundante se convierten en fuentes de inspiración" (Agencia de Renovación del Territorio, s.f., como se citó en Hernández & Chaparro, 2024, p. 195). Hallando que es clara la necesidad en la ruralidad de impulsar desde la formalidad, con recursos económicos garantizados, el ejercicio de la cultura propia en escenarios adecuados, programas de formación y estrategias de transmisión de saberes intergeneracionales, anotan:

El entorno comunitario es indispensable en estos territorios ya que desde allí donde se construye el arte y se fomenta estas formas de expresión, los colegios, casas de la cultura entre otras son semilleros de formación, y construcción colectiva del arte, aunque en la mayoría de los territorios no se cuenta con los recursos necesarios destinados al arte y la cultura es la misma comunidad la que construye y edifica estos espacios para brindar un lugar donde niños, niñas y jóvenes continúen con el legado de sus ancestros. (Valencia, Agudelo, 2020., como se citó en Hernández & Chaparro, 2024, p. 198)

El Plan Nacional de Cultura amplía ese horizonte reconociendo algo que en territorios como la provincia del Rionegro se siente en los cuerpos: que los conflictos armados "rompieron con los vínculos territoriales, imposibilitaron la continuidad y transmisión de prácticas y saberes en una colectividad, y transformaron la vida cotidiana por la confrontación armada", y que "la guerra se filtró en las relaciones de vecindad, el trabajo comunitario y solidario, las identidades y roles que los sujetos cumplen en una colectividad" (Comisión de la Verdad, 2022, citado en Min Culturas, 2024). En ese diagnóstico se inscribe también el reconocimiento de que, aunque el sector cultural tiene alta participación femenina, "existen segregaciones laborales reforzadas por estereotipos de género" y que persisten

"imaginarios, estereotipos y prácticas de discriminación y violencias basadas en género e invisibilización del rol cultural de las mujeres" (Min Culturas, 2023 citado en Min Culturas, 2024 p. 70). Las estrategias de cultura y vida campesina del Plan buscan "fortalecer los procesos artísticos y culturales de la población campesina aportando al reconocimiento de los territorios rurales y sus habitantes, así como a la construcción colectiva de memoria" (Min Culturas, 2024 p. 84). Es una apuesta que llega tarde a muchos municipios, pero que al menos nombra lo que falta, reconociendo que, en múltiples escenarios de la ruralidad, la presencia estatal es ínfima, cobrando vida por lo general en la escuela principalmente; los espacios comunitarios y autogestionados se convierten en los lugares donde las mujeres, en juntanza, construyen comunidad al pensarse las problemáticas de la comunidad y sus posibles soluciones.

En Cundinamarca, ese marco se concreta con sus propias tensiones. El informe del IDECUT sobre las Escuelas de Formación Artística y Cultural del departamento da cuenta de procesos valiosos, pero también de un vacío revelador: "ninguno cuenta con instrumentos para medir el impacto e incidencia de la escuela en la comunidad, aparte de la cobertura y participación de los padres de familia en el proceso", y "rara vez hay una reflexión acerca del para qué formar artísticamente" (IDECUT, 2013. p. 51). Se cuentan estudiantes, se documentan presentaciones, se registran coberturas. Pero lo que le pasa al cuerpo de una mujer campesina cuando baila con otras, lo que se transforma en su imagen de sí misma, en su manera de ocupar el espacio, en su disposición a hablar en una reunión comunal, eso no entra en ningún indicador. Esa ausencia de reflexión sobre el sentido formativo del arte es, precisamente, uno de los puntos de partida de este trabajo.

Para 2026, la cobertura de escuelas de formación en el departamento se ha ampliado: 246 escuelas activas en 98 municipios, de las cuales 66 corresponden a danza (La Guía Cundinamarca, 2026) reconociendo que "el arte se convierte así en herramienta de inclusión, prevención, desarrollo social y transformación territorial, especialmente en sectores rurales donde históricamente el acceso a procesos culturales ha sido limitado." Dentro de esa geografía,

emergen escenarios de referencia como el Centro Cultural Bacatá de Funza, que plantea que la labor docente en artes "no se limita al conocimiento de técnicas y a la utilización de herramientas y materiales, sino que comprende además un universo de creatividad y expresión, que conlleva una mirada sensible y crítica frente a la realidad" (Centro Cultural Bacatá. s.f). Sin embargo, sus propios programas de danza se enmarcan en una lógica disciplinar orientada a "formar personas íntegras en su educación con conciencia de cumplimiento, responsabilidad y disciplina" (Centro Cultural Bacatá, s. f). Cabe resaltar que aunque existen estos procesos formativos que se ajustan a las dinámicas y estructuras de la "enseñanza del arte formal"; este proyecto que surge como un grupo de danza, transcurre en territorios, vidas, cuerpos y sentires diferentes a la norma, por ello, reconoce en lo informal, en lo no disciplinario, en lo no normativo, la unión de voluntades que abrieron las posibilidades al ejercicio del arte danzario como una posibilidad de vida comunitaria que impactó de forma positiva las capacidades de autopercepción y agencia de las mujeres participantes.

En la provincia del Rionegro, los procesos culturales han ido tomando forma propia, aunque con escasa presencia en la documentación institucional: el informe del IDECUT menciona procesos de municipios vecinos como Pacho, pero la provincia en su conjunto no aparece con nombre propio en casi ningún documento de política cultural departamental. Y sin embargo allí pasan cosas. El Festival Ixama en La Palma, la Semana Cultural de la mayoría de municipios, incluido Topaipí que comienza a transformarse desde el cómo se nombra: Festival del Orgullo Topaipicense y especialmente su *Jornada de Danza*, que ha alcanzado participación nacional e internacional, son manifestaciones de que las comunidades construyen sus propios espacios de circulación cultural, muchas veces sin esperar a que la institucionalidad llegue a sistematizarlas. Estos festivales no son solo muestras artísticas: son escenarios de enunciación colectiva, de afirmación identitaria, de memoria hecha movimiento.

Estos escenarios se configuran como espacios donde primordialmente las gentes se reúnen para compartir, vivir en comunidad, pero también, permite dar vida a las costumbres, dar significado al hecho cultural de representar su

contexto, su visión del mundo y sus relaciones con el territorio. Es un proceso de hibridación cultural que hoy en día ha desplazado los roles tradicionalmente asignados a hombres y mujeres como la interpretación de piezas musicales propias por parte de hombres o las danzas tradicionales, por nuevas formas de interpretar la música y la danza, generando así identidades más acordes al sujeto campesino, al hombre y mujer rural en la Colombia del siglo XXI.

Es en ese cruce entre lo institucional y lo comunitario donde la danza folclórica cobra un sentido que va más allá del entretenimiento. Cárdenas y Montes (2009), en su análisis de la música carranguera de Jorge Velosa, muestran cómo las formas narrativas de las músicas y danzas campesinas andinas "reflejan la voz cultural de las sociedades campesinas, la presencia de un pasado, los aconteceres y preocupaciones del presente, en el marco de un discurso sobre lo cotidiano", y cómo "los actores sociales, sus actividades y procesos existenciales, así como los imaginarios y símbolos usados por mujeres y hombres, se materializan a través de representaciones musicales que aportan claves sobre las relaciones objetivas y subjetivas que dichos actores tejen, tanto con los paisajes físicos, como con los paisajes culturales" (pág. 272). La carranga, expresión del altiplano cundiboyacense, territorio que no es ajeno a Topaipí, no es solo música: es una epistemología del territorio, una manera de saber y narrar el mundo desde las experiencias vividas del campo. Los mismos autores señalan que las tradiciones culturales andinas son estructuras dinámicas que "permanentemente están interactuando con el pasado, el presente y con relaciones de territorialización y desterritorialización" (pág. 274), y que el mundo campesino ha sido sistemáticamente "desconocido en cuanto al valor que ha representado y representa para el conjunto de la sociedad" (pág. 276). Esa invisibilización del saber campesino es también el punto de partida de esta propuesta.

Raimundo Villalba Labrador (2016), en sus reflexiones sobre la corporalidad docente, señala que "el hacer docente no se reduce a una acción meramente intelectual, sino que está sujeta a una experiencia corporal de intercambios sensible, emocional, motriz, energético, afectivo, biológico, químico, psicológico, perceptivo, con el entorno, (y que)

el cuerpo es el lugar de la experiencia y el relato desde el cuerpo expresa las dimensiones complejas de su condición corporal" (pág. 76). Esa reflexión aplica tanto a las mujeres participantes como a quien acompaña el proceso: quien facilita también llega al círculo con su historia, con las marcas que ha dejado en su cuerpo trabajar en distintos territorios, con su propia relación con la danza y con la montaña. El cuerpo de la maestra también es un dato del proceso.

Comprender el cuerpo como desde la dimensión de la "formabilidad" en alemán "Bildsamkeit", refiriéndose a la dimensión corpórea del ser humano como base de la educación y la cultura. El enfoque pedagógico - antropológico desarrollado por Johann Friedrich Herbart, citando los planteamientos de este enfoque educativo, el sujeto pedagógico se entiende como una construcción constante donde su corporalidad es un reflejo de su educación, "Desde esta nueva óptica, lo que los 'seres humanos son' aparece, más bien, como el reflejo de lo que los mismos seres humanos han hecho de sí y del mundo, de la manera en que han sido educados y formados" (Pág. 23). Entendiendo que el cuerpo no es algo dado, sino un proceso de "autotransformación".

Esta autotransformación de la corporalidad, sin embargo, no ocurre en el vacío individual, sino que se despliega y resignifica en el encuentro vivo con otros cuerpos, afectos y territorios. De este modo, la formabilidad se expande necesariamente hacia una dimensión colectiva y relacional, para convertirse en una experiencia compartida y situada. En los escenarios de educación comunitaria e informal, este devenir corporal e identitario encuentra su cauce en metodologías descentradas que subvierten las estructuras tradicionales de la enseñanza, dando paso a una "pedagogía [...] colectiva o rizomática en la que no existe una relación diferencial entre profesor/educando, y donde los mismos sujetos puedan, mediante una serie de coaliciones, negociar y construir sus propios espacios de conocimiento autogestionado, a partir de la acción. Los rizomas son elementos de múltiple fluir entre individuos, reglas, territorios.

Su fluidez se basa en estar en el medio, en ser medio, siempre conectan, nunca permanecen estáticos, siempre afloran en otro lugar” (Agra-Pardiñas, 2012, p. 33 en Torres de Eça, 2016 p.18).

La maestra Karina García (2021) pone en el centro de su reflexión en los procesos formativos de danza:

La vida cotidiana y la experiencia, ya que se constituye la subjetividad y la realidad como marcos fundamentales para la construcción de saber, en este caso el de la danza. Este horizonte en vía de lo pedagógico, se va nutriendo de todas las prácticas que surgen en respuesta a este cambio epistémico. Las pedagogías corporales, las pedagogías sensibles, las prácticas somáticas en danza, los estudios psico-corporales, la cognición corporeizada, entre muchas más experiencias, han estado ampliando y sustentando esos caminos que repiensan el cuerpo, reconfigurando sus alcances, fundamentos y representaciones en el marco de lo pedagógico, poniendo en tensión el lugar de enunciación respecto al cuerpo en las pedagogías tradicionales de la danza. (Pag 15)

Martha Cecilia Palacios Manyoma (2015), desde su experiencia como maestra, distingue entre "el cuerpo que se tiene" (desde lo biológico) y "el cuerpo que se es" (desde lo experiencial y el contexto cultural). Para ella, bailar "implica detener la mirada frente a lo observado e hilar finamente las percepciones y sensaciones de cada sujeto", y la práctica pedagógica de la danza debe permitir a los estudiantes "encontrarse con ellos mismos como sujetos críticos para crear y explorar su corporeidad con los otros" (Palacios, 2015). Esa distinción es especialmente relevante para las mujeres campesinas: cuerpos que han sido definidos socialmente en función de su utilidad (para el trabajo, para el hogar, para la reproducción) y que en el espacio de la danza pueden empezar a habitarse desde otra lógica, desde el placer del movimiento, desde la curiosidad por lo que el propio cuerpo puede hacer cuando nadie le está pidiendo nada. Silva (2010) plantea "La relación entre arte y campesinado se manifiesta en la "estética del esfuerzo". El sujeto campesino

entiende su cuerpo como una herramienta de trabajo, pero en la danza, esa herramienta se libera para celebrar la autonomía sobre su propio tiempo y su propia biografía" (p. 114). Lo cual es evidente en el proceso documentado en mención, de cómo el ejercicio artístico y performativo del grupo de danza, consolidó prácticas de reconocimiento social, de agenciamiento del sujeto político campesino y en especial de las mujeres en una configuración del ser.

Danza que mueve el cuerpo y cuerpo que moviliza el ser.

Decir que la danza moviliza el cuerpo es apenas el principio. Lo que interesa preguntarse es: ¿qué se moviliza específicamente en los cuerpos de las mujeres campesinas, y qué consecuencias tiene ese movimiento en la imagen de sí mismas, en los roles que ocupan, en su participación en la vida comunitaria? Porque no es solo enseñarle a alguien un paso de cumbia sino abrirle un espacio donde pueda reconocerse al moverse, donde el cuerpo deje de ser solo un instrumento de trabajo y empiece a ser también un lugar de conocimiento y de palabra.

Arturo Rico Bovio (2012) ofrece un marco fundamental para pensar esto. Desde una perspectiva holística del cuerpo, señala que "en las prácticas pedagógicas formales de nuestra cultura occidental el cuerpo tiene una escasa presencia" y que detrás de esa escasez opera un paradigma que trata al cuerpo como "una posesión, un habitáculo, un instrumento" (pág. 1713). Su propuesta del "cuerpo total" sostiene que "lo físico, lo biológico, lo social y lo personal son facetas complementarias del cuerpo que somos", y que "el territorio con su orografía, su fauna y su flora, no son escenario de la vida social sino parte esencial de ella" (pág. 1717). Para las mujeres campesinas, el cuerpo no es separable del territorio que habitan: la montaña que suben todos los días, el río que cruzan, la tierra que trabajan está adentro, en la manera de caminar, de cargar, de respirar. Poner ese cuerpo a bailar en círculo es poner a dialogar

todo eso. Rico Bovio concluye que "es indispensable fomentar el sentido de pertenencia de cada singularidad corporal al cuerpo social donde se ubica y vive" y que para crecer "debemos hacerlo juntos, no en competencia excluyente y favorecedora del antagonismo de los géneros, de las edades, de los oficios" (pág. 1719).

Valentina Coccia Rovida (2022) añade una dimensión que ilumina ese proceso desde adentro. Recuperando a Alonzo King, plantea que la improvisación en la danza se relaciona con la humildad: "no estoy bailando, algo danza a través de mí, estoy recibiendo algo." Ese recibir implica una escucha activa de la resonancia que hay en el propio cuerpo, "permitir, en la entrega, que se manifieste a través de nuestro cuerpo" (pág. 86). Y Agamben, citado por Coccia, habla de una "pausa no inmóvil, sino cargada, al mismo tiempo, de memoria y de energía dinámica" (Agamben, 2010, pág. 15, citado en Coccia, p. 83). Esa pausa es la que se produce cuando una mujer que nunca se había pensado bailarina se detiene en medio de un torbellino y reconoce, sorprendida, que su cuerpo sabe hacer eso, que lo llevaba adentro. La memoria ancestral, la evocación, la resonancia son dimensiones de un saber que se porta en el cuerpo, aunque no siempre se haya nombrado así.

Oswaldo Marchionda (2020) propone pensar el arte desde el lugar de enunciación, ese "territorio desde el cual nos constituimos como sujetos situados." Siguiendo a Laura Scarano, señala que "las sensibilidades particulares de nuestro lugar nos hacen conscientes de que existe un terreno emocional desde donde construimos nuestro lenguaje", y que esa sensibilidad "incluye lenguajes, comidas, olores, paisajes, clima, y todos los signos básicos que unen nuestro cuerpo con nuestro lugar" (Scarano, 2017, pág. 3, citada en Marchionda, pág. 99). El arte, entonces, no es sólo expresión: es reconocimiento del lugar desde donde se habla, se mueve, existe. Marchionda también pone sobre la mesa una operación histórica que vale la pena nombrar: la modernidad ha ubicado las prácticas de lo popular y lo tradicional "solo en el tiempo pasado o sujeto a la visión del pasado establecida por la modernidad", deslegitimando las expresiones de los sectores subalternos bajo denominaciones como "folclore" que operan como "la síntesis mejor

elaborada de los artificios modernos para la descalificación de la producción sensible" (pág. 104). Eso no es solo un debate académico: tiene consecuencias concretas en el cuerpo de las mujeres. Cuando la danza de una vereda se percibe como entretenimiento menor, como preámbulo del aguardiente, de los entramados y estrategias político electorales de consecución de votos, lo que se descalifica no es solo una forma artística sino la vida que esa danza nombra, el territorio y sus historias, las mujeres que la bailan, los saberes que porta.

Frente a eso, el arte comunitario propone una lógica de re-existencia: "procesos de creación de otras formas de existir a partir de la voluntad de re-existir ... como los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico" (Albán, citado en Marchionda, pág. 107). La re-existencia apunta a recuperar, desde las profundidades de las culturas, "las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose" (Albán, citado en Marchionda, pág. 107). Una mujer que llega al ensayo después de ordeñar y preparar el almuerzo, que se pone en el centro del círculo y gira, está haciendo algo más que aprender pasos, está ocupando un espacio que históricamente no le han reservado. Se concibe entonces la relación entre cuerpo - danza y territorio como un escenario donde el campesino reclama su historia, "El sujeto campesino, al bailar, no solo repite pasos ancestrales, sino que cartografía su relación con la tierra. La danza es el mecanismo mediante el cual el cuerpo se vuelve paisaje y el paisaje se vuelve gesto" (Londoño, A. 2014, p. 82)

Arte en la organización comunitaria.

Una de las cosas que más sorprende en los primeros meses de cualquier proceso artístico comunitario es descubrir que los ensayos nunca son solo ensayos. Las mujeres llegan, sí, a aprender pasos y practicar formaciones. Pero también llegan a contarse cosas, a resolver disputas, a hablar de sus hijos, a reírse, a llorar. El espacio que

supuestamente es para aprender a bailar se convierte uno entre los pocos de la semana en los que hay lugar donde pueden ser algo distinto a madres, esposas, trabajadoras. Pueden ser, simplemente, ellas.

Noelia Casella (2021) documenta algo muy parecido en su investigación con un grupo de danza comunitaria en Argentina citando a Chillemi (2016), quien la define como "creaciones colectivas, por la participación de personas que pueden o no tener trayectorias en la danza, por vecinos y vecinas que crean, en interacción, obras con un fuerte sentido comunicacional y estético que responden a un contexto espacio temporal y sociocultural determinado" (pág. 139). A las herramientas de la expresión corporal suma la creación colectiva de obra, y subraya que la expresión corporal tiene como eje "la posibilidad de explorar la danza de cada persona sin imposiciones" (pág. 139). Ese "sin imposiciones" es uno de los principios más difíciles y más importantes de sostener en contextos rurales, donde el cuerpo de las mujeres ha sido moldeado históricamente por expectativas muy concretas sobre cómo moverse, cuánto espacio ocupar o qué está permitido mostrar. Esta dimensión de la creación colectiva, se expresa así mismo en las dinámicas organizacionales, Guillet apunta, "Por otra parte las fiestas comunitarias sirven principalmente para expresar y reforzar la identidad de la comunidad... En la fiesta se presentan posibilidades para crear o renovar vínculos de parentesco, aliviar las tensiones y formar el comportamiento social" (1974. p. 143) El escenario de la creación dancística cultural, permite evidenciar las dinámicas sociales y las transformaciones que subyacen a los contextos sociales, políticos y ambientales de los sujetos campesinos.

Preguntarse por las configuraciones e impactos que el arte y sus prácticas ejercen en las comunidades en términos de organización, pasa por preguntarse cuál es la identidad de la mujer campesina y como el arte crea nuevos significados que crean reflexiones en los cuerpos, mentes y espacios de socialización comunitarios, en este caso liderado por mujeres. Casella también observa algo fundamental sobre los procesos identitarios que se gestan en esos espacios. Las identidades, siguiendo a Martins, Catino y Gómez, "son contingentes y se encuentran en constante

reestructuración ya que no pueden reducirse a quiénes somos y de dónde venimos, sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos" (2015, p. 7, citado en Casella, 2021 p. 143). Esa apertura hacia el devenir ¿en qué podríamos convertirnos?, es exactamente la que se abre cuando una mujer que ha definido toda su vida en función del hogar y la tierra, se para en el centro del círculo y se mueve con las demás. Algo se reconfigura. No siempre con palabras. Pero se reconfigura.

El ritual de la fiesta como escenario de organización colectiva ofrece una entrada analítica complementaria. Guillet (1974), siguiendo a Dewey, distingue entre rituales centrados en la persona (que marcan etapas del ciclo vital) y rituales centrados en el grupo, "destinados a resaltar y expresar la identidad de la comunidad." La participación en las fiestas comunitarias da al individuo "la oportunidad de resolver los conflictos cotidianos y reafirmar simbólicamente su ideal de armonía con los intereses de su comunidad", y la fiesta "actúa como un mecanismo cibernético dado que no sirve tanto para re-crear un equilibrio anterior sino para establecer un nuevo sistema de relaciones" (Guillet, 1974). El Festival del Orgullo Topaipicense no es solo una celebración: es ese mecanismo de reconfiguración de vínculos, de nuevas relaciones posibles, del disfrute de las identidades campesinas, de afirmación de que algo en ese territorio vale la pena ser nombrado.

La construcción de conocimiento entre mujeres campesinas tiene además una dimensión intergeneracional específica que varios estudios han documentado. En comunidades rurales de Inzá-Cauca, los conocimientos propios femeninos "se dan a conocer, por ejemplo, en las celebraciones de fiestas patronales, las cuales se desarrollan en tiempo y espacios geográficos específicos", y su transmisión "se establece de igual forma con los habitantes de la vereda, particularmente cuando se realizan acciones de tejido comunitario en la cotidianidad" (pág. 110). Las mujeres adultas son "cuidadas en conservar sus conocimientos propios femeninos", vinculando "los saberes previos facilitados desde el hogar, para llegar a una construcción y a su preservación en comunidad" (pág. 110). Los escenarios de organización

colectiva y el grupo de danzas es uno de ellos, amplían esas redes de circulación del saber, permitiendo que la abuela y la adolescente se encuentren en un círculo y aprendan juntas algo que no tiene jerarquía de edad.

Alejandra León Cedeño, desde Brasil, documenta un proceso de psicología social comunitaria articulado alrededor de la danza en una asociación de barrio, en el que trabaja con madres de un preescolar comunitario para construir "alternativas comunitarias a la violencia intrafamiliar." Lo que describe es un proceso de múltiples capas: el diálogo sobre la vida propia y la situación familiar, actividades artesanales y productivas como fuente de ingresos y apoyo mutuo, espacios de esparcimiento exclusivos para las madres. La danza, en ese contexto, desencadena "otra serie de acciones que surgen de la preocupación de las mujeres y las necesidades." Del espacio de danza surge la conversación sobre la huerta, sobre el fútbol femenino, sobre la participación en la junta de acción comunal. El ensayo es la excusa; lo que pasa alrededor del ensayo es el proceso. (2014)

Sobre las formas de identificar lo que sucede

Si la danza moviliza el cuerpo y el cuerpo porta territorio, género, memoria e identidad, la pregunta que sigue es ¿cómo hacer visibles esos movimientos, ¿cómo identificar y registrar lo que va sucediendo en el proceso? Aquí es donde los métodos entran en conversación con la experiencia vivida, y donde también aparecen algunas tensiones que vale la pena nombrar con honestidad.

Las cartografías sociales y corporales ofrecen el dispositivo metodológico que permite hacer visibles las capas de saber encarnado. Castaño Aguirre (2021) las define como el resultado "de la combinación de la investigación participativa y el conocimiento geográfico de los grupos sociales, a partir de la utilización de mapas como mediadores entre la dialéctica de las personas." Es una "propuesta conceptual y metodológica humanista y humanizadora, al utilizar

instrumentos vivenciales elaborados por la comunidad para plasmar los saberes, deseos, ilusiones y planes colectivos y legitimarlos a partir de los mapas" (Habegger y Mancila, 2006, citado en Castaño Aguirre, pág. 10). El territorio, en esa perspectiva, se comprende como "una categoría multidimensional que no solo vincula la apropiación e identificación con un espacio físico, sino que también profundiza en las construcciones sociales, políticas y simbólicas establecidas en la cotidianidad" (Castaño Aguirre, 2021). Mapear no es sólo dibujar: es reconocer que quienes viven en los territorios son quienes lo conocen y quienes pueden construir un mapa (Pérez et al., 2018, citado en Castaño Aguirre).

En Colombia, las prácticas de cartografía social tienen una historia ligada a la Investigación Acción Participativa. Montoya, García y Ospina (2014) documentan cómo esas prácticas se desarrollaron desde comunidades indígenas del suroccidente del país bajo la figura de los "mapas parlantes", que consistían en "trabajar con la gente tanto sus conocimientos orales y tradicionales como los aportes de la investigación científica, unificándolos para constituir un corpus de conocimientos actualizados" (Víctor Bonilla, citado en Montoya et al., 2014). Los autores proponen reconocer "la relación indisociable entre espacio, poder y conocimiento" y asumir que "el saber es la gente y el espacio que habita, más que un mero depósito de información", siendo los pobladores "agentes activos con quienes se interactúa y se producen conjuntamente conocimientos desde sus territorios" (Montoya et al., 2014). Esa genealogía sitúa la cartografía no como un método importado sino como una práctica con raíces en los propios territorios colombianos.

Peña Sarmiento y Sanabria Bohórquez (2021) llevan esa lógica hacia las cartografías corporales como herramienta pedagógica. Su trabajo muestra que cuando los participantes comienzan a responder preguntas como "¿qué huellas o marcas ha dejado el contexto que te rodea en tu territorio, es decir, en tu cuerpo?", "empiezan a entender que ellos son historias que no se han contado del todo", que narrarse y escuchar el relato de la otra "les permite comprenderse y comprender a ese otro desde conexiones más humanas y menos prejuiciosas" (pág. 9). Las cartografías "les han

permitido entender que símbolos, conceptos, instituciones, contextos han marcado y han construido su cuerpo, su historia" y los llevan "a profundizar en quiénes son" (pág. 9). La cartografía corporal no solo registra: transforma. Y en ese sentido es también, como diría Gadamer (1993), una forma de ruptura productiva "el que surja una pregunta supone siempre introducir una cierta ruptura en el ser de lo preguntado" (pág. 439) porque las cosas no quedan iguales después de que una mujer dibuja en papel lo que lleva en el cuerpo.

Patricia Aschieri (2013) propone el marco de la etnografía encarnada, que invita a incluir en el análisis "ciertos elementos relativos a la identidad y el modo de estar en el campo" de quien investiga, reconociendo la "trayectoria corporal" como categoría analítica: no "el mero conocimiento de la sucesión de técnicas corporales por las que atravesó una persona, sino fundamentalmente el análisis de la relación entre los habitus cotidianos y las experiencias de apropiación de un conjunto de prácticas vinculadas al uso y representación del cuerpo y el movimiento específico" (pág. 3). Esa propuesta resulta valiosa y necesaria para identificar cómo las mujeres campesinas en su habitus cotidianos, han interiorizado unos ritmos corpóreos que marcan el devenir campesino de su cotidianidad y al transformarlo, llevarlo a la conciencia de la expresión danzaría, toman un nuevo significado en sus vidas, estos movimientos de la cotidianidad de sus cuerpos. Sin embargo, la noción de "observación participante", incluso en su versión encarnada mantiene una distinción entre quien observa y quien es observado que no describe del todo la naturaleza de una relación que existe antes de que llegue la investigación, que está hecha de vínculos construidos en el tiempo, de confianzas que no se adoptan como método, sino que ya estaban ahí.

En este apartado de la relación entre el arte y la organización comunitaria, es crucial evidenciar los conceptos de "agencia" y "agenciamiento", como elementos que develan las transformaciones psico-corporales de la juntanza entre las mujeres de Guachipay. Amartya Sen (1985) define agencia como "la capacidad de los sujetos para actuar de manera independiente y tomar sus propias decisiones frente a las estructuras de poder...lo que una persona es libre

de hacer y lograr en la búsqueda de metas o valores que considera importantes". Este concepto se traslada a su vez, a las luchas y formas de resistencia campesinas en América Latina, que podríamos denominar "agenciamiento" o como lo define Escobar (2014) desde la ontología política, el agenciamiento territorial implica que la defensa del cuerpo y la defensa del territorio son inseparables, pues los mundos relacionales de las comunidades solo existen en tanto son vividos, habitados y defendidos desde la experiencia corporal y colectiva. Con base en estas definiciones, es posible evidenciar los elementos políticos que han surgido a raíz de la juntanza de las mujeres y su impacto en la vida comunitaria de la vereda. Allí, en este escenario de reunión, de encuentros y desencuentros, se ha configurado un diálogo entre las mujeres sobre los asuntos de importancia para la comunidad, las afectaciones, formas de resistencia y acción frente a las dinámicas problemáticas. Es un giro político inherente al papel que juega el arte y la educación en la organización comunitaria campesina, alineándose directamente con las posturas de las epistemologías del sur en los autores tratados como Freire, De Souza, Borda entre otros, sobre la conciencia campesina en la defensa de territorio y del avance depredador del capitalismo en sus formas de vida.

Un punto de llegada es también un punto de partida

Si algo ofrecen estos antecedentes es la confirmación de que lo que sucede en Guachipay ya tiene una avanzada de nombre, historia, reflexión y pensamiento desde las prácticas comunitarias, artísticas y sociales del país. Este proceso, a veces conjunto, a veces individual de reflexionar, de vivir, de co-crear con el ser campesino, con la mujer campesina que soy en comunidad, en la mayoría de veces no es del todo claro, merece mirar en retrospectiva, analizar los aciertos y desaciertos de lo vivido, para que, en el devenir de la reflexión, pase por los momentos de preguntas, de dudas, de cuestionamiento propio dando paso a una escucha ampliada. Y eso es quizás lo más honesto que puede decirse al cerrar este capítulo: no siempre es claro lo que se va logrando sino hasta cuando lo reconocemos en otras voces y, en otras palabras. En el encuentro, en la juntanza, en el oír, ver, sentir y vivir en comunidad, con las mujeres

de verdad y a través del arte, encontramos una expresión del amor en conjunto, una filosofía del amor, como lo aborda Hooks.

Las experiencias aquí recogidas sobre educación cultural, sobre danza folclórica y enunciación territorial, sobre arte en la organización comunitaria, sobre agenciamiento con mujeres, sobre cartografías corporales y participativas, no son el marco que produce la experiencia. Son el espejo en el que la experiencia, ya vivida, empieza a reconocerse con más claridad y con más precisión. Cuando una mujer gira en el centro del círculo y otra aplaude, hay algo que sucede que puede sentirse pero que no siempre puede nombrarse en el momento exacto en que ocurre. Lo que estos trabajos hacen es dar carácter más claro y categórico a esas experiencias: permiten ver que ese giro tiene que ver con la corporeidad como lugar pedagógico, con la re-existencia como práctica política, con la cartografía corporal como forma de conocimiento, con la participación perceptiva como postura investigativa.

Y lo que más importa es que esas palabras no le pertenecen solo a la academia. Les pertenecen también a las mujeres que las habitan, que las viven, que las llevan en el cuerpo desde mucho antes de que alguien las escribiera.

2.2 Desde la escucha ampliada -Metodología.

Definir el andar, por las tierras Topaipicenses una vez más empieza con una pregunta que fue tomando forma en el hacer: ¿Cómo documentar lo que pasa entre mujeres que se reúnen a bailar, a comer, a contarse cosas, a nombrarse? ¿Cómo registrar eso, sin que el registro lo interrumpa? ¿Cómo investigar desde adentro sin perder la capacidad de ver? Las respuestas no llegaron todas juntas. Llegaron en el camino, en la confianza que se construye despacio, en los momentos en que la grabadora se quedó en la maleta porque lo que estaba pasando era demasiado vivo para interrumpirlo con un aparato. Lo que aquí se describe no es un protocolo diseñado antes de llegar al territorio: es la

reconstrucción de un proceso que tuvo su propia lógica, y al que los marcos metodológicos llegaron después, a darle nombre a lo que ya había sucedido.

El horizonte metodológico de esta investigación se inscribe en la Investigación Acción Participativa (IAP), entendida no como un conjunto de técnicas sino como una forma de estar con las comunidades: un compromiso político y epistemológico con la producción de conocimiento desde adentro, con las personas y no sobre ellas. Zapata y Rondán (2016) señalan que la IAP implica un ciclo continuo de reflexión-acción-reflexión en el que la comunidad no es objeto de estudio sino sujeto activo del proceso de conocimiento, capaz de leer su propia realidad y de transformarla desde ahí. Ese ciclo no es lineal: es espiral. Cada acción genera nuevas preguntas, cada reflexión abre nuevas posibilidades de acción.

Lejos de la mirada distante del observador clásico, mi presencia en este proceso se tejió desde la cercanía. No busqué esa “distancia analítica” que separa al investigador de su entorno; al contrario, opté por una participación perceptiva donde en vez de extraer conocimientos, el compartir fuera develando lo que tenemos por decir y por hacer. Investigar desde la participación perceptiva implica asumir que el rigor no viene de la distancia sino de la honestidad: honestidad sobre el lugar desde el que se investiga, sobre los vínculos que existen, sobre las limitaciones de la propia mirada. No se pretende aquí la neutralidad del observador externo. Se pretende, en cambio, la claridad sobre la posición desde la que se mira, la reflexividad sobre cómo esa posición afecta lo que se ve, y el compromiso de devolver al grupo lo que el proceso produce.

En este camino, la relación con las otras no fue un obstáculo que limpiar, sino el suelo firme sobre el cual caminar. Bailar, comer, habitar el círculo o recorrer el territorio no fueron el preámbulo de mi trabajo: fueron la investigación misma. Esta filosofía se tradujo en herramientas que respiraron al ritmo de la comunidad: un diario de campo que fue

refugio de reflexiones, conversaciones que fluyeron sin guion bajo el sol cotidiano, y cartografías que permitieron leer lo que el cuerpo y la tierra ya sabían. Todo este registro, desde lo sonoro hasta lo sistemático, se ordenó en dos grandes momentos, cada uno con su propio pulso y su propia urgencia.

El primer momento (2020-2022) correspondió a la conformación del grupo de danza municipal, una etapa caracterizada por la instrucción técnica y la interpretación folclórica. En esta fase inicial, la práctica danzaria se desarrolló sin una intención investigativa previa, concentrándose en el entrenamiento corporal, el montaje de piezas tradicionales y la representación institucional. No obstante, este periodo fue fundamental al constituirse como el espacio de gestación donde se sembraron las memorias, las afectividades y los lazos comunitarios que darían soporte a los encuentros posteriores.

A partir de las nociones y sensibilidades decantadas en esa experiencia inicial, se configuró el segundo momento (2024-2025), el cual asumió una rigurosidad metodológica intencionada bajo el enfoque de la Investigación-Acción Participativa (IAP). En esta fase, la acción colectiva ya no se redujo a la categoría cerrada de "grupo de danza" ni a la producción coreográfica, sino que se amplió hacia la noción de juntanza: un espacio abierto de agencia cultural y comunitarias sin los afanes de delimitación institucional. Fue en este segundo momento donde se implementó la cartografía social y experimental para retornar reflexivamente sobre lo vivido, nombrar las dimensiones de la autoimagen y mapear el territorio. Por tanto, las cartografías no funcionaron como una guía de diseño para las danzas del pasado, sino como el dispositivo analítico para resignificar la trayectoria comunitaria y abrir las bases de futuros procesos creativos en el territorio.

El horizonte metodológico de esta investigación se expande y encuentra su brújula en la cartografía social, específicamente a través de las herramientas pedagógicas y políticas de Iconoclasistas. Esta colectiva argentina,

conformada por Julia Risler y Pablo Ares, se ha consolidado como un referente latinoamericano en la creación de mapas críticos y dispositivos de comunicación que buscan visibilizar problemáticas territoriales y fortalecer procesos comunitarios. Por eso se propone aquí una postura que podría nombrarse participación perceptiva: una presencia que no pretende la distancia analítica de la observación clásica ni tampoco la fusión acrítica con el proceso, sino que asume que aprender y conocer suceden en el mismo movimiento de estar en el círculo, que quien facilita también es transformada por lo que acompaña, y que el dato no está afuera esperando ser recogido, sino que se produce en el encuentro. Eso no significa ausencia de rigor: significa que el rigor tiene otra forma, una que reconoce la relacionalidad como condición del conocimiento y no como sesgo a superar. La investigadora no sale del círculo para ver qué pasa en él. Permanece en el círculo y desde ahí construye la mirada.

En mi búsqueda por comprender la complejidad del grupo, participé en uno de sus talleres virtuales anuales, donde comparten su metodología de mapeo colectivo basada en el diseño de íconos, relatos visuales y el uso de herramientas de libre descarga. De este encuentro pedagógico surgió una cartografía; un ejercicio que trascendió la simple ubicación geográfica para convertirse en un relato del proceso. Aprovechando la comprensión amplia y sensible que los Iconoclasistas tienen del territorio, decidí recurrir a diversas metodologías propuestas por ellos que me permitieran contar lo que se vivió en cada momento.

Paralelo a todos los mapeos, el proceso de registro se sostiene sobre herramientas que funcionan alrededor de las narrativas de las participantes, por un lado, tengo un diario de campo que registra lo vivido en las semanas del segundo momento, sobre las visitas a las casas, las comidas compartidas, los desplazamientos entre veredas, en los momentos previos y posteriores a los ensayos. También tenemos registros de las voces de las mujeres compartiendo sus memorias del proceso de danzas y de sus experiencias de vida personal y comunitarias, algunas de ellas lograron

llevar algo de esta palabra a la escritura, en unas libretas que dispusimos para ello. Es toda esta narrativa el lugar donde el ciclo reflexión-acción-reflexión de la IAP se hace más visible.

Los registros audiovisuales y sonoros completan este panorama: fotografías, videos y grabaciones de audio que documentan los encuentros, los talleres, los mapeos y las memorias del grupo, que forman parte del archivo del proceso tanto como los textos escritos.

Sobre el primer momento

El primordio: grupo de danzas Tierra ardiente, como memoria en movimiento.

Este primer recuento, correspondiente a los años 2021 y 2022 (Momento 1), busca reconstruir la trayectoria del grupo: sus espacios de encuentro, los acontecimientos que marcaron el proceso, las ausencias, las presencias y aquellos hitos que habitan en la memoria de las participantes. Más que una reconstrucción exhaustiva, se trata de un ejercicio selectivo orientado a identificar los momentos que las mujeres reconocemos como significativos; aquellos que transformaron realidades y dejaron huella.

Originalmente, la organización de este momento investigativo contemplaba un acopio inicial de material fotográfico, audiovisual y de bitácoras; un registro sencillo que serviría de base para comprender el devenir del proceso. Sin embargo, las intensas lluvias y la humedad de Topaipí terminaron por oxidar el computador que resguardaba estos archivos, provocando la pérdida de la mayor parte del material digital.

Esta contingencia técnica desplazó el ejercicio hacia fuentes más humanas y personales. La reconstrucción fue posible gracias a los informes de trabajo presentados ante el IDECUT, las fotografías conservadas en nuestros teléfonos

celulares, las publicaciones de las presentaciones y, sobre todo, nuestra propia memoria colectiva, que se convirtió en el puente principal con lo vivido.

Así, a través de las conversaciones entabladas durante el primer viaje, las integrantes ofrecieron sus recuerdos y abordaron sus experiencias. Más que un archivo rígido, este primer momento quedó definido como una memoria de posturas generales; un suelo previo y necesario para leer con claridad, en este nuevo presente, lo que fue la organización del grupo de danzas.

Sobre el segundo momento

Este segundo momento parte de una conciencia investigativa mucho más clara, que se sitúa en un diálogo permanente con las acciones y escenarios donde nos desenvolvemos las mujeres de la vereda. Aquí, la metodología dejó de ser un plan rígido para convertirse en una lectura constante de la palabra. Nos propusimos no solo hablar, sino abordar profundamente los diálogos, dejando sobre la mesa cada pensamiento que concurría en nuestras charlas. Fue un ejercicio de sembrar mensajes: ideas que nos dejábamos las unas a las otras para llevar a casa, pensarlas en la intimidad y permitir que se interiorizarán. El objetivo era transformar la palabra, recordando que esta tiene el poder de configurar el cuerpo y la acción. Desde allí, empezamos a aprender a través de señales verbales y no verbales, de nuestras emociones y afectos, intentando responder a las dos preguntas que nos atraviesan de principio a fin: ¿quién soy yo? y ¿quiénes somos colectivamente?

Este momento se desplegó en tres viajes fundamentales que trazaron nuestra propia cartografía:

- **Primer viaje: Encontrarnos.** Este viaje fue planeado para enero y febrero de 2025, un espacio acordado desde la Semana Santa de 2024. Mi regreso al territorio se dio tras dos años de ausencia, un tiempo en el que ocurrieron elecciones municipales. Como es común cada cuatro años, esta coyuntura avivó el revanchismo partidista y las divisiones comunitarias, por lo que decidí realizar un trabajo de campo de un mes y medio para comprender el nuevo ánimo social.

En este volver, encontré un lugar transformado: sus caminos estaban siendo pavimentados y la gente tejía vínculos distintos a los que recordaba. Ante esta realidad, me tomé el tiempo necesario para comprender qué es hoy el territorio. Me di el espacio para el "andar", visitando cada una de las casas de las mujeres, un ejercicio que antes no había realizado por prejuicios sobre la distancia o la pena. Estos recorridos de al menos 40 minutos transformaron mi concepción sobre mi propio cuerpo; entendí que el desplazamiento físico es también una disposición hacia la colectividad. Al ver cómo ellas habitan su individualidad en sus hogares, pude proyectar los mapeos posteriores desde una realidad presente y no desde un recuerdo estático.

Tras esta identificación, la estrategia se centró en la propuesta dialogada por todas, que implicaba la articulación con la escuela, pero bajo una lógica inversa a lo habitual: Comunidad - Escuela. No era la escuela la que iba a la vereda, sino la comunidad la que buscaba, proponía y articulaba saberes. A través de una gestión con la rectoría, logramos que los saberes artísticos del grupo de danzas se integrarán a la dinámica escolar.

Cronograma de actividades - primer viaje			
Semana	Fecha	Momento	Actividad
Semana 1 y 2	13 al 26 de enero	Re-encuentro, introspecciones y motivaciones	Reconocimiento territorial, amistades y motivaciones. Diálogos de acercamiento y re-conocimiento de las participantes.
Semana 3	27 enero al 2 febrero	Proyecciones del proyecto comunitario	Construcción colectiva de la propuesta metodológica, proyección del proyecto comunitario y mapeo corporal. Diálogo con la escuela y los padres de familia, consentimientos informados.
Semana 4 y 5	3 al 16 de febrero	Implementación de la propuesta comunitaria Transmisión de saberes culturales con las niñas, un tejido como la vida campesina	• Elaboración esteros • Tejido en lana • Juegos tradicionales • Pintando mis movimientos. • Elaboración de alfandoques.
Semana 6	17- febrero 19	Primeras reflexiones	Encuentro de las participantes, recolección de sentires y proyecciones.

Tabla 1. Cronograma de actividades primer viaje de 2 meses en Topaipí

Mapeo 1. Los horizontes comunes.

El primer mapeo corresponde a un ejercicio de diagnóstico colectivo de los horizontes compartidos, a partir de la conversación movilizadora por las reflexiones alrededor de esta, la nueva juntanza. El reconocimiento de las perspectivas actuales del hacer-juntas y del reconocimiento activo dentro de la vereda, se desarrolló una representación gráfica inspirada en el analograma de los Iconoclasistas, identificando de forma concreta las percepciones, valores y sentidos que un grupo comparte en torno a una pregunta o tema. Funciona por asociación: a partir de una imagen o concepto disparador, las participantes van construyendo cadenas de relaciones que revelan cómo entienden su situación, qué les preocupa, qué desean, qué nombran como propio.

En este proceso, el analograma se propone como un puente entre el momento 1 y el momento 2: un espacio para identificar qué permanece, qué ha cambiado y qué están buscando en este nuevo encuentro. Las preguntas que lo orientan son, entre otras: ¿Por qué vivimos acá? ¿Qué nos arraiga? ¿Cuáles son los pilares de la vida campesina?, ¿Cómo vamos a organizarnos para que el tejido comunitario no se rompa en momentos de tensión como las elecciones? ¿Cómo resignificamos el valor de la palabra y de nuestras historias de vida?, ¿Qué es ser mujer campesina en Guachipay hoy? Las respuestas no buscan consenso sino mapa: la diversidad de asociaciones es en sí misma un dato.

Mapeo 2: Corpografía, comenzar a nombrarse. El segundo mapeo se sitúa en el 2024-2025 (Momento 2) y adopta la forma de una Corpografía: una cartografía del cuerpo propio como territorio habitado. Inspirada en la propuesta de Iconoclasistas sobre cuerpo y territorio, en la que el cuerpo se reconoce como el primero por nombrar y la Corpografía como herramienta para visibilizar "las marcas que el contexto deja en los cuerpos y

las que los cuerpos dejan en el contexto" este mapeo propone que cada mujer trace su silueta y la intervenga con preguntas como: ¿qué cargo en el cuerpo?, ¿qué me duele?, ¿qué me da fuerza?, ¿dónde siento el territorio?

La Corpografía es también un ejercicio de nombrarse: de comenzar a construir un vocabulario propio para hablar de la experiencia corporal, de la historia que el cuerpo porta, de los saberes que viven en él. Es particularmente relevante en este momento 2, porque acompaña el reencuentro del grupo y abre un espacio de reconocimiento mutuo: ver los cuerpos de las otras, escuchar lo que cada una pone en el suyo, encontrar en las diferencias y las coincidencias una nueva forma de verse en colectivo.

- **Segundo viaje: Registrarnos.** En este segundo trayecto, la estrategia se volcó hacia la consolidación de lo que sería nuestro libro, volvimos a habitar el territorio a través del "andar", visitando nuevamente los hogares de cada una para profundizar en las entrevistas no estructuradas. El objetivo era captar la esencia del "quién soy" a través de material audiovisual y sonoro, además de recolectar los avances narrativos que las mujeres habían consignado en sus diarios personales. En estos espacios íntimos, realizamos encuentros para cartografiar sus propias narrativas, buscando que el mapa fuera un reflejo fiel de su sentir individual.

Sin embargo, este viaje puso a prueba la capacidad de adaptación de la investigación. El proceso no fluyó bajo una lógica lineal: las fuertes lluvias, características de la cordillera, se intensificaron en esta temporada, provocando cortes de energía prolongados y derrumbes que me dejaron atrapada en la vereda durante varios días. A este escenario se sumó un accidente en mi vehículo que me produjo una lesión temporal, pero compleja, limitando seriamente mi movilidad en un terreno que ya era difícil por la humedad y el barro.

A pesar de estos imprevistos (o quizás gracias a ellos) la investigación cobró una nueva dimensión. Estas dificultades son parte natural de la vida rural, y las mujeres las anticipan y navegan con una sabiduría que yo

apenas empezaba a comprender desde el cuerpo. El hecho de estar "atrapada" y lesionada permitió que surgieran nuevamente las formas propias de ser y hacer del grupo; la solidaridad y el cuidado mutuo reafirmaron la potencia del proceso colectivo que estamos construyendo. Así, los obstáculos no fueron solo interferencias, sino elementos que terminaron de dar forma a la radiografía humana de nuestro libro.

Cronograma de actividades - segundo viaje			
Semana	Fecha	Momento	Actividad
Semana 7	16 al 20 de abril	Participación en espacios comunitarios	Llegada al territorio, participación perceptiva en la celebración de la Semana Santa y presencia en espacios comunitarios.
Semana 8	21 al 27 de abril	Profundización narrativa y cartografías 4 y 5	Ciclo de entrevistas no estructuradas, encuentro de cartografía de narraciones y espacio de mapeo geográfico y corporal.
Semana 9	28 de abril al 1 de mayo	Consolidación del proceso y cierre	Sistematización de hallazgos, acuerdos de apoyo con la escuela y apoyo creativo con la escuela.

Tabla 2. Cronograma de actividades segundo viaje de 3 semanas en Topaipí.

Mapeo 3. La vereda que habitamos. El tercer mapeo se articula con la propuesta de comunidad - escuela específicamente con los talleres que las mujeres del grupo dictan con niñas y niños de la vereda. En esos talleres, los más pequeños son convocados a mapear su propio territorio: a identificar y dibujar los espacios de la vereda que son significativos para ellos, los lugares donde juegan, los caminos que recorren, las personas que reconocen, los sitios que los hacen sentir seguros o inseguros.

Este mapeo geográfico no busca reproducir el plano oficial de la vereda sino construir una geografía afectiva y cultural desde la experiencia de las infancias. Es una herramienta de doble movimiento: por un lado, permite que las niñas y niños nombren su territorio con sus propias palabras y sus propios sentidos; por otro, genera un diálogo intergeneracional con las mujeres del grupo, que pueden reconocer en esos mapas territorios que ellas mismas habitaron de niñas, transformaciones que han vivido, continuidades que vale la pena preservar. El mapa de los más pequeños se convierte así en un espejo para las adultas.

Mapeo 4. Quiénes somos en colectividad. El cuarto y último mapeo es el más integrador. Combina el mapa comunitario con la línea de tiempo, en la tradición de lo que Iconoclasistas ha desarrollado en sus trabajos sobre culturas comunitarias: una herramienta que permite a un grupo reconocerse como colectividad con historia, con transformaciones, con proyecciones. El mapa comunitario sitúa al grupo en su territorio: quiénes somos, dónde estamos, con quiénes nos relacionamos, qué organizaciones nos rodean, qué redes tejemos. La línea de tiempo añade la dimensión temporal: de dónde venimos, qué hemos vivido juntas, cómo hemos cambiado, hacia dónde queremos ir.

En este proceso, ese mapeo se propone como el cierre del Momento 2 y la apertura hacia lo que sigue: un momento en que el grupo puede verse a sí mismo como sujeto colectivo con historia y con horizonte, y construir colectivamente el relato de lo que ha sido y de lo que quiere ser. Es también el momento en que la investigación se devuelve de manera más explícita a las participantes: no como informe sino como mapa, como imagen que el grupo puede seguir completando, corrigiendo y habitando después de que este proceso académico termine.

- **Tercer viaje: Encarnado Guachipay.** Este último trayecto surgió de forma espontánea por demanda de la misma comunidad. Se convocó a todas y todos a hacer parte de la creación de la comparsa y las carrozas para las ferias del orgullo Topaipicense en noviembre. Aunque inicialmente no estaba planeado, se convirtió en la oportunidad perfecta para ver los resultados en la práctica. Bajo la temática del Festival del Bambuco, nos unimos para asumir una responsabilidad que antes era exclusiva de la escuela. Fue el cierre con broche de oro: una memoria registrada en el festival del orgullo Topaipicense que nos permitió afirmar nuestro existir no solo con palabras, sino con la presencia colectiva en el escenario cultural.

Aunque el camino deja tareas pendientes y horizontes abiertos, estos tres viajes consolidan una metodología que se narra a sí misma a través de cartografías de afecto, resistencia y presencia absoluta en el territorio.

2.3 El camino del agua - Categorías de análisis.

Las claves para interpretar las diversas manifestaciones de ser parten de la pluralidad de nuestros cuerpos: el físico, el emocional y el espiritual-colectivo. Estas dimensiones confluyen en el acto de danzar y en la posibilidad de nombrarnos dentro del encuentro comunitario, tejiéndose en un diálogo constante entre el trabajo de campo y la

teoría social. De esta manera, se configura una estructura circular donde el encuentro actúa como el núcleo centrífugo que moviliza e interconecta el ser, el hacer y el saber.

A lo largo del proceso, convertimos los días que el encuentro disponía para explorar la relación que cada mujer tenía con su cuerpo, no como un objeto que se posee, sino como un territorio sensible, vivo, cambiante. El cuerpo fue el primer lugar donde se hizo evidente lo que traíamos: dolores, tensiones, ritmos, silencios, y también fuerza, historia y deseo de transformación. Como lo plantea Merleau-Ponty (1945), el cuerpo no es una cosa, sino una situación, es nuestro punto de vista sobre el mundo. Desde esta mirada fenomenológica, el cuerpo no se experimenta desde afuera, sino que somos cuerpo en tanto nos movemos, sentimos, tocamos y somos tocadas por el mundo.

En consecuencia, este tránsito de la experiencia individual a la potencia colectiva no emergió de forma espontánea, sino que se cimentó en una agencia sostenida en comunidad, donde el afecto y el diálogo actuaron como hilos conductores para habitar la vereda desde una nueva disposición política y sensible. Así, a través del cuerpo, la palabra y el encuentro, se reconocieron las formas de ver y de verse, de actuar en colectivo y de asumir responsabilidades compartidas.

Las tres claves del horizonte:

La lectura de los diferentes momentos que componen este documento se encuentra orientada por un radar analítico trazado a partir de tres horizontes conceptuales en constante diálogo. Estas dimensiones se articulan en un ciclo vital, como lo es el ciclo del agua, elemento trascendental en las identidades y cotidianidades de la cordillera, que con cada uno de sus estados, mantiene vivo el movimiento y permea de diferentes formas las vidas: la corporeidad situada se convierte en la raíz que alimenta los saberes en circulación; estos saberes, al compartirse y expandirse en el territorio, configuran el soporte que sostiene la agencia sostenida en comunidad, la cual finalmente regresa sobre la experiencia

colectiva para transformar la propia realidad corporal. Esta triangulación dinámica y cíclica converge de manera profunda en el encuentro como núcleo articulador, estableciendo las claves transversales de la investigación (ver Figura 1).

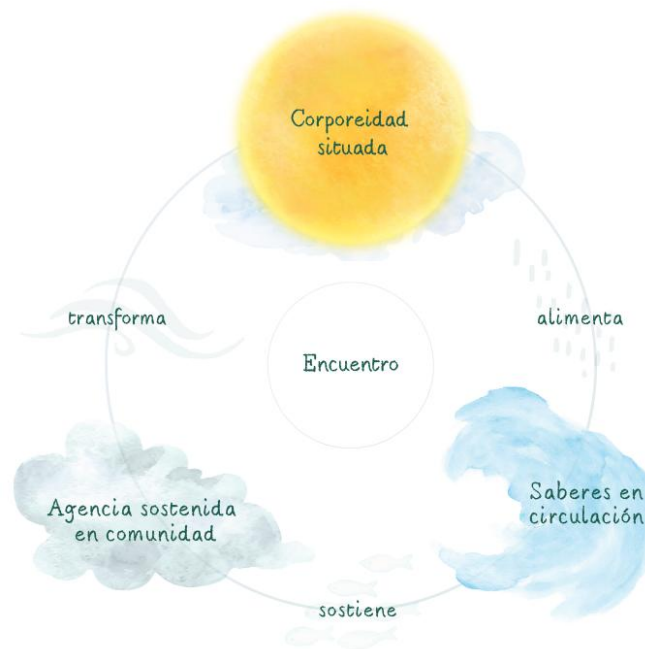


Figura 1. Triangulación categorías de análisis (elaboración propia)

La categoría de corporeidad situada además de Merleau Ponty la podemos ver soportada y entendida por las palabras de Donna Haraway (1995) pues sostiene que todo conocimiento es situado y parcial: proviene siempre desde algún lugar, desde algún cuerpo que ve desde una posición específica y no desde ninguna. Esta parcialidad no es una limitación epistemológica, sino su condición de posibilidad. Conocemos porque estamos encarnadas en un mundo

concreto, porque nuestra mirada surge de una ubicación política, afectiva y territorial. El conocimiento situado no renuncia a la objetividad; la reformula como responsabilidad por aquello que aprendemos a ver.

Y es que no es gratuito que tengamos este tipo de respuestas ante el mundo, ante la interacción social, esta reflexión también pasa por recordar que también somos animales y que por ende hay unas respuestas que vienen de ese cuerpo biológico que nos posee. El sistema nervioso humano está diseñado evolutivamente para percibir, procesar y responder al entorno como condición primaria de supervivencia. La propiocepción⁶, no es un lujo cognitivo: es una función vital que el organismo ejerce de manera continua e involuntaria, orientando el hacer en el mundo antes de que la mente lo nombre. Esta percepción corporal responde a las formas en las que logramos existir como especie, las cuales no dependen de la fortaleza individual, sino de la capacidad de leer, anticipar y sincronizarse con los cuerpos de los otros, está de más recalcar que somos profundamente sociales, de leer las acciones, intenciones y emociones de los demás⁷.

El cuerpo, entonces, está biológicamente preparado para el encuentro y lo que sucede es que aprende a moverse con otros, se regula en la presencia de otros y, en esa sincronía, encuentra una forma ancestral de cohesión y cuidado colectivo. Lo que ocurre cuando las mujeres bailan juntas no es ajeno a esta dimensión la danza activa exactamente esos circuitos de resonancia corporal que la evolución dispuso para que los grupos humanos pudieran sostenerse mutuamente.

⁶ La capacidad del cuerpo de sentirse a sí mismo en el espacio, de registrar su posición, su tensión muscular, su movimiento.

⁷ El neurobiólogo Giacomo Rizzolatti y su equipo describieron las neuronas espejo que son células motoras que se activan tanto cuando un individuo ejecuta una acción como cuando observa a otro realizarla, revelando que la empatía y la imitación tienen un sustrato neurológico concreto. Las neuronas espejo nos permiten entender la mente de los demás, no solo a través de un razonamiento conceptual sino mediante la simulación directa. Sintiendo, no pensando" (Rizzolatti, citado en Neuro-Class, 2006).

Desde esta perspectiva, el cuerpo, aunque no es simplemente el soporte biológico de la experiencia permite una lectura más completa para reconocer las palabras con que Arturo Rico Bovio habla del cuerpo, como el primer territorio que habitamos y desde el que comprendemos toda otra forma de habitar. En Las fronteras del cuerpo, el autor argumenta que "**nuestro cuerpo es la medida de todas las cosas**", postulando la corporalidad como el horizonte desde el cual se organiza el conocimiento, la cultura y la relación con los demás (1990). Esta dimensión cobra especial relevancia cuando se trata de mujeres campesinas cuyo saber ha sido sistemáticamente deslegitimado: recuperar el cuerpo como fuente de conocimiento es, antes que nada, un acto de restitución epistemológica.

Recuperar el cuerpo en un contexto de dominación constituye un acto de resistencia política. Como afirma Bell Hooks (1994), "En una cultura de dominación, el cuerpo es un lugar de colonización. Recuperar el cuerpo es un acto de resistencia". En esta experiencia, el amor por la vereda y por el territorio se ve reflejado la presencia absoluta: "El amor nos devuelve al cuerpo; nos devuelve a casa" (Hooks, 2000).

Este reconocimiento corporal conduce a la pregunta fundamental: ¿Quiénes somos colectivamente? Al reconocerse en el ritmo compartido, las mujeres trazan nuevas disposiciones en el territorio. La agencia no se comprende aquí como una propiedad individual, sino como una potencia relacional que se construye en el hacer con las otras.

El encuentro posibilita un lugar de enunciación desde el cual cada mujer puede nombrarse y nombrar su mundo. Nombrar no es meramente describir: es producir realidad, movilizar representaciones, compartir lo que se sabe desde la propia existencia de vida. John Dewey (1938) aporta una clave al afirmar que "La acción del propio individuo es lo que determina la relevancia de los estímulos dentro del contexto delimitado de la misma acción". No se trata de una reacción refleja al entorno, sino de una decisión activa; un acto de imaginación política que se sostiene en el "apañe" mutuo.

Sherry Ortner (2016), en su propuesta de una teoría de la práctica renovada, distingue dos dimensiones constitutivas de la agencia que resultan claves de contemplar en este proceso que son la agencia de los proyectos y la agencia del poder. La primera refiere a la capacidad de desear, formar intenciones y coordinar acciones con otros hacia fines compartidos que es algo que vamos a desarrollar a partir de la movilización de los saberes culturales de las mujeres y la segunda reconoce que esa capacidad nunca opera en el vacío, sino siempre dentro de matrices de desigualdad y relaciones de poder que la condicionan sin determinarla por completo, como también se ha mencionado y se aborda acá desde las pedagógicas que reconocen estas prácticas opresoras y coloniales. Lo clave que resalta el autor acá es precisamente esa lectura diferencial pero que no se oponen, las mujeres acá estamos actuando de manera creativa e intencional y no podemos negar que lo hacemos bajo unas condiciones de subordinación, eso no significa ignorar "el pulso de las fuerzas colectivas" que atraviesan toda práctica social. (Ortner, 2016, p. 206).

Esta distinción abre una lectura más fina de lo que ocurrió en el grupo de danza. Las mujeres de la vereda no actuaron a pesar de sus condiciones de vida actuaron desde ellas y con ellas, asumiendo la decisión de su participación en, así esta práctica no respondiera a un plan externo ni a una agenda institucional, sino a necesidades, afectos y saberes propios. Ahora se pretende movilizar este nuevo encuentro de frente a la agencia como una decisión individual, pero, sostenida en la colectividad encuentro sostenido: movernos juntas, decidiendo juntas y resolviendo juntas. En este sentido, la organización comunitaria resultante no responde a modelos externos, sino que se comporta como el micelio del hongo: una red vital y subterránea que conecta sin centros y sostiene desde lo invisible. Como plantean Deleuze y Guattari (1987), estos procesos se despliegan como rizomas, abiertos y múltiples, capaces de inventar territorios a partir del deseo compartido. Y es justamente esa potencia relacional, ese hacer con otras que excede la suma de las partes, lo que aquí entendemos por agencia sostenida en comunidad.

Como plantean Deleuze y Guattari (1987), estos procesos se despliegan como rizomas, abiertos y múltiples, capaces de inventar territorios a partir del deseo compartido. No es la política de la representación, sino la política de la creación cotidiana: construir formas propias de habitar y decidir sobre lo común.

Los saberes circulares emergen progresivamente en cuanto el encuentro posibilita el lugar de enunciación enmarcando las manifestaciones que les significan a cada una desde su propia existencia de vida. Al nombrarnos, compartimos lo que sabemos, modelamos los símbolos y representaciones de sí mismas se movilizan en red al darnos la posibilidad de escucharnos y sentirnos, desde allí se contempla como se tiene lugar la transmisión de saberes.

Esta transición implicó desmontar discursos hegemónicos que deslegitiman el saber campesino, expresado en frases como "no tengo nada que enseñar" o "eso no es importante" para abrir paso a la validación de la experiencia propia como conocimiento legítimo. Las voces de las mujeres revelan que el saber circula cuando se nombra la historia: "Bailar me quitó un poquito el miedo". "Tranquila profe, que ahí resolvemos".

Por ello, el lugar educativo desde el cual nos situamos, está afinado con las pedagogías alemanas que nos hablan de la educación y la formación: recordemos que en la tradición alemana se diferencia "educación" (Erziehung) de "formación" (Bildung) y de "cultura" (Kultur). Mientras la educación alude a una interacción entre un A y un B, la formación denota un proceso de devenir y de autorrealización constante. De allí que encontremos en pedagogía dos campos teóricos diferenciados, a saber: las teorías de la educación y las teorías de la formación. En un sentido amplio, las primeras responden al "cómo" y las segundas al "qué" y al "para qué". (Runge Peña & Garcés Gómez, 2011. p.16)

Aquí, el saber no es información acumulada, sino un saber vivo que se pone en circulación a través de cada gesto, cada coreografía y cada conversación. El grupo de danza hoy se proyecta como un espacio donde la memoria de los abuelos se hibrida con la presencia firme de las mujeres, que garantice que el conocimiento del territorio no sea un rastro del pasado, sino una herramienta de liderazgo y transformación colectiva presente.



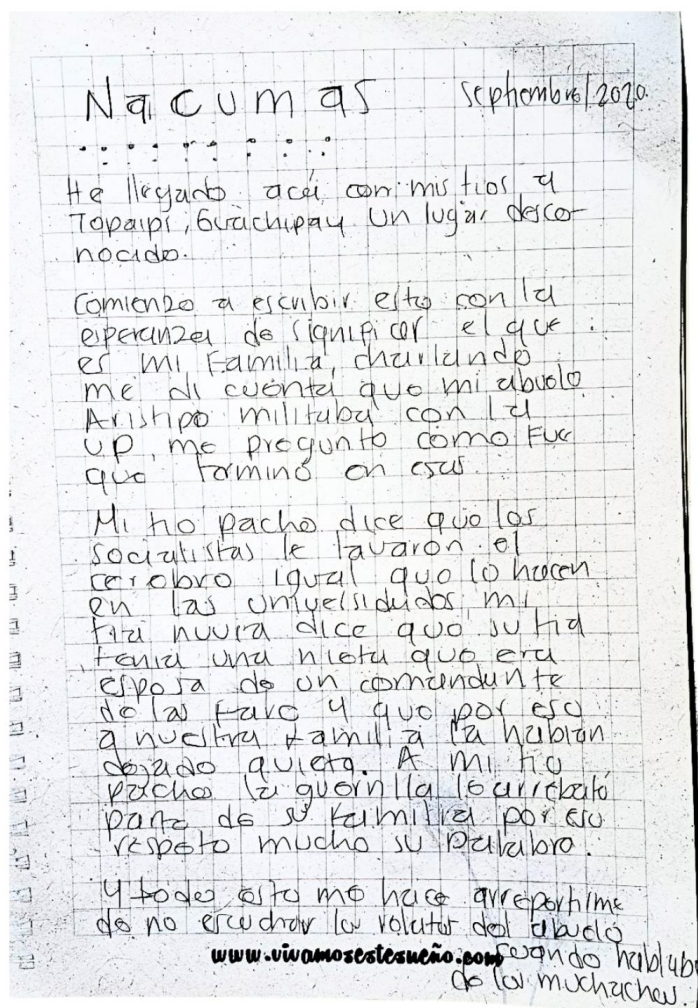
CAPÍTULO 3. El tejido que somos

Hallazgos previos

El andar condicionaba la mirada, y esta condicionaba el andar, hasta tal punto que parecía que solo los pies eran capaces de mirar.

Robert Smithson (en Careri, 2014)

3.1 El primordio: Grupo de danzas Tierra ardiente, como memoria en movimiento



Al llegar a Topaipí desde una ciudad como Bogotá, el mundo se detiene abruptamente, los afanes del día no son tan evidentes para el transeúnte, no logras ubicar un plan a simple vista si lo que esperas encontrar es turistificación, es un pueblo sin instrucción, sin resumen, y con experiencias completamente distintas a las de la ciudad.

De cada cosa que necesites, encuentras un par: dos peluquerías, dos restaurantes del día, dos restaurantes de comida rápida, dos remates, dos panaderías, así sucesivamente, quizá puede existir alguna más o eventualmente mayor oferta según la temporada, pero nunca un listado innecesario de opciones a la mano para elegir.

Es lo justo, a la medida del cliente cotidiano, pero en situaciones como ferias, el par de hoteles y de todo lo demás, se vuelve insuficiente. En todo caso, no es algo que preocupé, como aprendí en el camino **"ahí se resuelve"**.

Imagen 5. Bitácora de Vanessa Bustos en el 2020

Soy consciente de que, sin importar quién lea estas líneas, nunca lograré describir este lugar con la fidelidad que merece. Mi llegada estuvo marcada por una subjetividad profunda; al revisar mis notas de campo seis años después (Imagen 5), advierto que mis primeros registros estaban impregnados por la búsqueda del relato familiar. Más allá del deseo de conocer las famosas quebradas, cuevas y ríos, me movía la urgencia de aprovechar el tiempo para preguntar, indagar sobre aquellas historias que en mi niñez pasé por alto y que hoy reclaman su lugar en mi memoria.

Sin embargo, la oportunidad de trabajar como profesora transformó profundamente mi estar allí. Este rol me invitó a recoger y reactivar los aprendizajes acumulados durante mi paso por la universidad, mis vivencias en el Chocó y los diversos recorridos que había realizado por el país como maestra. Fue justamente en este escenario rural donde comencé a asumir una forma propia de ser profe, pues no tenía que responder a una institución o currículo. De este modo, logré articular todos estos insumos en una práctica pedagógica y sensible a través del grupo de danzas comunitario, experimentándome con cada clase las memorias y las realidades de las diferentes veredas.

El primordio: Grupo de danzas “Tierra ardiente” como memoria en movimiento

En aquellos días de septiembre de 2020, el inicio del encuentro como instructora de danza carecía de una forma definida o de un objetivo instrumental; nacía, más bien, de mi anhelo como profesora por habitarnos a través del movimiento, y de la expectativa de una comunidad dispuesta a entregar su tiempo y energía a lo inesperado. Era un asomarse a lo nuevo recorriendo caminos conocidos: aquellos donde la danza ya era el rostro visible de la vereda en festejos y eventos, pero esta vez, con la presencia constante de lo desconocido, custodiando cada puesta en escena.

Las convocatorias eran siempre abiertas y los tiempos cada tanto más flexibles, permitiendo que el espacio se acomodará a las dinámicas propias de la vida rural: las cosechas, las lluvias, el cuidado del hogar y la familia. Soltando un poco el nervio que la rigurosidad ordenaba en mi mente cuadriculada y que esta profesora no se ilusionara más con la llegada del grupo a un ensayo cuando era una nube negra la que venía saludando.

Así, la danza surgió como una excusa para el encuentro, sin exigencias previas ni promesas claras. En aquel entonces, ninguna de nosotras sabía dónde desembocaría ese río; no sabíamos si duraría días, meses o si, contra todo pronóstico, llegaríamos a hablar de años. Todas creíamos que sería algo momentáneo y bajo esa premisa, decidimos simplemente aprovecharlo.

Me sabía fugaz, indefinida y extrañada. Este punto de partida no es menor, pues en el contexto de la educación rural en Colombia, la formación suele estar marcada por la transitoriedad. Existe una dinámica persistente donde los procesos pedagógicos se vuelven momentáneos, sujetos al paso de docentes de artes que ocupan vacantes de manera temporal. Al no existir un arraigo con el territorio, el retorno de estos profesionales a sus lugares de origen tras uno o dos años interrumpe la continuidad de los aprendizajes, dejando vacíos que el sistema no logra relevar oportunamente y que al ser relevados implica muchas veces otros perfiles, nuevos proyectos, volver a comenzar.

Para el año 2021, el proceso logró sostenerse superando la fugacidad. Como una profe sin ombligada, me dejé cautivar por la vida campesina de ese lugar y la raíz de mi familia paterna; especialmente por aquella noche del 7 de diciembre donde una cumbia iluminada por racimos de velas encendidas, entre faldas rojas y flores naturales marcó el inicio de algo más profundo. (Imagen 6)



Imagen 6. Primera presentación como grupo de danzas de Guachipay, 7 de velitas del 2020.

Sin embargo, las preguntas sobre el entorno fueron superando las personales: ¿por qué la preocupación por la pandemia se sentía como una simulación en este contexto?, ¿por qué las casas estaban pintadas con los colores de los partidos políticos? y ¿por qué aparecía con tanta frecuencia la "tierra ardiente"?

A lo que el profesor de danzas de toda la vida en este pueblo respondió como si reprodujera un casete en su cabeza:

"Nosotros adoptamos el nombre de la agrupación folclórica Tierra Ardiente, por un tema cultural de nuestros antepasados, de los indígenas que poblaron esta región, que fueron los indios Tapaces, eran conocidos por su dureza, eran indios, guerreros y muy crueles, y los enemigos de ellos los conocían como si llegaban acá de esa región, estaban en la tierra ardiente" (Anexo 1. Entrevista profesor Fredy Ramos, 2025)

Al revisar los registros sobre estas historias, apareció un video que narra la historia de Topaipí y el proceso de colonización que diezmó a las tribus guerreras del territorio Muzo. Entre el mito y el dato histórico, se menciona a los Colimas (que son los mismos Tapaces), descritos como guerreros implacables cuya relación con los Muiscas se basaba en el trueque, pero cuya fama de combatientes crueles marcó el carácter del lugar. En esta geografía, los sitios son nombrados por sus características físicas y de esa misma manera se define a sus pobladores. (Veloza, 2018)

Topaipí, que significa "Piedra Ardiente" o "Tierra de la Piedra Ardiente", en este registro (que es de los pocos que registra históricamente el pueblo, se explica también el valor simbólico del Chicalá, un árbol que permaneció plantado por más de cien años en la plaza central como testigo de la historia, hasta el día en que su caída marcó el fin de una época y el inicio de un símbolo de este municipio.

Se consolidaron tres grupos base bajo mi guía (Imagen 7), cada uno habitado por dinámicas muy distintas, pero acogándose al mismo nombre de los grupos de danzas del profesor Fredy: Tierra Ardiente. En ese entonces, contaba con las nociones que me había dejado la educación popular vivida en las selvas colombianas y sabía que debía salir de la cabeza para comenzar a explorar las formas de encontrarnos; para darle un sentido concreto al encuentro más allá de un acto escénico.



Imagen 7. Mapa de los grupos de danzas en las veredas de Guachipay, Montealegre y la cabecera municipal. (elaboración propia)

El encuentro con el grupo de Guachipay consistía en una práctica de exploración y cuidado corporal, centrada en el reconocimiento rítmico de las danzas más representativas de cada región, en el desarrollo de las capacidades psicomotrices y la conciencia espaciotemporal. Sin embargo, rápidamente este espacio puso en evidencia las complejas capas de la realidad colectiva.

No existía un salón de ensayo formal; nuestro escenario era la capilla que la propia comunidad había levantado junto a la escuela veredal, era una estructura rústica, sin paredes y con suelo de tierra, que apenas protegía del sol y la lluvia. Al fondo, un cuarto pequeño servía de bodega: allí reposaban las sillas y mesas de las reuniones, un tablero, los balones de fútbol y los productos de mecate de algunos emprendimientos locales. Contábamos con un bafle pequeño que un vecino nos prestaba; cuando él lo necesitaba, alguien del grupo traía el suyo y en los días de lluvia, el sonido del agua sobre las tejas superaba al del aparato. Aunque nunca hubo material de ensayo propio, la recursividad de todas y todos posibilitó que los encuentros se desarrollaran. También usamos sábanas como faldas para ensayar la cumbia y el fandango pues solo tenía una falda de ensayo que para la mayoría resultaba muy larga (Imagen 8), solo hasta los días de las presentaciones interactuábamos con los trajes, para evitar contratiempos con el manejo de los faldeos.



Imagen 8. Ensayos 2021 con el grupo de danzas de Guachipay en la capilla de la escuela.

Comenzamos a presentarnos en los mismos eventos que se programaban en la vereda, como lo fueron el día de la familia, el día de la mujer y el de la madre, eran presentaciones en la que las mujeres se sentían en confianza, pues el público no juzgaría el montaje, la expresión, ni las equivocaciones. Estas presentaciones fueron a ritmo de la Guaneña, la carranga y la cumbia.

En ese espacio abierto, habitado por todas y todos en especial los días sábados, empezaron a emerger tensiones y malestares, algunos antiguos y otros recién nacidos, que se manifestaban en el cuerpo y en la palabra. Lejos de resolver estas incomodidades mediante la exclusión u omisión, el proceso se convirtió en un espacio de diálogo y un llamado colectivo al cuidado, donde el movimiento en la tierra servía para nombrar lo que tanto le costaba reconocer a esta profesora que no sabía las historias de estas mujeres.



Imagen 9. Presentación día de la mujer en la vereda Guachipay 2021, Danza la Guaneña con la representación de las prácticas de las mujeres (Alimento, cultivo, cuidado y educación)

También se develaba una marcada brecha de género. A pesar de mi insistencia por vincular a los hombres a la danza, las respuestas eran siempre muros levantados desde la justificación laboral o los mandatos de la masculinidad tradicional. Para muchos de ellos, el rol del hombre en el campo no es "bailar ni brincar" sino trabajar la tierra; una estructura mental que solo permite el baile bajo el efecto del alcohol. Ante esto, yo solía bromear diciendo: "entonces hagamos una fiesta para bailar cumbia y así aprendemos todos". Usaba el humor como herramienta para cerrar conversaciones incómodas, pero también para dejar una afirmación: que el goce y el cuerpo no deberían estar condicionados por tantos peros.

Mi presencia allí, revestida por el prenombre de "la profe", me otorgaba una cordialidad institucional que facilitaba el acercamiento. Sin embargo, sabía que muchas de las negativas de los hombres a participar eran amables pero rotundas. Entendía que, en la lógica de la finca, cuesta justificar el tiempo dedicado al baile cuando la tierra exige tanto, especialmente ante las brechas que la dispersión y el conflicto armado han dejado en el municipio.

Este desmoronamiento se siente en la ausencia de los jóvenes, que hoy migran hacia las ciudades buscando una remuneración que el campo les niega. Lo que queda en las fincas de Topaipí son adultos mayores sosteniendo la tierra y las y los nietos, mientras las familias quedaron regadas en el camino hacia las periferias de Bogotá, en barrios como Suba, Patio Bonito o Ciudad Bolívar.

Por eso, el hecho de que este grupo de mujeres sostuviera un espacio para la danza, sobre el piso de tierra de una capilla sin paredes, para varios resulta una terquedad, para nosotras la terca alegría de vivir en el campo, la terquedad por la vida digna desde el arte, el terco y rebelde goce de nuestros cuerpos.

El encuentro revelaba progresivamente reconocerse en la diferencia y comprender que, aun desde trayectorias diversas, era posible sostener algo en común. Aunque todavía no se configuraba una dinámica plenamente comunitaria, comenzaron a emerger los hilos de una construcción colectiva más profunda. La danza funcionó entonces como detonante de memorias y afectos, como un espacio donde el cuerpo empezaba a movilizar preguntas sobre el estar juntas en la vereda y sobre las posibilidades de acción compartida.

Esta experiencia dialoga con lo planteado por Prieto (2018), quien señala que las prácticas culturales en la ruralidad no pueden entenderse al margen de las transformaciones sociales que atraviesan los territorios. En Guachipay, la danza no apareció como una esfera separada de la cotidianidad, sino como una práctica articulada con las formas de producir relaciones, memorias y sentidos de pertenencia.

Las dimensiones de danza y música se encuentran profundamente entrelazadas con sus modos de vida, de producción y de organización social. Al respecto, en su estudio sobre los tránsitos de la juventud rural entre el azadón y la tecnología, Prieto rescata una visión donde la cultura es un proceso de expresión total:

“Y así a cada alma colectiva ... le será atribuida una cultura. Sin embargo, esos pueblos, etnias y grupos sociales no viven esas actividades como una esfera separada. Son informadas, por ejemplo, de que hacen música, danza, actividades de culto, mitología y muchas más. Pero estas sociedades no hacen ni cultura, ni danza, ni música. Todas esas dimensiones están completamente articuladas entre sí en un proceso de expresión, y articuladas con su manera de producir bienes, con su manera de producir relaciones sociales” (Prieto, 2018).

Cuando se pone el cuerpo en un escenario hay un relato del cuerpo que se convierte en un canal de simbolización. Acá comenzaron a volverse necesarios esos momentos en los que se inserta la escena al cuerpo para que dialogue con el propio cuerpo y vuelva a la escena; esto va desestructurando la mirada sobre el cuerpo, develando lo que no se dice en el gesto, en la otra faz de la escena. Se posiciona así el cuerpo como un territorio escénico, porque lo escénico está en el trabajo corporal tanto como lo corporal está en la escena.

"...cuando salíamos era en una recocha por ahí, pero esos son bailes que son rutinarios. Pero ya como tal, un baile de esos que ya lleva a pasos diferentes y eso, al comienzo sí me dio durito, porque yo decía yo no puedo, yo no puedo, yo no soy capaz. Pero ya al final yo dije no, tengo que poder, yo tengo que poder, si las otras pueden, yo también puedo. Entonces me mentalicé que si podía y que si podía. Y vamos a hacer y vamos a perder el miedo. Tenemos que aprender a perderle el miedo a la gente, a perder el miedo al público, que no es fácil, no es fácil, pero que sí, que sí lo vamos a intentar y lo y lo pude y lo voy a hacer." (Anexo 10. Entrevista María Garzón 2025- Sobre su participación en el grupo de Danza)



Imagen 10. Melissa, María y Tatiana. Representando a Topaipí en la semana cultural de Caparrapí

La geografía de la vereda imponía sus propios ritmos al encuentro. Mujeres como Melissa, María y Tatiana (Imagen 10), habitaban territorios distantes, conectadas únicamente por el compromiso con el grupo. María, por ejemplo, provenía de *Llano de Murca*, una vereda vecina conformada por un núcleo pequeño de familias históricamente integradas a la vida de Guachipay; para llegar, debía caminar cerca de media hora por la carretera. Por su parte, Melissa, junto a sus hermanas y primas, subían desde *El Guasnaco*, una zona ubicada en la parte baja de la vereda, desde donde les tomaba al menos 40 minutos subir hasta la carretera principal. En el otro extremo, en el sector de El Salitre, vivía Tatiana, en una zona cercana al río que le exigía atravesar varias montañas y subir la pendiente durante casi una hora para alcanzar la escuela.

El grupo de danza se convirtió en el escenario inmediato para una amistad que la distancia física habría impedido. Salir de casa con tanta anticipación y atravesar la montaña transformó el ensayo en algo más que una práctica rítmica: se convirtió en un espacio de complicidad. Allí, al ser un grupo pequeño y resguardado, surgieron conversaciones privadas y consejos compartidos, tejiendo amistades que se extendían antes y después de cada encuentro para compartir algo de comer. Esta red de afectos demuestra que el grupo propició otras formas de "tejernos", donde el esfuerzo de caminar el territorio se veía recompensado por la creación de un refugio seguro para la palabra y el apoyo mutuo.

Este proceso de ir y venir, de viajar y conocer, entre la acción y el sentir se fundamenta en la necesidad de establecer diálogos profundos entre la representación y la vivencia física. Como plantea Matoso "Es necesario tener espacios o momentos que se refieran a la inserción de esa escena en el cuerpo, a la resonancia interna de esos textos en el cuerpo, y luego volver a la escena; así se fluidifica esa relación entre cuerpo-escena" (1996). En Guachipay, esta fluidez se manifestó cuando los ensayos dejaron de ser repeticiones mecánicas de pasos para convertirse en espacios de resonancia, donde el cansancio de la subida por la montaña o la complicidad de las charlas previas se insertaban en la danza, dándole una carga simbólica distinta a cada movimiento.

"Compartimos como mujeres: dejábamos a los esposos en las casas y nos íbamos a otros pueblos a presentar nuestros bailes. Llegábamos tarde, a veces por el transporte llegábamos tarde, siempre con el miedo de llegar, pero no importaba... nadie nos quiere... Esa felicidad de haber salido fueron momentos especiales; con nuestros varios movimientos de esas faldas nos sentíamos libres." (Anexo 11. Entrevista Flora sobre los viajes a danzar)



Bajo esta perspectiva, la danza en la vereda deja de ser una "clase" para convertirse en un modo de producción de presencia. En el contexto de Topaipí, donde el azadón convive con el recuerdo del desplazamiento, la danza se articula con la manera en que estas mujeres producen su propia realidad y sostienen sus vínculos. No es un producto para ser expuesto en un museo o vendido en un mercado; una dimensión de su existencia misma, tan vital y necesaria como la producción de bienes o el cuidado de la tierra.

Para algunas otras como Ismenia, la motivación constante era el viaje, salir de la rutina, conocer otras personas, otros grupos, comer en un restaurante algo rico, vitrinear en las tiendas de pueblo, comer helado. Es de no olvidar que un día de esos en los que no había programación, ella pasó por la casa y dice: "Profe sálvenos de la cocina". El viaje es una forma de reconocer la propia libertad. Las mujeres no solo se encontraron con otros paisajes, sino que se descubrieron a sí mismas en dimensiones poco frecuente, se incomodaron.

A veces teníamos que resolver asuntos familiares, pues en casa no veían tan bien que se ausentaran las mujeres, por asuntos como la preparación de las comidas, cuidado de los niños, asuntos personales, algunas veces simplemente a las parejas de las mujeres no les agradaba la idea de que participaran en los espacios, de alguna manera les prohibían estar. Evidenciar situaciones como estas no solo me sorprendían a mí, generaban conmoción entre el grupo, entonces aparecían comentarios que evidenciaban el absurdo de esas posturas patriarcales, y ante esas pausas que nos dejaban en silencio mirándonos las unas a las otras en medio de los ensayos, se traducía como el sabernos cómplices, como el entender que ya no pasaba desapercibido eso que se validaba entre la privacidad del cotidiano, íbamos por buen camino.

Al permitir que la escena dialogue con el cuerpo de manera inversa, el grupo comenzó a explorar dimensiones de la identidad que antes permanecían ocultas. Esta perspectiva permite comprender que "La mirada sobre el cuerpo puede

ser el lugar de la fisura, del quiebre de lo no dicho en el gesto, la otra faz de la escena. Esta modalidad puede llevar a un camino inverso: de la escena al cuerpo" (Matoso, 1996. pág. 75). Fue precisamente en esa "otra faz" donde aparecieron los relatos de resistencia y nostalgia; el gesto de la danza se convirtió en la fisura por donde escapaban las historias de las mujeres, revelando que el cuerpo propio no es solo un instrumento ejecutor, sino un territorio que narra sus propias verdades a través del movimiento.

Bajo esta lógica, la puesta en escena en la vereda por fin fue evidente que este río no buscaba la perfección técnica del faldeo, sino la honestidad de un cuerpo que se reconoce a sí mismo y que, al bailar, desentierra y comparte sus propios textos sumergidos. Con toda esta fuerza en Guachipay, nos pensamos y repensamos el espacio, nos reunimos siempre en la caseta de la virgen, donde cuando llovía muy duro se entraba el agua y nos obligaba a meternos al cuarto de las sillas donde apretujadas hacíamos chistes, comíamos dulces y planeábamos nuestras actividades pendientes.

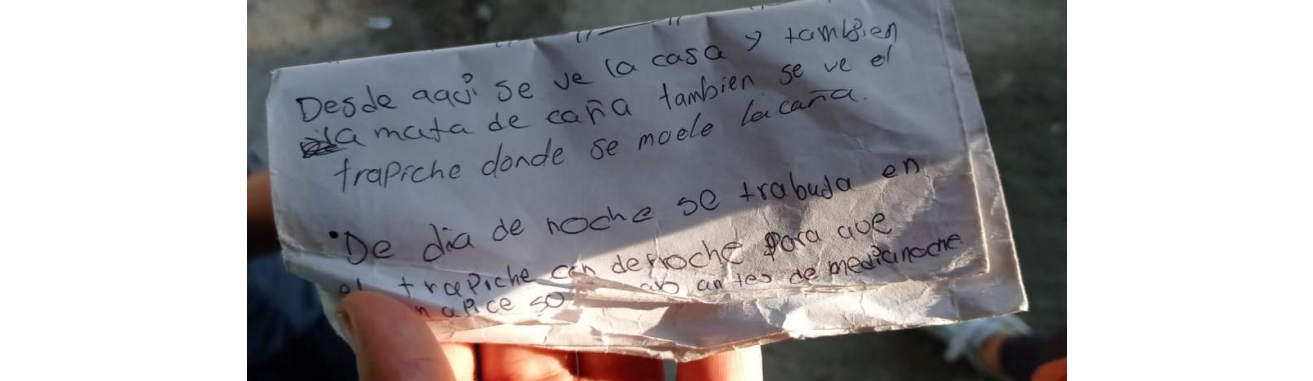
Para el año 2022, el movimiento en el grupo era más fluido y el avance de integrantes como María y Estela resultaba contundente. El bambuqueo, que en un momento parecía imposible de ejecutar, ya se sentía orgánico; el cuerpo había integrado el ritmo, permitiéndonos transitar hacia un diálogo sobre los procesos individuales. María, por ejemplo, daba un testimonio fiel y evidente de su propia transformación con gran orgullo. En nuestras conversaciones, coincidíamos en que este logro era producto de la constancia y de esa voz interna que repetía con convicción: "yo puedo".

Esta seguridad personal empezó a resonar en lo colectivo, traducándose en una insistencia compartida sobre la importancia de la asistencia regular. Surgió la claridad de que no debíamos esperar a la programación de una presentación para ensayar, pues un cuadro coreográfico completo (la nueva meta del grupo) no se logra en un par de sesiones. Estos objetivos colectivos calaron profundamente, de manera especial, entre las jóvenes y adultas. Por su

parte, aunque las mujeres mayores coincidían en la necesidad de la práctica constante, sus realidades no siempre les permitían mantener la misma regularidad.

Bajo esta nueva consciencia sobre el tiempo y el compromiso, el énfasis del proceso comenzó a desplazarse naturalmente hacia el reconocimiento del cuerpo como el primer territorio de experiencia. Ya no se trataba solo de cumplir con una agenda de ensayos, sino de habitar el movimiento de una manera distinta: la danza se convirtió en una vía para explorar la relación que cada mujer mantenía con su propio cuerpo, entendiéndolo no como un objeto que se posee, sino como un territorio sensible, vivo y cambiante. En la medida en que el grupo se permitía esa regularidad en el encuentro, en el movimiento ya sabían que dolores, tensiones y ritmos se podían permitir, algo que antes pasaba por desapercibido, revelando también fuerza, memoria y un deseo profundo de transformación que solo la presencia constante podía develar.

A partir de allí, comenzamos a adecuar los procesos a las posibilidades físicas y la disponibilidad de tiempo de cada integrante. Las más jóvenes, quienes mantenían una práctica más constante, solicitaron profundizar en el recorrido por las regiones; buscaban velocidad, faldeos enérgicos y una mayor exigencia técnica. Bajo esta motivación, iniciamos el montaje del fandango *tres clarinetes*, de Pablo Flórez Camargo de Córdoba. En este punto, abrimos espacios para el análisis sensible: identificar los instrumentos que escuchábamos y comprender el significado cultural de todas las danzas que quisiéramos montar. La corraleja, por ejemplo, capturó poderosamente su atención; fabricamos unos "cachos" de vaca de forma artesanal y nos dimos a la tarea de estructurar la danza. También identificamos que, para las mujeres mayores, la memoria corporal se activaba con la historia: si la coreografía narra un relato propio, los pasos dejaban de ser técnica para convertirse en narrativa, facilitando una memorización que nacía del sentido y no de la repetición.



Desde aquí se ve la casa y también
~~la~~ mata de caña también se ve el
 trapiche donde se muele la caña.

• De día de noche se trabada en
 el trapiche con de noche para que
 en la noche se trabada con los de medianoche

que no siempre habían sido nombradas. Gestos

miradas cómplices. Bailar dejó de ser una ejecución técnica para convertirse en una forma de "volver a pasar" por la vida vivida.

Para este momento, el grupo manifestaba con mayor tranquilidad sus afinidades, incomodidades y deseos comunes. Incluso para mí, como instructora, hubo una apertura; al principio me costaba nombrar mis propias incertidumbres, aunque ellas las dieran por sentado. La palabra se integró paulatinamente, sin desplazar el movimiento. El conversar después de bailar, nombrar lo sentido, registrar ideas sueltas o compartir historias personales permitió que las memorias individuales se entrelazaran con las colectivas.

Prácticas familiares, símbolos del territorio y experiencias significativas entraron en relación, activando nociones de arraigo y pertenencia que no estaban dadas de antemano, sino que se hacían evidentes en la práctica misma. En ese "estar juntas", comenzaron a circular preguntas sobre la vereda, sobre el lugar que cada una ocupaba en su familia y en la comunidad, y sobre las diversas maneras de habitar tanto el territorio como el propio cuerpo.

Aprendimos a organizar los tiempos para poder participar en lo que quisiéramos, por ejemplo, el día de mayor disposición era los sábados, sin embargo, había muchas programaciones para ese día, al inicio elegían entre un espacio u otro individualmente, pero al ver que quedaban dispersas y al final no se aprovechaban los espacios, decidimos organizar las agendas colectivamente. Entonces en la mañana, todas íbamos al curso de producción de café, llevábamos lo que tuviéramos en la casa de comer, poníamos dinero para la carne y hacíamos almuerzo para después ensayar danzas, finalizando la jornada con fútbol.

El cuerpo reconocido como un territorio cargado de marcas, afectos y vínculos con la tierra, desde una perspectiva fenomenológica, se manifestó como uno que no se experimenta desde afuera, sino que se vive en relación con el mundo. Como lo plantea Merleau-Ponty (1945): "el cuerpo no es una cosa, sino una situación: es nuestro punto de

vista sobre el mundo". En esta clave, la experiencia corporal no se limita a la ejecución de movimientos, sino que implica sentir, tocar y ser tocadas por el entorno. La danza, como lenguaje sensible y relacional, potenció este reconocimiento encarnado.

Al bailar juntas, la coordinación no siempre surgió de la exigencia técnica o de la repetición mecánica; se dio, más bien, con el establecimiento de una conexión con la música, con la falda, con las miradas y las sonrisas compartidas. En los momentos de error o de imprevisto durante las presentaciones, emergían la risa colectiva, los gestos de complicidad y las palabras de tranquilidad. Estos elementos se integraban a la puesta en escena, evidenciando que el cuerpo dejaba de ser un espacio de juicio para convertirse en un lugar de acompañamiento.

Este trabajo corporal puede leerse a la luz de los principios de la autoimagen propuestos por Feldenkrais (1972), quien señala que: la forma en que nos movemos está atravesada por la sensación, el movimiento, la emoción y el pensamiento. A lo largo del proceso, las mujeres identificaron sentimientos de vergüenza o pánico escénico, al tiempo que emergían nuevas formas de habitar el espacio con mayor libertad y presencia. El cuerpo fue territorio, memoria y voz.

Allá aprendí a manejar los trajes y a ponerme las pestañas postizas, que son difícilísimas de manejar, pero bueno, ahí aprendimos. Aprendí a maquillarme, a peinarme, a cómo pararse en el escenario y cómo salir ante el público. Es muy chévere y muy bonito, a mí me pareció un proceso hermoso. Yo no me imaginaba eso solamente cuando salíamos a las presentaciones normales de la escuela, como un baile sencillito para la Fiesta del Campesino porque daban un premio, entonces decíamos: "Vamos a hacer un baile para ganarnos el premio". Pero de ahí a salir por allá a otros municipios con trajes especiales, pestañas y maquillaje elaborado... ieso sí que no me lo imaginaba! (Anexo 10. Entrevista María Garzón. Sobre el impacto del grupo de danzas)



Vivir en Guachipay, ser "profe" y también comunidad; tener desacuerdos con las personas de la vereda, estar de vez en cuando en boca de los chismes casuales, ser parte de la fiesta y del luto, me otorgó un lugar mucho más contundente. Esto permitió comprender la noción de cuerpo-territorio que se entrelazaba con sus formas de relacionarse con la montaña y de *ser* montaña. Se trataba de encarnar una representación veredal, porque Guachipay es reconocida por los otros, como la vereda alegre, la participativa, la unidad; una esencia que ellas, junto con sus familias, han sostenido históricamente.

Al hacernos más cercanas, al ponernos "más cerquitas", el tejido se volvió sólido. Entendí que lo que estábamos construyendo no era un acto escénico para ser visto, sino un andar colectivo donde la danza es el pretexto para que la comunidad se reconozca en su alegría y su fuerza, consolidando una certeza: el territorio no es solo la tierra que se pisa, sino el cuerpo que se habita y el tejido que nos sostiene. Las narraciones orales, gestuales y andadas fueron fundamentales en este proceso. Preguntas como: ¿cómo habito mi cuerpo?, ¿qué historias lleva?, ¿qué puede ahora?, acompañaron fugazmente los encuentros y permitieron poner en palabras aquello que el movimiento ya estaba diciendo. El viaje fue clave para este nombramiento: la posibilidad de transitar otros escenarios donde el cuerpo se libera de ciertas limitaciones y se llena de otras tantas ante lo desconocido. Como señala Dewey (1938), la experiencia estética se da en la continuidad entre el arte y la vida cotidiana, en el flujo mismo de la experiencia.

Para finales de 2022, la incertidumbre comenzó a ganar terreno. La itinerancia de los contratos estatales no ofrecía la estabilidad necesaria para sostener la vida, y mi cuerpo, que hasta entonces había sido el motor del proceso, empezó a manifestar el cansancio de una manera cruda. Este tiempo estuvo marcado por un aprendizaje propio y rudo: domar una moto en trochas desdibujadas por derrumbes y barrizales, donde el equilibrio era una lucha diaria contra el pantano y donde llegar a clase era una incertidumbre constante por los aguaceros y borrascas.

No era solo el cansancio físico, era una saturación elemental. Mi cuerpo se convirtió en una tierra demasiado húmeda que empezaba a inundarse. Bajo una oleada invernal que pareció durar dos años, la humedad se instaló en mis equipos tecnológicos, pero también en mi piel, expresándose en brotes, irritaciones, hongos y una fatiga profunda. Necesitaba escapar del agua. Fue en ese momento cuando tomé la decisión, difícil y cargada de emociones, de cerrar oficialmente mi ciclo como profesora en Topaipí para atender una oferta laboral más tranquila.

En aquel entonces, yo no dimensionaba el impacto de mi partida. Quizás, por una ceguera propia de la fatiga, veía al grupo como algo "añadido" a la vida de las mujeres, sin notar que el espacio había, en mayor o menor medida, trascendido la capilla de la escuela para instalarse en las dinámicas familiares. La despedida reveló que el vacío era real, pero también develó algo más valioso: una capacidad instalada.

Aunque la estructura rígida de las coreografías comenzó a desdibujarse, la esencia permaneció. Gracias a la comunicación por WhatsApp y los registros en video, ellas mantuvieron vivo el movimiento entre discusiones y contratiempos, pero ahora bajo sus propios términos. Aquella insistencia por enseñarles a improvisar ante las frustraciones y los bloqueos que vivimos en escena (y todo lo que fuera necesario para perder el miedo al escenario y a "hacer el feo") dio frutos. Las mujeres de Guachipay, dueñas de su "recocha" y de su confianza, continuaron representando a su vereda e inyectando su propia identidad a la danza.

Sin embargo, este posicionamiento cultural de la vereda empezó a ser advertido por otros ojos, integrándose incluso como puntos estratégicos en las agendas político-electorales del municipio. Este fenómeno de visibilidad, que a veces oscila entre el reconocimiento y la instrumentalización, deja claro que el escenario dancístico en Guachipay no es un simple espacio de formación técnica. Es un eje transversal a la vida comunitaria que, aunque oficialmente entró en

pausa, dejó sembrada una necesidad colectiva y un horizonte que ya no depende de una guía externa, sino de la fuerza que ellas mismas descubrieron en su cuerpo territorio.

3.2 Aporcando: La autodeterminación en la imagen de la mujer campesina.

"Que tal vez, que, porque es una ama de casa, que, porque esa trabajadora no se maquilla, que, porque a que vergüenza la miren maquillada y uy no, no, que también se puede, que no es solo un trabajo. No es solo ahí, en la rutina, sino que también sabe, sabe, sabe cómo expresarse y salir. No le da miedo." Anexo 10. Entrevista María Garzón, 2025. - Reconocimiento

Después de dos años de distancia física, el regreso a Guachipay en enero de 2025 no fue un simple acto de presencia, sino un ejercicio de consciencia investigativa que demandó un nuevo "andar". Volver significó reconocer que el territorio no es un escenario estático, sino un organismo vivo que, en mi ausencia, obviamente había sido atravesado por tantas y más experiencias desconocidas para mí, tensiones nuevas propias del tiempo y las rupturas habituales de las coyunturas político-electorales. Estas dinámicas, que cada cuatro años avivan el revanchismo y fragmentan el tejido comunitario, instalaron en la vereda una lógica de competencia e individualismo que el mundo alimenta y que invita sutilmente a las familias a demostrarse "más capaces" que la otras, alejándose de la construcción colectiva que en otros tiempos conocí. También aclaro las ausencias y próximas partidas que dejaban un vacío en el grupo, dejó un aire desalentador para volver a juntarnos y sacar adelante la propuesta que les proponía.

Ante este panorama de desconfianza y ruidos políticos, me costó mucho insistir en ejecutar esa propuesta, escuchar ese "sí" que en el fondo no estaba convencido, que se enuncia por respeto y por el apañe que no se podía negar para no hacer perder la tesis de la profesora, ese sí comprometido simplemente no lo pude aceptar. Comenzamos a escucharnos más sinceramente, les pedí total franqueza y les propuse simplemente hacer lo que consideran fuera

necesario para fortalecernos y avivar la esperanza de esa "Guachipay que no se mama" (Como dice Chepe). El retorno exigió una metodología de escucha y proximidad. El desplazamiento físico hacia cada uno de los hogares (recorridos de más de 40 minutos montaña arriba o abajo) transformó mi propia corporalidad: el "andar" se convirtió en una disposición ética hacia la otra. Al visitar sus casas y ver cómo habitan su individualidad, el recuerdo estático del Momento 1 se disolvió para dar paso a una realidad presente, permitiéndome comprender que el fortalecimiento del tejido social no pasaba por un plan rígido, sino por la siembra de mensajes y el diálogo permanente.

El punto de inflexión de este reencuentro se consolidó en un escenario cotidiano y sagrado: *Las onces tardeadas*, en la mesa de mi casa (Anexo 2. Apartados clave onces tardeadas). Lo que comenzó como una charla informal de horas, terminó por convertirse en un mapeo oral de las problemáticas actuales de la vereda. En este espacio, la palabra circuló con una potencia inusitada, potenciada por una presencia fortuita: un hombre cercano a la familia, crítico y conversador, cuya intervención actuó como un catalizador inesperado. Su postura, a veces provocadora, movilizó en las mujeres la necesidad de reafirmar sus propios sentires, obligándolas a nombrar aquello que en la cotidianidad no es necesario decir.

Fue entre el aroma de un aguapanela con torta de plátano (que ellas mismas me ayudaron a hacer), donde emergió la metáfora que dio nombre a nuestro libro: las flores. Durante la conversación, se lanzó una afirmación que resonó como una sentencia de identidad y cuidado: "*Casa donde no hay jardín, es porque no hay mujeres*". Esta frase no solo mapeó una división de roles, sino que reveló la profunda conexión entre la autoimagen de la mujer campesina y la estética de su territorio inmediato.

Esta revelación nos permitió entrar en un punto clave de estos mapeos, la autoimagen. Se preguntó ¿cómo la mujer de Guachipay se lee a sí misma desde la particularidad de su "jardín" propio y colectivo? Si la danza en el primer

momento nos enseñó a mover el cuerpo, este segundo momento nos invita a nombrar la vida a través de símbolos, experiencias, sueños y luchas respondiendo a la pregunta que nos atraviesa: ¿Quiénes somos?

Los horizontes comunes

La presente representación gráfica da cuenta de los momentos clave de conversación que permitieron el reconocimiento de la vereda en el acercamiento del 2024. Este proceso no fue un simple diagnóstico técnico, sino un ejercicio de amistad y presencia que buscó situar nuevamente el contexto de las mujeres del grupo de danzas. El camino inició con un diálogo individual: visitas casa a casa donde el café y las onces compartidas con las familias permitieron reconocer las disposiciones actuales, las agendas cruzadas y las proyecciones personales frente a este nuevo ciclo. Posteriormente, este sentir individual se colectivizó en un encuentro de "onces" en mi hogar, donde aterrizamos las motivaciones comunes y definimos las posibilidades reales de acción. Este primer nivel de acercamiento permitió diagnosticar, desde sus propias voces, qué es lo que hoy las moviliza, comprendiendo que cualquier ejercicio de articulación debe partir de sus intereses y de la autonomía de sus decisiones.

A partir de esta conversación de aproximadamente tres horas, organicé la palabra a través de una herramienta gráfica que ubica los elementos clave del encuentro, los cuales emergieron gracias a preguntas detonantes como: ¿Con quienes contamos?, ¿Qué nos preocupa? y ¿Qué podemos hacer?

Este mapeo se estructuró desde la analogía, entendida como una vía metodológica que permite materializar visualmente las relaciones, tensiones y potencias del relato. Este ejercicio responde a la certeza de que, en los contextos comunitarios, “muchos conceptos potentes se construyen a partir de semejanzas, y el diseño de gráficas con este tipo de sustento resulta ser un buen disparador para pensar con otrxs” (Iconoclasistas, 2022). De este modo,

la herramienta gráfica tipo analograma trasciende el mero registro textual de lo conversado, convirtiéndose en un puente estético y político que activó la autodeterminación y permitió a las mujeres reconocerse como agentes de un sentir compartido.



Imagen 12. Onces de los horizontes comunes.

Mapeo 1. Horizontes comunes: Conversación Re-encuentro para el hacer-juntas. 1 Actores/escenarios detonantes; 2 acciones movilizadoras; 3 Problemáticas identificadas. Orden de elaboración 1,3,2. (Elaboración propia)



Se mapea el sentipensar, la comunidad donde se reconoce que el hacer colectivo debe poner en el centro la labor de las mujeres, la responsabilidad con las niñeces y la importancia de la familia. Este núcleo se entiende siempre en íntima relación con sus prácticas campesinas, sus fincas, sus cultivos, sus plantas y esas dinámicas vecinales que sostienen la vida rural frente a las tensiones constantes con la ciudad. Sin embargo, al poner en común la realidad del territorio, emergieron problemáticas complejas como el revanchismo político, la falta de continuidad en los proyectos institucionales y las barreras en el acceso a la educación. Esta última deficiencia obliga a los jóvenes a migrar a las cabeceras urbanas en busca de empleos con un retorno monetario más tangible que las labores de la tierra.

A este desarraigo se suma una profunda preocupación por la infancia: el uso excesivo de los celulares está instalando en los niños un anhelo por pertenecer a otros escenarios ajenos al campo, desdibujando el significado de la identidad campesina y generando un vacío que afecta directamente su calidad de vida. Además, se evidenció que, aunque la vereda cuenta con una red solidaria tan fuerte que cuida a los ancianos solos y evita que alguien pase hambre gracias a la prosperidad de una tierra que da comida con facilidad, Topaipí padece un índice muy alto de pobreza monetaria. Frente a este panorama, las mujeres no se quedaron en el diagnóstico, sino que propusieron vías de movilización y agencia propia basadas en su autonomía y en el deseo de seguir participando.

La experiencia les ha demostrado que los procesos culturales, aunque no siempre dejen un beneficio económico, transforman las dinámicas comunitarias en espacios más sanos, amorosos y volcados al cuidado. Por ello, plantearon como estrategia fundamental encontrarse, reunirse y "hacer cadena", volviendo la mirada hacia la montaña y hacia la memoria de un territorio que antes no dependía del plástico ni del consumo externo para amueblar o sostener los hogares. La propuesta consiste en recuperar y recopilar de forma creativa esas historias de autosuficiencia para enseñárselas a las niñas y niños a través del juego, sembrando en ellos un orgullo campesino que empieza por las mismas mujeres. Saben que el reto con la juventud es enorme, pero reconocen que vincularlos es urgente para apoyar

a los adultos que hoy custodian la tierra, garantizando así el relevo generacional, la protección del territorio y la soberanía alimentaria de la vereda.

"Así quedamos, para lo que necesite si no puedo yo ahí está Alfred, o bueno si yo estoy también, usted sabe que ahí nosotros siempre ayudamos, pueden contar con nosotros para lo que necesite, que nosotros siempre participamos y que es bonito así todas esas ideas."

(Maruja al despedirse del encuentro de las onces)

A medida que avanzaba el reencuentro, las agendas cruzadas y las distancias geográficas amenazaban con fragmentar nuevamente el grupo. La angustia de no lograr el "junte", al parecer me invadía solo a mí, recordándome la fragilidad de los procesos comunitarios frente a las demandas de la vida diaria. Adelantamos junto con Flora, la comunicación con la escuela, la profesora Sandra se reunió con la rectora para la autorización de nuestra articulación y nos reunimos después de una jornada de clase para contarle a la profe cuál era nuestra idea. Se establecieron espacios de educación física, música, emprendimientos y recreo para implementar los talleres.

Ya todo estaba casi listo y la profesora Sandra, una aliada más a nuestra idea, ante las tareas propias de cada una, logramos coincidir para nuestro siguiente encuentro, trasladando el escenario a una dinámica vecinal (desconocida para mí. Llegaba una familia nueva a la vereda y como parte de la responsabilidad ética de la vecindad, Maruja, Flora y otros vecinos se dedicaron a abrir camino para facilitar el trasteo. Mientras Flora disponía provisionalmente de la casa de una de sus hijas para acoger a los recién llegados, Maruja planeaba un sancocho para tenerles cuando llegaran.

Ante este evento, decidimos sumarnos al trasteo y nos pusimos cita en la casa de Flora, en el sector de Guachipay Bajo. Ver cuántas familias estaban listas para este evento, me dio a conocer tantos escenarios en los que se teje la

comunidad. Como era domingo, día familiar, a algunas les sorprendió ver que yo llegara sola. Me preguntaron el porqué, muy extrañadas, y con la misma extrañeza les pregunté: ¿Por qué era algo extraño? y doblemente extrañadas por mi respuesta brotó una justificación improvisada “para que no se regrese solita, que tal se haga tarde”. Esto no se tenía que justificar, son las formas de andar en estas montañas, a mí me parecía muy normal, al fin y cabo sola no iba a estar. Contábamos con la compañía de sus familias quienes charlaban cómodamente mientras hacíamos nuestras cosas y mientras rumiamos el "quienes somos".

Esa pregunta; ¿Quiénes somos?, resultó ser un muro abstracto, difícil de escalar y traducir. Era una categoría demasiado grande, casi ajena cuando se intenta nombrar como una definición. Por ello, la metodología tuvo que aterrizar en lo sensible, en lo pequeño, en lo que habita el cuerpo día a día. ¿De qué está hecho mi cuerpo?, ¿Qué dice mi territorio de lo que somos? (Anexo 3. Mapeo corporal)

Dejamos de buscar una definición sociológica para preguntarnos por los gustos, los sueños, los símbolos y las flores. Pelando yucas, arreglando gallinas y atizando el fuego, la abstracción se volvió carne. Identificamos que la autoimagen no se construye en los grandes discursos, sino en la relación con lo que siembran y los objetos que cargan de significado. Este ejercicio de "mapear" mientras se cocina permitió que la palabra fluyera sin presión, convirtiendo el acto cotidiano de alimentar en un espacio de pensamiento propio sobre el ser mujer en el territorio.

Mapeo 2. Corpografía, comenzar a nombrarse

En la vereda, el cuerpo no es solo una entidad biológica, sino una memoria en movimiento, un lugar de inscripción de afectos, labores, silencios y vínculos con la tierra. Las mujeres, en este proceso, no solo se reconocen a sí mismas desde la danza y el gesto, sino que también comienzan a mirar el territorio como una extensión de sí: sus montañas,

ríos, huertas, caminos y cocinas están impregnados de historias, cuidados y formas de resistir a lo que las ha intentado fragmentar.

Desde la danza, las mujeres sumaron otro hilo al tejido de esos vínculos invisibles entre cuerpo y territorio, entre memoria y presente, entre lo íntimo y lo colectivo. Fue una práctica artística donde se puso en juego la posibilidad de sentir, sanar, imaginar. Hoy al re-conocernos ponemos en evidencia esa conexión, de los pasos hacia una escucha ampliada: no solo soy este cuerpo, también soy lo que hay dos hectáreas más allá. Soy el camino, la quebrada, la flor silvestre. Y eso también forma parte de lo que puedo enseñar y cuidar.

Desde esta perspectiva, el trabajo corporal puede ser leído desde los principios de la autoimagen que propone Feldenkrais: la sensación (cómo se siente el cuerpo desde dentro), el movimiento (cómo se organiza y se expresa), la emoción (lo que el cuerpo guarda y transmite) y el pensamiento (las ideas que lo han condicionado). (1972) A través del proceso, cuando las mujeres comenzaron a identificar sentires de vergüenza o pánico escénico, al mismo tiempo emergían nuevas formas de moverse con libertad, de ocupar el espacio y de vincularse desde una presencia más firme, afectiva y compartida. Eso lo notamos hoy al nombrarnos, al recordar lo que era inesperado y las risas ante ello, la sonrisa cómplice de todas acompañada de muecas y ojos abiertos como parte de la puesta en escena, se trasladan a este nuevo escenario y comienzan a sentipensarse.



- 🎵 Música norteña, ranchera
- 🌊 Conocer el mar
- 🛖 Descanso
- 🌱 Tener su cultivo bien
- 🏍️ Aprender a manejar
- ★ Profesional

"El que no atiende consejos
no llega a viejo."

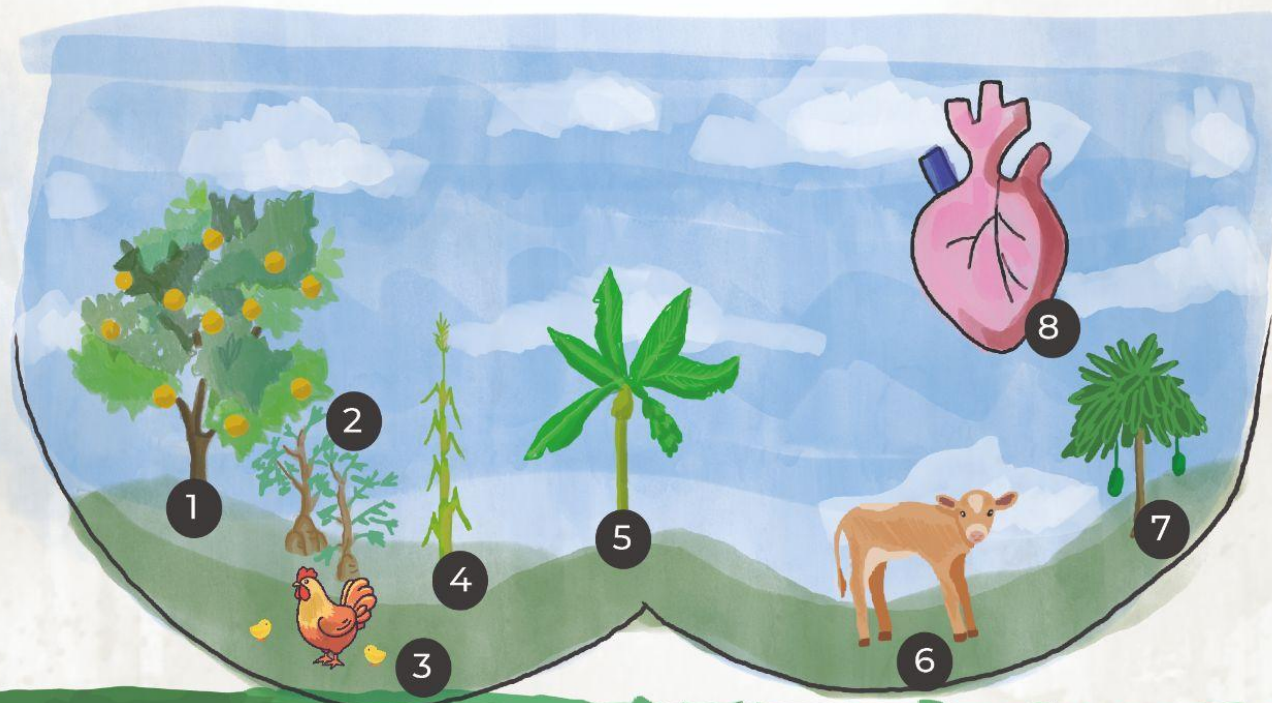
1. Anturio
2. Novios
3. Alegrías
4. Pensamientos
5. Cartuchos
6. Malváceas
7. Bugambilia



El trabajo corporal no solo transformó la forma de bailar, sino que reconfiguró el modo en que las mujeres se perciben a sí mismas y entre ellas. Se comenzó a hablar del cuerpo como territorio, como memoria, como voz del porqué de un dolor y la necesidad de atenderlo. Ya no era solo el cuerpo que trabaja la tierra o el que cuida a otros, sino también el que crea, el que enseña, el que puede sostener procesos comunitarios. Así, la danza queda como una experiencia que permitió fluir hacia la reapropiación de los espacios de junta cultural en la comunidad.

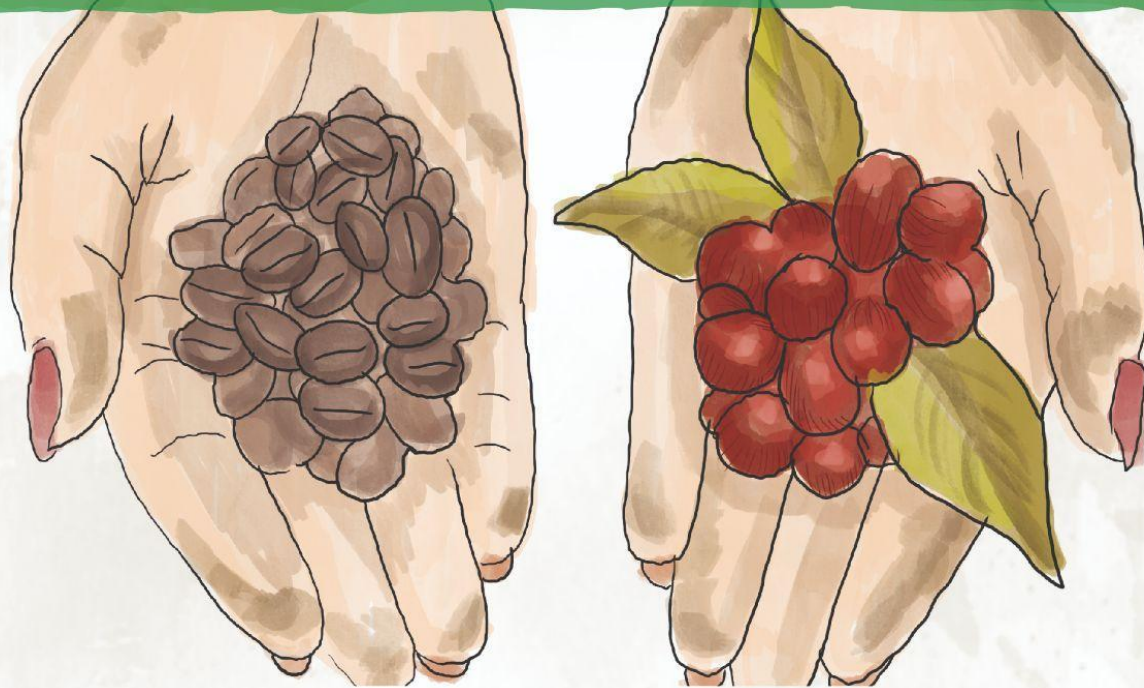
Nos hemos preguntado muchas cosas, algunas surgieron como parte del re-conocimiento del territorio: ¿cómo habito mi cuerpo?, ¿qué historias lleva?, ¿qué puede ahora? Esta exploración se acercó a lo que propone Feldenkrais, para quien el movimiento consciente permite reorganizar no solo la acción física, sino también la forma en que nos pensamos y nos sentimos. “El objetivo es hacer lo imposible posible, lo posible fácil y lo fácil placentero”, dice, recordándonos que el cuerpo puede aprender a habitarse de otra manera cuando se le escucha con atención (1972).

Pero esta transformación no ocurre en un solo espacio ni en un solo tiempo; sucede en el viaje, en la exploración de lo desconocido, en la posibilidad de transitar otros escenarios donde el cuerpo se libera de las limitaciones impuestas. Como señala Dewey (1938) la experiencia estética se da en el flujo de la vida, en la continuidad entre el arte y la existencia cotidiana. Así, viajar no es solo desplazarse esencialmente, sino un ejercicio de apertura, de expansión del propio ser. En este movimiento, las mujeres no solo se encuentran con otros paisajes, sino que se descubren a sí mismas en dimensiones antes no exploradas. Conocer el viaje es, entonces, conocer la propia libertad.



- Sembrado de pancoger
1. Árbol de naranja
 2. yuca
 3. gallinas
 4. caña
 5. plátano
 6. ternero
 7. aguacate
 8. corazón (mujer luchadora y alegre)

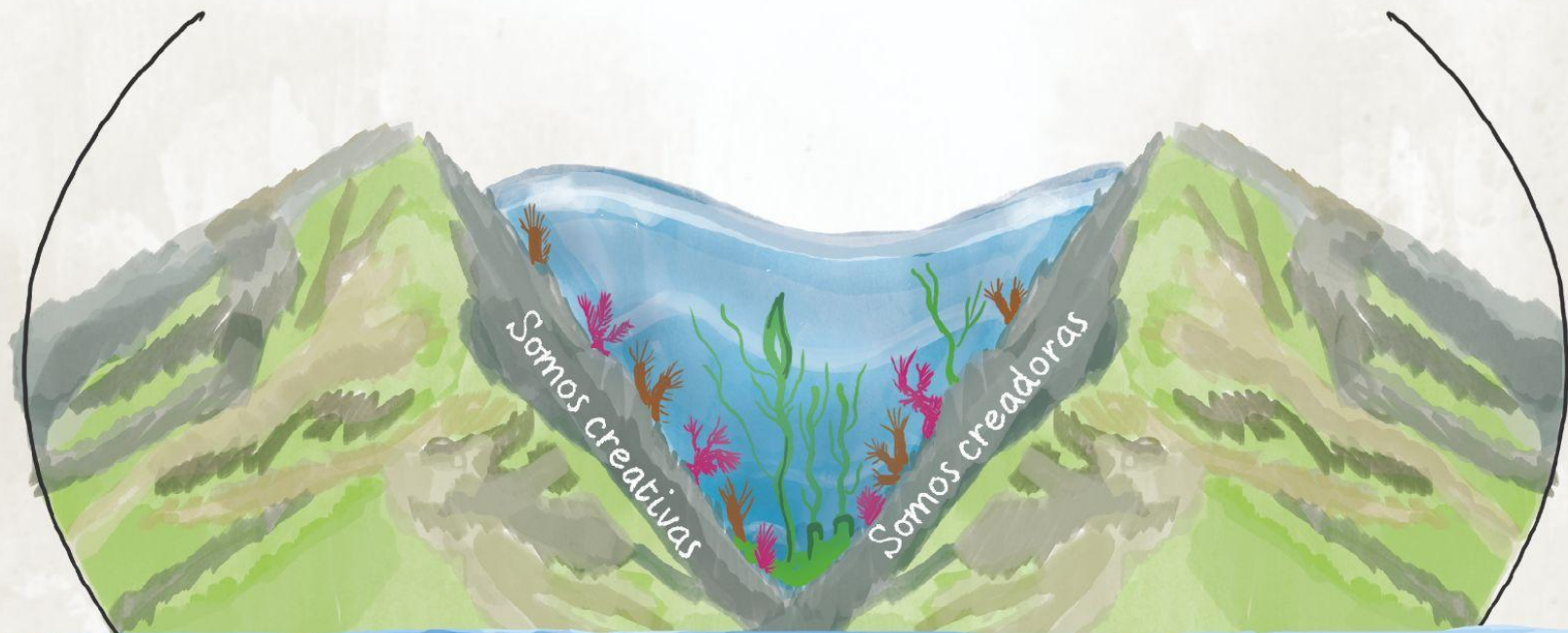
"El que hace de todo no se muere de hambre."



Este tejido humano nos permite comprender que no existen cuerpos sin territorios, ni territorios que no habiten el cuerpo, entender que la finca, la escuela y los sonidos del agua son extensiones de la propia piel. Las simbologías de la vereda, sus flores, sus animales, sus rutas, sus silencios, las muchas vidas, configuran una identidad corporal única; un ejercicio territorial donde el reconocimiento colectivo del cuerpo nos posibilita leer las necesidades de la tierra que pisamos. Las experiencias son la brújula para habitar, resistir y reexistir en Guachipay.

No se trata de producir espectáculos ni de fijar una tradición, sino de habitar el movimiento como un lugar de enunciación. La tradición no se entiende como un legado inmóvil, sino como una realidad social sujeta a transformaciones. Cuando la danza se aborda únicamente desde una lógica folklorizante, se corre el riesgo de despojarse de su potencia sensible y política, reduciéndose a una exhibición de símbolos. En contraste, pensarla como práctica viva permite reconocerla como un espacio donde se negocian sentidos, se resignifican memorias y se fortalecen vínculos comunitarios, en consonancia con lo planteado por Prieto (2018) sobre la instrumentalización de las producciones culturales rurales.

En este sentido, la danza y los saberes culturales en circulación pueden ser leídos como un escenario decolonial, en tanto incorpora un lugar de enunciación dinámico que cuestiona las separaciones entre cuerpo, saber y territorio, tal como lo plantea Marchionda (2020) al proponer el cuerpo-territorio como espacio de apropiación y sentido.



"No hay lugar como mi hogar."



Ser campesinas va más allá del trabajo agrícola. Se trata de recorrer un camino que nos lleva desde la cordillera por la montaña hasta la finca donde está la casa, pasando por la familia y llegando finalmente al cuerpo propio. Este viaje no es solo físico, sino también simbólico, en el que cada espacio y práctica es una oportunidad para reflexionar, resignificar y fortalecer los lazos entre la identidad individual, comunitaria y territorial. Es en este tránsito donde el quehacer campesino se transforma en un motor de conexión y empoderamiento, invitando a las mujeres a reconocerse en su relación con la tierra y a proyectarse con autonomía y fuerza desde sus raíces.

Estos procesos, en muchas ocasiones, son difíciles de verbalizar ya sea porque las palabras no logran capturar su profundidad o porque aún no estamos seguros de aquello que deseamos expresar. Es aquí donde la danza cobra un papel fundamental como medio de expresión no verbal. A través del movimiento, se abre un espacio de comunicación íntima y sincera, donde la mente y el corazón pueden encontrarse sin la presión de las palabras.

Hoy es una realidad que se sigan validando, consciente o inconscientemente, formas de violencia sobre nuestros cuerpos y territorios, al instrumentalizarlos y tipificar prácticas que no reflejan nuestras identidades, por seguir los discursos de una identidad regional. Por lo tanto, asumir este camino es también asumir que desde el derecho al arte podemos explorar una práctica democrática y una reivindicación de nuestra dignidad al nombrarnos.

La corporalidad se convierte, entonces, en un territorio donde convergen identidad, historia y emoción. Es un espacio de descubrimiento y resignificación, donde el movimiento no solo expresa, sino que también revela. Al tomar conciencia de este espacio, el cuerpo deja de ser un elemento ajeno o automático y se transforma en un lugar de

enunciación, cuidado y empoderamiento. Este proceso permite integrar el cuerpo no solo como un medio de expresión, sino como un reflejo de nuestra relación con el entorno, con los otros y, sobre todo, con nosotros.

Aunque es difícil describirse desde la individualidad, nos dimos a la tarea de hacerlo a partir de escenarios propios: las casas de cada una. Allí podíamos ubicar rápidamente materialidades y objetos que nos significaran. En uno de estos ejercicios, mientras hablábamos con Ismenia. Su hija, quien también es madre y estaba de visita, al escucharla tan concreta en su palabra, quiso intervenir para nombrar quién era su mamá:

"Para mí ella es una persona que es muy adorable: es una supermamá, una muy buena abuela, una persona muy trabajadora, muy buena consejera, muy buena hija y una mujer muy creativa a la que le gusta compartir mucho con la familia. Es una mujer valiente, berraca; yo, como hija, me siento muy orgullosa de ella, ella lo es todo para mí. Estar con ella es lo mejor, estar lejos me duele demasiado, demasiado, y por eso aquí soy muy contenta cuando estoy con ella.

Porque allá en Bogotá yo paso con mi niño sola en un apartamento todos los días, y es que Bogotá me aburre mucho. Mi mamá me dice que por qué no salgo, pero salir uno así, uno no sabe en qué momento lo van a robar o qué, y más andado con niños. Por eso, a veces yo le he dicho a mi mamá que nosotros queremos que ella se vaya para Bogotá con nosotros; mi hermano también le ha dicho que se vaya para allá. Yo le digo: 'allá se va y me cuida el niño, yo le pago, yo trabajo y seguimos saliendo adelante'. Pero la finca y la tierra es lo que uno también piensa, porque estar acá les da mucho sentido a las cosas, a la vida. Dejar esto morir es también dejar morir un pedacito de la familia. Estar aquí es tenerlo todo" (Anexo 4. Conversación Ismenia y Sharito. Una hija a su mamá)

Una vez más, reafirmamos el poder de nombrarnos como una decisión de amor que nos fortalece; una acción que reivindica las luchas que cada una sostiene y que, en ocasiones, escatimamos. El poder de esa palabra de cariño y de reconocimiento por la labor es, precisamente, lo que nos hace vulnerables y al mismo tiempo, poderosas.

Bajo el ejercicio de construcción de esta autoimagen, comenzamos a encontrar otras formas de nombrarnos y lo hicimos a través de cartas. En estas cartas, contamos algunas cosas muy puntuales de cada una de nosotras y proyectamos unas ilustraciones que están representando gráficamente esos símbolos mencionados por cada una, logrando plasmar nuestra identidad de una manera auténtica y colectiva.



Soy Daisy Bustos Batanero. Si llega a Guachipay por primera vez, lo más probable es que sea mi risa, esa que se escucha desde bien lejos por allá, lo que le dé la bienvenida a la vereda más unida de todas, porque recibir a quien llega a mi territorio es una de mis misiones más queridas. Me reconozco como líder; lo he sido toda mi vida, gestionando desde mi amor por mi tierra lo que la vereda necesite para brillar, ya sea un plato de comida a los profesores y encargados de cualquier parte a hacer algún trabajo acá o hasta la limpieza de la Virgen en la capilla donde ensayamos



Desde hace mucho tiempo yo ya era la profe de baile de los niños, porque siempre he creído que con lo que se tiene a la mano se puede representar con orgullo a nuestra comunidad, si no mire todas las manualidades que hago con reciclaje. Pero mi liderazgo no es solo movimiento, también es paciencia y tejido. Amo tejer con lana: bolsos, faldas, correas... lo que sea necesario. Para mí, el crochet no es solo hacer puntos, es mi propia vida: por eso creé el proyecto Tejiendo Sueños, para enseñarnos que una comunidad se construye hilo a hilo, con un abrazo de muchos brazos, hicimos bolsos, correas, balacas, gorros de todo ahí poquito a poquito lo que no sabemos lo vamos sacando.

Vivo allá abajo, casi donde el río se hace sentir, y el sonido de las quebradas es la música que arrulla mis días. Mi casa es humilde pero está llena de tesoros: decoraciones que hago con lo que otros llaman reciclaje y paredes que son altares llenos de fotos de lo que amo. Me gusta el fútbol por la unión que genera, no por las apuestas; prefiero el sancocho compartido y el color azul de los pájaros que cruzan mi cielo. Soy catequista, soy del comité de cafeteros, soy parte de la junta de acción comunal, soy tejedora y, sobre todo, soy la mujer que cuida que las flores y las velas de la Virgen nunca falten, para que siempre haya una luz que guíe nuestro encuentro.



Soy Maria Ismenia Virquez. Si me buscan, es probable que me encuentren entre los cañales, dedicando mis días a hacer panela, ese es mi sustento que sale de mi tierra, hacemos así en bloque o pulverizada. Mis piernas a veces se cansan de estar tanto tiempo de rodillas ante la cosecha, pero ahí de a poquitos con calmita, ya todo no es trabajo, a veces es bueno salir a dar un paseo, a mi me gusta eso. He vivido en muchas partes de Colombia; me gusta viajar porque me siento bien porque he estado con mi familia, y no tengo problema con desacomodarme un poquito para encontrar mi propia tranquilidad.



En mi jardín crece un nopal que empezó como un regalo pequeño y hoy es una planta grande, en varias partes ahí he regalado ya varias. Me gusta por sus frutos y por sus propiedades que curan, ahí se amañan los pajaritos, los colibríes vienen así varias veces al día, no se está quieto, es libre. Sé también hacer cositas con el fique; me gusta tejer canastos, sombreros, bolsos.

Soy una mujer de pocas palabras, pero cuando el cabello que siempre llevo largo y trenzado, se suelta en el baile, logro zafarme por un momento de las obligaciones de la casa. He decidido por mí misma, sin que los temores y miedos logren detenerme, buscando siempre esa paz que solo se encuentra cuando uno es dueño de su propio camino. Para mí, la vida es sencilla.



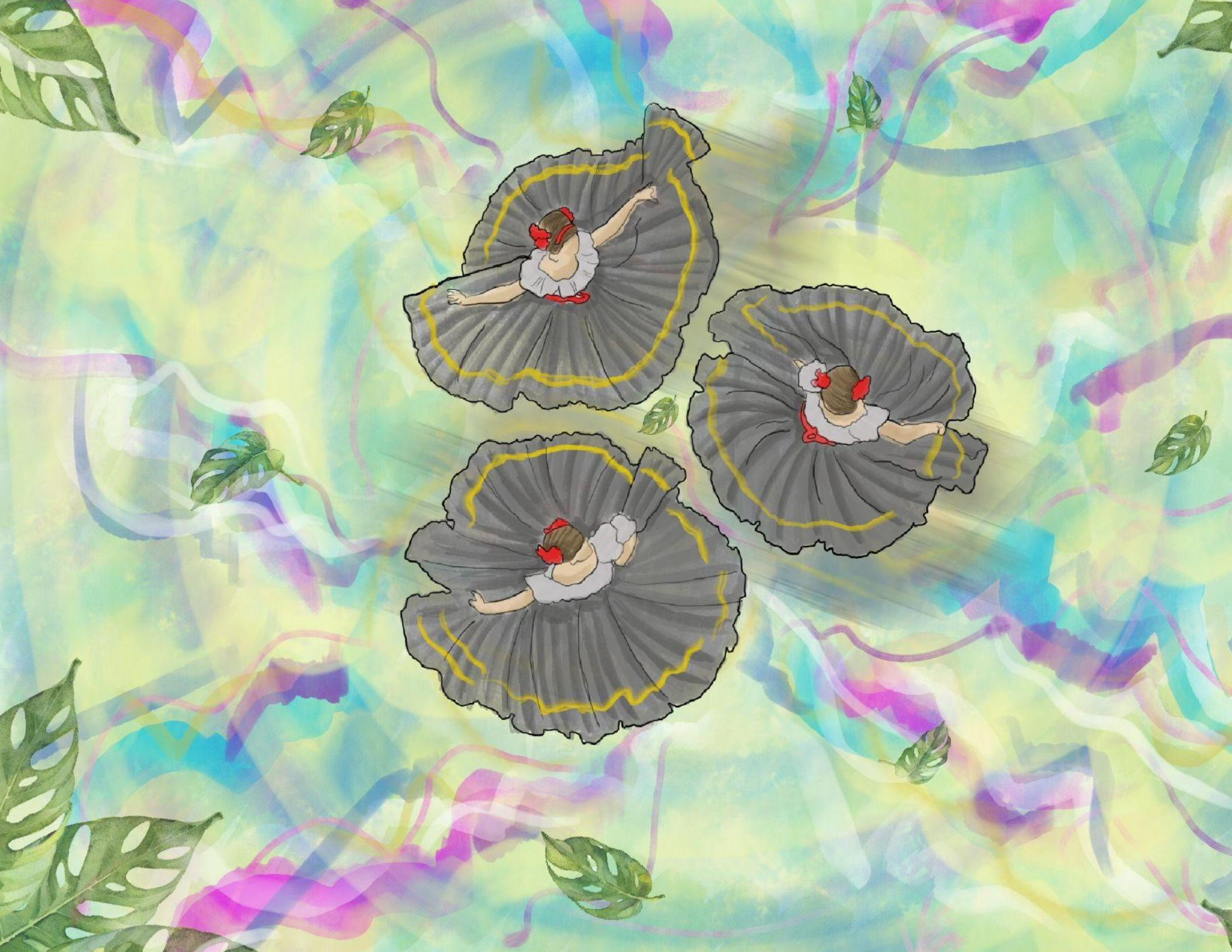


Soy Maruja Bustos. Dicen que soy terca y tal vez tengan razón: cuando doy mi palabra, es certera y definitiva. Mi vida no conoce el descanso; me llaman "la hormiga" porque siempre estoy en movimiento, ya sea trabajando la tierra, cosiendo en mis máquinas o inventando abonos orgánicos en mi propio laboratorio agroecológico. Quizás este empeño por aprovechar cada minuto del día nazca de haber vivido el rigor de la guerra, una experiencia que me enseñó que el tiempo es sagrado. Por eso, prefiero gastarlo leyendo o aprendiendo un oficio nuevo antes que verlo pasar en el vacío de las cervezas.



Esa misma intensidad se refleja en mi casa, un universo apretado y vibrante donde habito rodeada por un bullicio de vida: perritos pincher, conejos, patos, gansos y un lago lleno de peces. Sin embargo, mis compañeros más fieles son mis loros y guacamayos, quienes se han vuelto parte de mi alma y de mi paisaje cotidiano. Alrededor de ellos crece mi jardín, un espacio tan tupido y generoso como mi propio carácter, donde brotan el maíz, el aguacate, el café y el borjón. Pero si tengo un tesoro grande, es la orquídea zapatico; me fascina contemplarla porque su flor amarilla parece una cotiza, un calzado de tierra que nace directamente de la rama.

Aunque confieso que el baile no es lo que más me apasiona, soy una mujer de fe y de rezos, pero también de teatro y de manos creadoras que aman disfrazarse, representar historias y tejer esteros para enseñar a los demás. Si alguien intentara dibujarme, tendría que pintarme siempre cargada de cosas, tal como cuando era niña y llevaba a mi muñeca con ruana dentro de una mochila. A fin de cuentas, mi identidad es un entramado espeso donde se trenzan el trabajo, la fe y la naturaleza; soy pequeña de estatura, es verdad, pero mi mundo es un bosque inmenso donde nada, absolutamente nada, se queda quieto.





Somos hermanas y en nosotras habita un solo refugio. Nuestra vida es un ir y venir constante: para encontrarnos con el mundo, nos toca caminar cuarenta minutos a paso rápido, bordeando el filo de la montaña. El camino empieza por allá, bajo la tensión de esa torre de energía, pero se nos va suavizando con el paisaje de hojas acorazonadas y esos mil tonos de verde que nos guían derechito al río. Somos jóvenes y a veces andamos dispersas, pero cuando estamos juntas, la distancia no pesa nada; nuestra hermandad es el territorio donde nos sentimos seguras.

Nos gusta bailar de verdad, con el alma; para nosotras, la danza es nuestra forma de encender luces en mitad de la cordillera. Nos imaginamos siempre enlazadas por esas cintas blancas, tejiendo un movimiento que es solo de las tres, mientras el río suena de fondo y las montañas nos hacen eco. Somos muy risueñas; nuestras risas se escuchan desde lejos y nos la pasamos expresándonos cariño a cada ratito, porque ese afecto es el que nos quita el cansancio.

En nuestra casa, el silencio se rompe con el andar de los pizcos y el murmullo de nuestros rezos frente al altar lleno de vírgenes que cuidan lo que soñamos. Somos devotas de la fe, pero también nos apasiona el fútbol, los miradores y la compañía de nuestros animales.

Nuestra vida es como un collage lleno de colores: el sabor del chocolate, el olor de las rosas y la fuerza de la planta calavera. Aunque el camino sea largo y la montaña se vea imponente, nosotras caminamos con el cuidado de quien sabe que su fuerza está en el junte. No somos solo bailarinas; somos una bandada que se cuida, mujeres que han hecho de la danza y de su propia unión un hogar donde nunca entra la soledad.



Yo soy Flora Bustos. Por aquí me conocen porque ando sin afanes, pero eso sí, nunca me detengo; voy al ritmo de la tierra, como debe ser. Soy de lágrima fácil, para qué les miento; me conmuevo con cualquier cosita y siento que, a veces, así como el río se crece para limpiar la piedra, a una también se le tiene que desbordar el alma para seguir el camino tranquila. Vivo en mi casita roja, allá donde tres montañas me abrazan, y donde el humito del fogón y el olor al sancocho les avisan que aquí siempre hay un puesto en la mesa para el que llegue.



Yo camino mi vereda con la propiedad de la que sabe lo que es arriar una vaca, sembrar su comida, abonar y fumigar; soy todoterreno y me le mido a lo que sea, pero también me ven por ahí sentada en el suelo, muerta de la risa jugando con los niños. Mi libertad yo la cuido mucho; he dado mis propias peleas para estar bien y en paz, cuidando a mi familia y a la vereda desde el cariño. Ver a mis hijas echadas para adelante y a mi nieta Emily, tan poderosa y orgullosa de ser campesina entre los cafetales, es lo que más me llena de orgullo el corazón.

Mi compromiso no es un peso, es un abrazo abierto para el que quiera estar; aquí estoy firme, para las que sea, dispuesta a apoyar y cuidar, porque para mí el territorio no es solo la tierra que pisamos, sino ese tejido de amor que armamos entre todos para que ninguno se quede atrás. Si me quieren dibujar, pónganme en un lugar bien tranquilo, con mi pelo largo y ondulado suelto, como si fuera el agua misma del río.





Soy Vanessa Bustos decir quién soy siempre ha sido una pregunta difícil, pero me logro definir por mis apellidos y el poder que cargan. Bustos, lugar seguro, lleno de rostros, nostalgias, alegrías y humildad, es el alma andariega de mi padre que me pone a viajar. Estupiñan de tierras Boyacenses, certero, que me da valentía y me recuerda en cada paso la fuerza del amor femenino, es el rostro de mi mamá saliendo adelante con toda la berraquera como cabeza de hogar. Esto soy.



Y en mi andar he descubierto fueguitos que me motivan a ser: Amo las muchas vidas de mi país, las montañas, el río, la lluvia y las quebradas. El agua es mi cómplice y compañía, soy comelona, me gusta probar las diferentes recetas y dulces, especialmente la hecha a leña y cosechada por alguna mano amiga. También soy indecisa y despistada. Muchas veces no tengo claro el porqué hago las cosas; simplemente hago por impulso.

Me apasionan las artes y la danza, me parezco mucho a un Torbellino dándole tantas vueltas a las cosas. Pero, por encima de todo, lo que mueve la panza es ser profesora. Amo enseñar con todo mi corazón; me apasiona ver cómo se puede transformar el pensar y el sentir de las personas, así sea por breves instantes, a través de las alegrías que nos podemos brindar mutuamente. Para mí, generar ese encuentro es la mayor satisfacción.

El hacer poético que pasa por el cuerpo no busca los fundamentos últimos de la existencia o las leyes causales que las rigen, contrariamente, indaga en la cotidianidad de cada día, las razones, el sentido y el significado de la vida para conectarlos con el mundo. La experiencia que pasa por el cuerpo puede ser la base de una creación poético-educativa puesto que la experiencia, aquello que (nos) pasa puede constituirse educativamente en un modo de atención poética. En la razón poética el saber de la experiencia, menciona Zambrano (2005) es comunicativo y enigmático, sin contradicción, acerca la vida y la verdad, por ello la experiencia no necesita ser aprendida sino revivida en la memoria corporal, es una verdad que renace en la vivencia y en la transformación de la vida. (Gómez et al.,2018. Pág. 10)

Las corporalidades y corporeidades que se asumen desde el arraigo territorial y la identidad de las mujeres campesinas no se limitan a la producción de la tierra, sino que se inscriben directamente en el mapa de sus propias corporalidades. Al desplazar la mirada de los grandes conceptos teóricos hacia su propia enunciación, como lo más certero y válido, el cuerpo cobra otras posturas al saberse territorio de enunciación y resistencia frente a los discursos externos que suelen encasillar la vida rural.

En este marco, los lenguajes artísticos como la danza y las creaciones visuales funcionaron como dispositivos políticos que permitieron tramitar aquello que las palabras o los silencios guardaban. El movimiento se convirtió en herramienta de memoria viva que reactivaron los cuerpos que habitan la vereda, que al reafirmarse se compromete en acción. Disputar las formas de violencia e invisibilización que pesan sobre nuestros entornos, demostrando que el arte es un derecho fundamental para la transformación social, evidenciando que el potencial de la soberanía y la autodeterminación comunitaria reside en la capacidad de las mujeres para nombrarse a sí mismas, tejer redes afectivas y proteger el saber de su territorio desde la certeza y la dignidad de sus propios cuerpos.



Capítulo 4. Un jardín en la cordillera

Hallazgos Estrategia

Enseñar es más difícil que aprender. Se sabe esto muy bien, más pocas veces se lo tiene en cuenta. ¿Por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro debe poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. Enseñar es más difícil que aprender porque significa: dejar aprender [...]. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices. El maestro está mucho menos seguro de lo que lleva entre manos que los aprendices. De ahí que, donde la relación entre maestro y aprendices sea verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión.

Martin Heidegger (1964)

4.1 El lenguaje de las flores: Agenciamiento de saberes culturales en nuestra vereda.

El trasteo no llegó, la carretera empantanada no va con los camiones pesados, entonces ese mismo domingo aprovechamos los ánimos para organizar los talleres en una cartulina grande, anotando los días de la semana y las profes encargadas para cada uno. Inicialmente, yo puse a una sola responsable por actividad, pero ellas de inmediato tomaron el papel y el lápiz para ponerse en duplas, este gesto fue una reiteración a las formas de hacer las cosas, del hacer-juntas, cada taller sería por duplas. Nos dimos cuenta entonces de que los talleres eran diferentes formas de tejer y que esa idea del tejido envolvía todo lo que hacíamos: estábamos una vez más reafirmando que somos comunidad (y yo aprendiéndoles a tejer eternamente).

Los talleres quedaron así:



Imagen 13. Encuentro dominguero de planeación.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
SEM. 1	8:00 am <u>Tejido con caña brava</u> Apoya: Ismenia y Maruja Momentos: Portarretratos, Juego de manos, Contar historia de los esteros Tarea niños: Anécdota a la familia y enviar foto al grupo.	Visita a casa de Melissa y Michele	Tentativo: <u>Clase de flauta</u> Apoya: Vanessa y Profe Sandra Tarea grupo: Imprimir fotos. Comprar agujas crochet.	10:00 am <u>Tejido lana</u> Cuántas agujas tenemos: 4 Momentos: contar anécdotas y tejer en cadenilla y flor.	Lo que esté pendiente y continuación del tejido de la estera.
SEM. 2	10:00 am <u>Taller de danza y pintura</u> Apoya: Michelle, Melissa, Daisy, flora y Vanessa Momentos: Pintar los pasos Danza de las cintas		10:00 am <u>Taller de juegos tradicionales</u> Apoya: Flora y Daisy Momentos: Repollito Zun zun de la calavera El pescao cao Emily juego		10:00 am <u>Cuidado del cuerpo / Alimentación</u> Apoya: Ismenia y flora Momentos: Alfandoques Torta de banano

Tabla 3. Programación preliminar talleres en articulación con la escuela veredal de Guachipay

Una vez cumplida la tarea y la pancita llena, el siguiente punto de la agenda se puso en marcha, (la mayoría apenas enterándonos de tal paso que estaba muy claro para Maruja) con botas puestas y el machete en mano, fuimos a alistar la caña brava para el tejido de las esteras; al parecer la primera tarea era recordar lo que íbamos a enseñar. Los esposos fueron claves para recordar el cómo hacerlas.



Imagen 14. Mientras tanto en el patio de Flora.

La imagen más potente de ese día fue la de Lady, la hija mayor de Flora, sosteniendo un bolsito azul de lana. Nos contó que para ella tejer era muy importante porque su abuela fue quien le enseñó, aunque al principio se le había hecho un poquito difícil. Juntas habían empezado esa mochila y la abuela la había terminado; hoy, ese tejido es símbolo y recuerdo vivo de ella. Ver la forma nostálgica en que Lady agarraba la mochila y cómo la apretaba contra su cuerpo para conectarse con la memoria de su abuela, le dio todo el valor y el sentido a lo que estábamos haciendo. Para mí, que venía lidiando con mis propias inseguridades y ansiedades, esa imagen trajo una calma profunda y fue certeza de que el espacio era seguro y real.

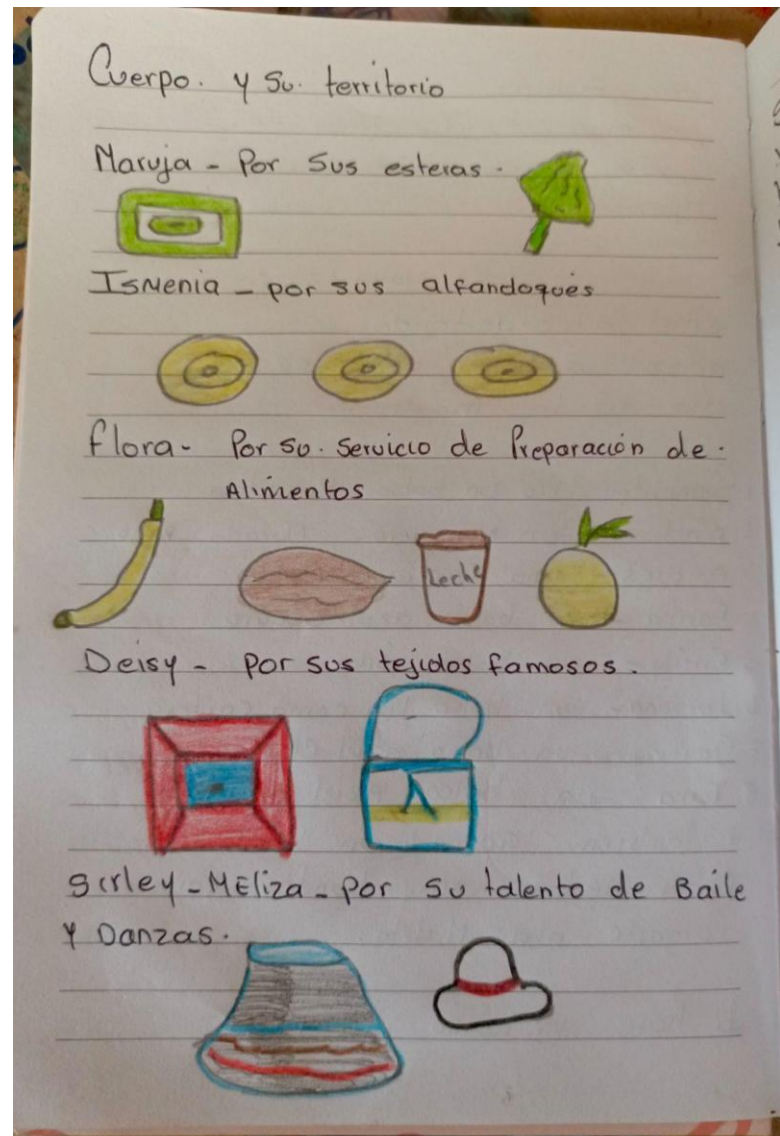
Los talleres pasaron por distintos tipos de registros, uno de los más claros fue el diario de Daisy (Imagen 15). En el desarrollo reconocimos que cada una se disponía desde una energía distinta y que cada taller quedó con esos sellos propios, algunas más experimentales, siendo cuidadosas con las indicaciones y los momentos, otras más espontáneas desde sus roles como matronas o profes de otros escenarios.

Cada una desde su lugar de enunciación naturalmente dejó que los talleres transcurrieran sin apuro o duda evidente:

"Hoy somos las profes y debemos demostrarnos de que somos capaces"

Desde la primera semana las duplas cambiaron mucho y el ejercicio de soltar la responsabilidad, de confiar en la palabra, en los días que la lluvia se llevó la señal telefónica, o la energía eléctrica, se fue instalando en la dinámica del grupo algunas preocupaciones. Surgieron por las opiniones de las personas, por los materiales que necesitábamos, por los tiempos para las demás clases de los estudiantes.

Imagen 15. Diario de campo Daysi.



Cada diario revela un poco de cada una, de nuestra emocionalidad, de donde está nuestra mente, que es lo que ocupa más espacio. Mi diario comenzó a relatar los talleres así:

Todos los talleres fueron similares.
Comenzaron un poco tarde - es complejo el tiempo tranquilamente.
Se cambió el orden pero la única nerviosa fui yo, siempre se resolvió, ellas resolvían, si una no llegaba, otra por mera casualidad se confundía y llegaba.
El taller de las esteras fue complejo comenzó tarde, teníamos una caña que no era, cayeron en cuenta porque no se podía aplastar bien.
Yo no entendía la lógica de los 6 pares y después de ir pasando que se vea el camino que quedaban como cercos.
Es un imaginario distinto al mío, los niños estaban un poco perdidos también habíamos 4 adultos por grupo.
pero Ismenia no lograba iniciarla también le tocaba aplastarlos con una piedra.
Antes se aprendía mirando y practicando una y otra vez.
Antes este saber era trabajo, sustento, comida, dormida, no había lugar pedagógico creativo en la forma de heredarlo.

Todos los talleres fueron similares.

Comenzaron un poco tarde o es complejo el tiempo tranquilamente.

Se cambió el orden, pero la única nerviosa fui yo, siempre se resolvió, ellas resolvían, si una no llegaba, otra por mera casualidad se confundía de día o le quedaba tiempo y llegaba.

El taller de las esteras fue complejo, comenzó tarde, teníamos una caña que no era, cayeron en cuenta porque no se podía aplastar bien.

Yo no entendía la lógica de los 6 pares y después de ir pasando (de modo) que se vea el camino que quedaban como cercos.

Es un imaginario distinto al mío, los niños estaban un poco perdidos. También había 4 adultos, uno por grupo. pero Ismenia no lograba iniciarla, también le tocaba aplastarlos con una piedra.

Antes se aprendía mirando y practicando una y otra vez. Antes este saber era trabajo, sustento, comida, dormida, no había lugar pedagógico creativo en la forma de heredarlo.

Imagen 16. Diario de campo Vanessa.



Primer Taller: Tejer Esteros

El primer taller del proceso estuvo dedicado a la elaboración de esteras, una propuesta que desde el inicio se perfiló como una de las más dispendiosas y ambiciosas debido a su nivel de complejidad técnica; razón por la cual decidimos abrir el ciclo con este ejercicio. El proceso requirió, en primer lugar, un reconocimiento colectivo del material botánico específico que se debía emplear. Aunque el propósito inicial era trabajar con caña brava, al principio nos confundimos con otras variedades similares que resultaron ser mucho más gruesas y fibrosas. Esta dificultad inicial activó de inmediato un valioso "voz a voz" entre los saberes de las personas adultas de la comunidad, quienes compartieron precisiones fundamentales sobre cuál era la caña adecuada, los tiempos de secado requeridos y las especificaciones técnicas indispensables, especialmente en lo referente al cierre y remate del tejido, que fue uno de los pasos más complejos.

Es importante destacar que este taller estuvo fuertemente mediado por la participación de los esposos de las mujeres. Al tener ellos mucho más presente la memoria de todo el proceso técnico, se propició un enriquecedor diálogo de saberes entre parejas donde se recordaba colectivamente el paso a paso. En este intercambio emergieron los relatos sobre cómo aprendieron el oficio y las historias detrás de la necesidad de tejer esteras en el pasado. Los adultos recordaron que los colchones actuales no existían en su época y que, para dormir, confeccionaban capas de esteras sobre otras fibras, incluso sobre bagazo (que es la corteza de la caña ya exprimida en la molienda) para lograr una superficie acolchonada. Asimismo, explicaron que el tejido de la caña brava servía para elaborar sopladores, canastos y organizadores de pared con bolsillos, objetos utilitarios que en su momento formaron parte del sustento económico de las familias a través de la venta.

Para muchos de los niños y niñas, el concepto mismo de la estera era completamente desconocido, lo que convirtió el espacio en un descubrimiento significativo. No obstante, dada la complejidad del tejido, el tiempo del taller fue insuficiente para concluir las piezas, lo que nos obligó a proyectar dos espacios adicionales durante la semana para su terminación. Finalmente, el ejercicio decantó en la elaboración de una estera pequeña y plana adaptada en forma de portarretratos, concebida con el propósito de albergar una fotografía familiar, materializando así el vínculo entre el saber tradicional y la memoria afectiva del hogar.

Al observar los diversos elementos que se podían confeccionar con la caña brava, los niños y niñas reconocieron de inmediato que en sus hogares ya existían varios de estos objetos. Comenzaron a enlistar utensilios de uso diario sobre los cuales nunca se habían cuestionado su origen, descubriendo con asombro que sus propias familias eran quienes los habían elaborado. Por mi parte, el desarrollo del taller me generó gran ansiedad al encontrarme en el mismo rol de aprendiz. Las metáforas que los adultos utilizaban para explicar el tejido como "siga el sendero", "ahí va el camino" o "mire los cercos" "mire así, así" desafiaban mi estructura mental, la cual buscaba una rigurosidad de pasos lógicos o numéricos. Sentir la responsabilidad de guiar a los niños que se mostraban perdidos, sin saber yo misma cómo hacerlo, me llevó a replantear mi lugar en la jornada.

Ante esta inquietud, al terminar la sesión acompañé a Maruja a su casa para aprender el oficio de primera mano; allí elaboré un soplador para mi propio hogar, donde el nuestro estaba dañado. Paralelamente, al buscar en internet documentación sobre cómo tejer esteras o sopladores, descubrí que prácticamente no existe registro digital de estas técnicas. Esta ausencia evidenció la urgencia de salvaguardar estas memorias. Así, este ejercicio no solo demostró la importancia vital del diálogo intergeneracional para la supervivencia de estos saberes, sino también el valor de construir registros propios que aseguren la permanencia de técnicas fundamentales para la autonomía del territorio.



Segundo taller: Tejer con lana

Este encuentro resultó más cercano y familiar para todas y todos. Al programarse la sesión, varios niños y niñas asistieron con sus propias agujas traídas desde casa, mostrando una clara familiaridad con la práctica. Estos talleres ya los habíamos vivido las personas jóvenes y adultas, con el proyecto "Tejiendo un sueño" que lideró Daisy con apoyo de algunas otras mujeres en el año 2022. Este fue un ciclo de aprendizaje de más de un semestre donde las y los participantes aprendieron a tejer en crochet y avanzaron a diferentes niveles según sus propios ritmos. Gracias a este antecedente, estábamos preparadas para orientarlos (Aunque yo no sabía tejer, tampoco estuve más tranquila).

Curiosamente, la enseñanza no se basó en una técnica rígida de pasos sucesivos, sino una vez más en la observación directa bajo la consigna del "mire cómo lo hacemos"; las indicaciones eran tan prácticas como "métala por acá y sáquela por acá", el mismo método, pero un reto distinto, hacer la cadeneta (el entrelazar nuditos con una única hebra de lana), se convirtió en una acción fluida y alcanzable para todos. Al ver cómo sus manos lograban dominar el hilo, los rostros cambiaron: la lana dejó de ser un material esquivo para transformarse en un territorio de revancha, un logro compartido.

Sin embargo, el éxito del taller develó rápidamente un limitante material: la falta de presupuesto para adquirir insumos. Aunque la profesora de la escuela, Deisy y Nubia aportaron toda la lana que tenían disponible, el ritmo acelerado de tejido de los niños agotó el material, evidenciando la necesidad de recursos económicos para el sostenimiento autónomo de estas prácticas. Esa semana logramos afirmar que sabíamos tejer cadenetas y que cada una y cada uno confeccionó un cordón para colgar el portarretratos de estera elaborado en el taller anterior, logrando así articular y dar un cierre estético a ambas piezas artesanales.



Reflexión alrededor del tejido y socialización con padres de familia

Este fue un momento de balance y socialización comunitaria. Acá nos contamos como nos estábamos sintiendo, que debíamos revisar del proceso, compartir con los padres de familia las dinámicas y el "alboroto" creativo que se estaba gestando en la vereda, gestionar la firma de los consentimientos informados y fundamentalmente, abrir un canal para recibir retroalimentaciones.

Desde la dimensión institucional, el proyecto se articuló con la escuela bajo el marco de las nuevas metodologías que se están implementando a nivel educativo, específicamente el enfoque STEAM. Aunque este modelo originalmente posee un fuerte enfoque en el desarrollo tecnológico y científico, la rectora de la institución educativa decidió asumir una adaptación transversalizada, orientando este enfoque hacia lo social y cultural. Bajo esta premisa pedagógica se justificó y validó formalmente nuestra presencia en el aula de clases.

Sin embargo, esta inserción metodológica generó un escenario confuso para la comunidad. El uso de términos y siglas ajenas al lenguaje cotidiano de la vereda provocaba que la metodología resultara extraña tanto para las familias como para la propia docente de la escuela y el grupo de gestoras culturales. Asimismo, el entusiasmo de las niñas y niños por avanzar en los tejidos que demandó esta semana un tiempo adicional de "hacer la tarea", resultaba complejo para algunos padres de familia que encontraban barreras debido a sus intensas rutinas laborales, lo que les dificultaba brindar un acompañamiento constante. A pesar de las preocupaciones expuestas, el encuentro cara a cara permitió aclarar las dudas en torno a la propuesta y el proyecto recibió finalmente el respaldo y la aprobación de los hogares.

Flora, Maruja e Ismenia fortalecieron la intervención en representación del grupo, justificando la importancia de articular estas prácticas, de no olvidarlas, de reafirmar que no era algo por lo cual preocuparse y si alguna dificultad aparecía, ellas estaban ahí para ayudar a las niñas y niños en lo que se necesitará.

Para dar cierre a este encuentro, se realizó una actividad simbólica con los niños y niñas utilizando la lana sobrante del taller. A través del juego, se construyó una metáfora viva sobre el tejido y la comunidad: el hilo suelto representaba sus individualidades, en el centro algunas preguntas y retos movilizadores, la instrucción de responder una pregunta y pasar la madeja para cambiar de turno y compartir la lana con alguna compañera o compañero entrelazándose con los demás. Visualmente una telaraña formada inspiraba sostener una red. La conclusión al igual que una estera o una prenda de crochet, no es un elemento fortuito, sino una construcción colectiva que requiere del cuidado, la presencia y la unión de cada uno de sus miembros para tejerse y sostenerse en el tiempo, así como las familias de la comunidad.

"pero, así como ven, con toda esa lana, enredados como digamos, como la telaraña teje y todo, formamos como un grupito, como en sí, digamos, vernos que entre todos podemos hacer muchas cosas, que la unión hace la fuerza. Todos nos unimos a medio. Usted hace lo suyo, yo lo mío y lo suyo lo comparto. Lo comparte con lo mío, lo mío con lo suyo" (Anexo 5. Entrevista Maruja sobre el tejido en comunidad)



Ver la escuela activa con estos saberes generó un efecto contagioso que desbordó las aulas y activó dinámicas paralelas en la vereda. Por un lado, empezó a darse una hermosa cotidianidad en las tardes, donde diferentes niños y niñas se reunían con sus vecinos o buscaban el apoyo de los adultos mayores que sabían tejer esteras. Se activó así un diálogo intergeneracional muy valioso: la infancia llegaba a buscar a la abuela o al abuelo para contarle lo que habíamos hablado en la escuela y ellos, a su vez, respondían abriendo sus memorias y herramientas para guiarles en la práctica.

Al mismo tiempo, la curiosidad y el deseo de hacer parte, entusiasmó a algunas mujeres a tejer más. Aprovechando este interés y la necesidad de relajarme, de soltar las ansiedades del proceso, decidí compartir otras onces, así como mi tía nubia me ha enseñado, a toda visita se le debe atender así sea con un tintico con pan. Aproveché las visitas a la casa para bordar con mis vecinas Estela y Carmen. Las tardes fueron entonces escenarios espontáneos de esparcimiento, distensión y complicidad.

Este fenómeno nos invita a repensar la relación tradicional que existe entre la escuela y la comunidad. Por lo general, se asume que es la escuela la institución encargada de irradiar el conocimiento o de convocar a los habitantes del entorno a sus espacios. Sin embargo, lo que este proceso puso de manifiesto fue una lógica inversa y profundamente rica: aquí fue la comunidad la que portaba el saber y la que terminó llevando su propio proyecto cultural hacia el aula de clases.

La escuela nunca ha sido un ente aislado, es un escenario clave para la vida en comunidad. En este caso movimiento en espiral donde los saberes tradicionales salen de los hogares y las fincas para instalarse en la institución educativa a través de las y los niños; allí se apropian y posteriormente, regresan a la vereda transformados en diálogos vespertinos con los abuelos, en intercambios de agujas entre vecinas y en tardes de bordado. Este ciclo ha sucedido

por años, Daisy le aprendió a su profe de escuela también el crochet, así como tantos saberes del campo que hoy son trabajo. Una educación profundamente arraigada se convierte en el espejo que dinamiza el territorio, devolviendo la autonomía a la comunidad que la sostiene.

"Una profesora que se llamaba Leidy Mahecha me enseñó a tejer y pues cuando eso, pues no había pues plata para que me compraran los hilos ni nada, la lana. Y ella me compraba la lana, la agujita y ella me regalaba para que yo aprendiera. Yo aprendí con ella cuando estaba en segundo, tenía como unos nueve añitos cuando empecé a tejer y desde entonces ahí voy tejiendo. Hice hasta quinto ahí, porque el bachillerato ya lo terminé después de vieja. Con mi hijo Leonardo nos graduamos los dos, mamá e hijo. Yo en esos tiempos no terminé porque no había la posibilidad de estudiar, no había plata. A duras penas estudié la primaria porque la profesora me ayudaba, ella me compraba los útiles, todo, entonces pues éramos de bajos recursos, pues no había la plata para seguir estudiando. Después con la violencia nos fuimos a Bogotá, allá estuve un tiempo, pero no eso terrible, muy duro vivir allá, eso fue pues ganas de irse a sufrir más". (Anexo 7. Entrevista Daisy sobre cómo aprendió a tejer)



Tercer taller: Tejiendo con la danza

Este es un espacio liderado por las hermanas Michelle y Melissa. Al planificar la sesión, ambas manifestaban cierta inseguridad y una autopercepción de "no saber" frente a la profundidad de los conocimientos tradicionales de las mujeres adultas de la vereda; una noción lógica al ser jóvenes cuyas familias se sustentaron en el pasado de oficios como el tejido de esteras, pero cuya práctica no heredaron de forma directa. No obstante, el taller demostró el valor de sus propios saberes situados. Melissa, por ejemplo, al haber estado vinculada recientemente al colegio, aprovechó activamente los procesos danzarios que se dictaban, consolidándose como una excelente bailarina con experiencia en diversos escenarios. Asimismo, ambas poseían una notable destreza para el dibujo y el manejo del color, habilidades potenciadas por sus estudios en estética y manicura. Articulando este bagaje juvenil, diseñamos una propuesta metodológica donde asumí un rol de acompañamiento cercano para guiarles a soltarse con los niños y disipar sus temores iniciales. Además, el grupo completo de mujeres adultas estuvo presente, brindando un soporte logístico indispensable para una jornada que implicaba un despliegue técnico minucioso.

El taller inició con una exploración corporal y visual: se recubrió el piso del aula con grandes cartones y procedimos a pintar los pies de todos los participantes, incluidos los nuestros. A partir de allí, se invitó a los niños y niñas a explorar el movimiento de sus extremidades inferiores, observando los trazos y figuras que se dibujaban sobre el cartón. El ejercicio permitió experimentar cómo cada ritmo musical generaba unas figuras distintas, propiciando un canal de comunicación sensible entre el cuerpo, la sonoridad y la plasticidad del color.

Posteriormente, se dio paso a la enseñanza de los pasos del Torbellino, una danza tradicional que, si bien ha sido un tanto olvidada por las mujeres adultas de la comunidad, se mantiene viva en las generaciones jóvenes gracias a procesos locales como el grupo de danza "Tierra Ardiente". Específicamente, se abordó la "Danza de las Cintas", una

coreografía que consiste en trenzar y destrenzar cintas de colores alrededor de un mástil central. Antes de incorporar el elemento físico, Michelle y Melissa mediaron el aprendizaje mediante instrucciones detalladas y metáforas corporales, invitando a los niños a caminar mediante "pasitos muy chiquitos y rápidos". Una vez interiorizado el ritmo, tomamos las cintas para bailar en círculo, agachándose, cruzándose y pasando uno por encima de otro, traduciendo el concepto del tejido artesanal en un tejido coreográfico y corporal.

Es importante señalar que para este encuentro se tenía contemplada la participación del profesor Freddy, quien históricamente ha salvaguardado y enseñado esta danza en la región; sin embargo, las contingencias climáticas provocaron un derrumbe que bloqueó la carretera, dejando a la vereda temporalmente incomunicada e impidiendo su llegada. Pese a este imprevisto, el profesor ha mantenido una comunicación constante para apoyar los montajes coreográficos que desean proyectar. En definitiva, este taller se consolidó como un ejercicio profundamente apañado y colectivo que logró fracturar las inseguridades iniciales de Michelle y Melissa, posicionándolas como sujetas creadoras y demostrando que los saberes juveniles también tejen y sostienen la memoria cultural del territorio.



Cuarto taller: Juegos tradicionales

A diferencia de los encuentros anteriores, el taller de los Juegos tradicionales, no se desarrolló en un bloque temporal único, sino que se desplegó de manera orgánica y espontánea durante los espacios del descanso escolar. Esta metodología permitió rescatar aquellas dinámicas recreativas con las que crecieron las mujeres adultas de la vereda, las cuales guardaban una estrecha similitud con mi propia memoria lúdica de la infancia, facilitando una cercanía inmediata en el espacio. Durante los descansos, el patio se transformó en un escenario de juego colectivo entre adultas y las y los niños, reactivando rondas tradicionales como *El puente está quebrado*, *Zun zun calavera*, *El repollo caliente*", *las escondidas*, *las cogidas* y *El gato y el ratón*. Estos juegos siguieron reafirmando el puente intergeneracional donde la memoria viva de los adultos se transfirió directamente al disfrute de la niñez.

Paralelamente a esta reactivación lúdica, se gestionaron acciones que dan cuenta de las dinámicas solidarias y de celebración fuertemente arraigadas en la vereda. Por un lado, Daisy lideró la gestión ante una familia aliada para obtener donaciones de juguetes y peluches para los niños y niñas; un gesto que responde a la tradición local de agasajar y entregar detalles a los miembros de la comunidad en fechas especiales, como los días de las madres, día de los niños y la navidad.

Por otro lado, desde la más profunda autonomía comunitaria, se organizó la celebración del Día del Niño. Esta jornada estuvo liderada de manera voluntaria por dos jóvenes de la vereda (una de ellas hija de Flora), quienes, gracias a su formación como docentes de primera infancia, contaban con las herramientas pedagógicas ideales para coordinar una jornada lúdica de gran impacto. Ellas mismas asumieron la gestión independiente de los refrigerios, dulces y materiales necesarios para las actividades. Este espacio autónomo que se dio posterior al ciclo de talleres y recalcó la importancia

de proteger y propiciar estos escenarios como un acto político para reivindicar y dignificar las formas de vivir y habitar la infancia en la vida de la vereda.

"El día de hoy queríamos agradecerle un poquito a la vereda que nos ha dado a nosotros la infancia y que tal vez ha sido olvidada por los entes gubernamentales y no se hacen cosas que se hacían antes, porque no celebrarles a ellos los más chiquitos el futuro de esta vereda su día y hacerlos más felices." (Daniela organizadora del espacio sobre sus motivaciones)



Quinto taller: Los alfandoques y cierre del ciclo

La elaboración de alfandoques fue un espacio simbólico de cierre del primer ciclo de talleres planificados. Estuvo centrado en el compartir del alimento y el reconocimiento de los productos gastronómicos propios de la región, estuvo liderado por Ismenia, una de las mujeres con mayor tradición panelera en la vereda en compañía de su núcleo familiar. Fueron sus hijos y nietos quienes asumieron la tarea de explicar el paso a paso del oficio, un gesto que visibilizó ante los demás niños y niñas cómo este saber no reside en una sola persona, sino que constituye un patrimonio vivo que se transmite y comparte activamente entre generaciones.

Durante el taller, se evidenció que los niños y niñas más grandes de la escuela tenían absoluta claridad sobre el proceso, debido a que conviven diariamente con la dinámica de los trapiches. Para los más pequeños, el procedimiento resultó novedoso, pero esto no impidió que disfrutaran plenamente tanto de la manipulación del dulce como de su consumo. Posterior a la elaboración de los alfandoques, se realizó un ejercicio de cierre donde se construyó colectivamente el nombre de Guachipay. A cada participante se le asignó una letra con la cual debían enunciar una frase o palabra referente a lo que significaba para ellos el sentir de su vereda.

La jornada concluyó con la entrega oficial de los portarretratos de estera y crochet que los niños y niñas habían tejido y culminado en las sesiones anteriores. Al albergar las fotografías de sus hogares, estos objetos artesanales sellaron el ciclo no sólo como muestras de destreza técnica, sino como contenedores de la memoria afectiva del territorio. Aunque el proceso general continuaba su marcha hacia nuevas proyecciones, este encuentro logró consolidar un cierre simbólico y festivo, donde el sabor de la panela, la palabra compartida y el autorreconocimiento comunitario reanudaron el tejido de las identidades locales.

Este ciclo de talleres demuestra que la corporeidad, movilizada a través de la danza, se configura como un escenario decolonial en tanto incorpora un lugar de enunciación dinámico y transformador. Esta perspectiva permite distinguir un momento ontológico de otro, revelando en sus rupturas los símbolos de una violencia epistémica que históricamente ha reducido la existencia rural a un plano superficial, desconectado del diálogo entre el poder, el saber y el ser. Precisamente, estas sensibilidades son las que emergen al comprender la práctica danzaria como un espacio de cuestionamiento y reconfiguración de las estructuras que limitan la experiencia humana.

Aquí, el movimiento se convierte en una herramienta poderosa para explorar, de manera amable, aquellos miedos que no siempre se comunican a través de la palabra hablada. La danza permite aproximarse a ellos con suavidad, edificando un ambiente seguro en el que es posible reconocer las emociones sin juicio ni prisa, promoviendo una reconciliación con el propio cuerpo que genera habitabilidad y aceptación. En este proceso, el cuerpo deja de operar como un mero vehículo instrumental y se transforma en un refugio donde confluyen la autenticidad, la vulnerabilidad y la fortaleza.

Esta transformación individual se entrelaza inevitablemente con una agencia sostenida en comunidad, donde el junte se revela como una decisión profundamente política y afectiva. Las motivaciones para bailar, que a menudo parecían diluirse en la fatiga de las jornadas diarias en el campo, se convirtieron en complicidades tejidas mediante el diálogo y el sueño compartido. Al demostrarse de qué eran capaces colectivamente, la danza trascendió el ejercicio rítmico para transformarse en un acto de amor por la vereda, donde la voluntad de cada mujer se sumó a la de la otra para sostener un horizonte común.

Así, el reencuentro devino en un convivio: una forma de estar juntas más abierta, honesta y sostenida desde la ética del cuidado. A través de este espacio, el grupo comenzó a escucharse más allá de la palabra, compartiendo saberes,

historias, dudas y búsquedas. En ese tránsito, la denominación formal de *grupo de danza* empezó a resultar insuficiente para nombrar la complejidad de lo que estaba ocurriendo; sin embargo, se evitó el afán de delimitarlo o etiquetarlo, eludiendo la lógica institucional de que para habitar un espacio se debe cumplir obligatoriamente con un criterio de pertenencia restrictivo.

A partir de este tejido relacional, el hacer colectivo devela conexiones profundas sobre cómo el afecto circula en el entorno y se mimetiza con el territorio. La niñez percibe esta interconexión con una claridad orgánica y sensible durante los talleres, tal como se evidencia cuando se les interroga sobre la presencia de estructuras relacionales en su entorno.

"Tú ves que en la naturaleza hay tejidos? Sí. ¿Cómo cuáles? -Como tejidos en la naturaleza, como los animales que se quieren unos a los otros, sin importar los aspectos que ellos tengan." (Anexo 8. Entrevista Samantha sobre los aprendizajes del tejido)

Este reconocimiento del afecto y el entrelazamiento natural entronca de manera directa con la dignificación de las mujeres de la vereda como sabedoras vivas, quienes encuentran en el ejercicio de la transmisión cultural un espacio de validación y autorreconocimiento de su propia utilidad social

"Como sabedora, a mí me parecía bonito porque pues es una experiencia bonita, porque saber lo que yo sé, poder transmitir a otra persona y ver lo que sí está haciendo, digamos, eso se siente uno como útil, de que bueno, vine y yo tengo ese arte, ese saber y se lo compartí a su Mercedes, se lo compartí a otros, que su merced aprendió a hacer los sopladores, aprendió a hacer una estera, entonces eso se siente uno pues útil." (Anexo 5. Entrevista Maruja sobre la experiencia de enseñar)

Por otra parte, es necesario situar los saberes propios dentro de las complejas configuraciones culturales, artísticas y sociales propias de los contextos rurales contemporáneos. A pesar de los más de mil ritmos musicales que hoy dinamizan los cuerpos de múltiples maneras y reflejan la abundancia de los territorios, en estos espacios confluyen no sólo las realidades inmediatas de la práctica campesina tradicional, sino también dinámicas mediadas por los flujos globales de información, las redes sociales y los medios de comunicación.

Esta convergencia da lugar a transformaciones profundas que la sociología rural ha leído bajo la emergencia de los “nuevos campesinados”, escenarios donde se tensionan las formas heredadas de transmisión cultural y las influencias externas, generando desafíos comunitarios y educativos en torno a la identidad, la memoria y el arraigo. Frente a estas tensiones, la escuela rural asume un rol fundamental como agente de mediación y transformación social, un aspecto analizado por Santiago Rivera, (2012) quien señala: La escuela rural se debe conformar un escenario donde el campesino pueda confiar, no sólo la educación de sus hijos para obtener los conocimientos y prácticas que constituyen el bagaje cultural, sino también establecer los lineamientos para gestionar el mejoramiento de la calidad de vida campesina y facilitar su operacionalización. Eso implica que la escuela rural debe constituir el ámbito cultural donde sus habitantes discutan, elaboren opciones para superar las dificultades que confrontan. (p15).

Es precisamente bajo esta perspectiva de educación situada que los saberes tradicionales se articulan formalmente con el espacio escolar, abriendo horizontes de emprendimiento y transversalidad curricular que dotan de sentido práctico el conocimiento

"Es que todo eso es como para emprendimiento: las esteras, que aprendan todo lo que se hace con la caña brava, que se presta para muchas cosas. Que el niño aprenda a hacer eso es un emprendimiento que le sirve, la lana también. En ciencias ahí va ligado el medio ambiente. En ciencias es igual que en español, porque ahí describen cómo hacer las cosas también; todo va ligado una cosa con otra." (Anexo 9. Entrevista profesora Sandra sobre las proyecciones de los saberes propios).

Como resultado este ejercicio implicó pensarnos desde la potencia de lo que los cuerpos, las palabras y los silencios pueden hacer por la comunidad en términos de enseñanza y transformación. Este proceso no se redujo a una simple estrategia metodológica, sino a una reconfiguración radical del sentido de estar juntas, donde la diferencia dejó de operar como un obstáculo para convertirse en una posibilidad política. Las decisiones colectivas, las formas de organización interna y los gestos de agenciamiento propiciaron un cuestionamiento directo sobre lo que significa ser mujer en el campo, desestabilizando los roles estereotipados que claramente se mantienen en el entorno rural.

De este modo, las participantes pasaron de percibirse como portadoras pasivas de la identidad cundinamarquesa a reconocerse como agentes activas en la transmisión de saberes y en el cuidado de lo común, desbordando los límites domésticos del hogar. Esta agencia se despliega desde la individualidad hacia una potencia relacional que se construye estrictamente en el hacer con las otras; una acción situada que articula experiencia, afecto y responsabilidad con el territorio, detonando impactos tangibles en la economía local y en la revitalización de la memoria colectiva

"Me mandó a hacer las esteritas, los individuales para llevar para Bogotá. Ya me los encargaron. Ya se regó el cuento. Claro. Maruja sabe tejer. Por allá me mandaron a hacer unas. Tengo que ir a hacer unas esteras por allá una casa. Porque son tradiciones que se habían olvidado. Estaban como ocultas de pronto, quizá que nadie sabía. Maruja sabe

hacer todo eso. Y muchos sabían, pero la señora Flora si sabía, pero al fin ya había dejado olvidar.” (Anexo 5. Entrevista Maruja sobre lo que viene después de los talleres)

La organización comunitaria que emerge de esta dinámica no responde a modelos formales, corporativos ni jerárquicos; se asemeja, más bien, a una red viva que se expande de manera orgánica, sosteniendo vínculos afectivos desde la cotidianidad. En los términos teóricos de Deleuze y Guattari (1987), estos procesos se consolidan como estructuras rizomáticas: abiertas, múltiples y capaces de inventar y recuperar territorios a partir del deseo compartido, la agencia colectiva y la experiencia sensible.

Segundo Viaje: Registrarnos

El segundo viaje de esta investigación comunitaria se planteó como un ejercicio de identificación y acompañamiento de los procesos ya agenciados. Tras la intensa movilización creativa y corporal del primer viaje, este retorno permitió observar cómo las autonomías inicialmente insinuadas comenzaron a asentarse y naturalizarse en la cotidianidad veredal. Así, cuando el ritmo de los talleres externos disminuye y la agitación decae, emerge una transformación más sutil pero profunda: la incorporación de un "estar desde otro lugar", donde las prácticas comunitarias dejan de ser eventos excepcionales para integrarse orgánicamente en los modos de habitar el día a día.

Esta transición hacia la cotidianidad se hizo evidente en la dimensión performativa del lenguaje. Durante la elaboración estética de los portarretratos, se incorporaron pequeñas consignas y enunciaciones inspiradas en los "cuatro acuerdos"⁹, entre las cuales resonó con especial fuerza la sugerencia de *cuidar la palabra*. Este acuerdo no fue asumido como una norma abstracta, sino como el reconocimiento colectivo del poder materializador que posee el lenguaje dentro de un escenario reflexivo comunitario. Al verbalizar y manifestar sus realidades en los encuentros, las participantes advirtieron que la palabra no solo describe, sino que dota de cuerpo y realidad a lo social; de este modo, si se enuncia que Guachipay es una comunidad profundamente unida, dicha afirmación deja de ser un eslogan para convertirse en un mandato ético que debe encarnarse y reflejarse en la acción relacional. Es aquí donde la palabra incide directamente en las corporeidades de las mujeres, moldeando sus gestos, sus silencios y sus formas de vinculación afectiva con el territorio.

⁹ Este es un manual de desarrollo humano que se fundamenta en los conocimientos ancestrales de la tradición tolteca. Su propósito es guiar al lector en el proceso de dismantelar aquellos paradigmas y condicionamientos sociales que restringen el potencial y provocan un malestar evitable, abriendo el camino hacia una existencia plena, armónica y guiada por la libertad individual. Su autor es el Dr. Miguel Ruiz.

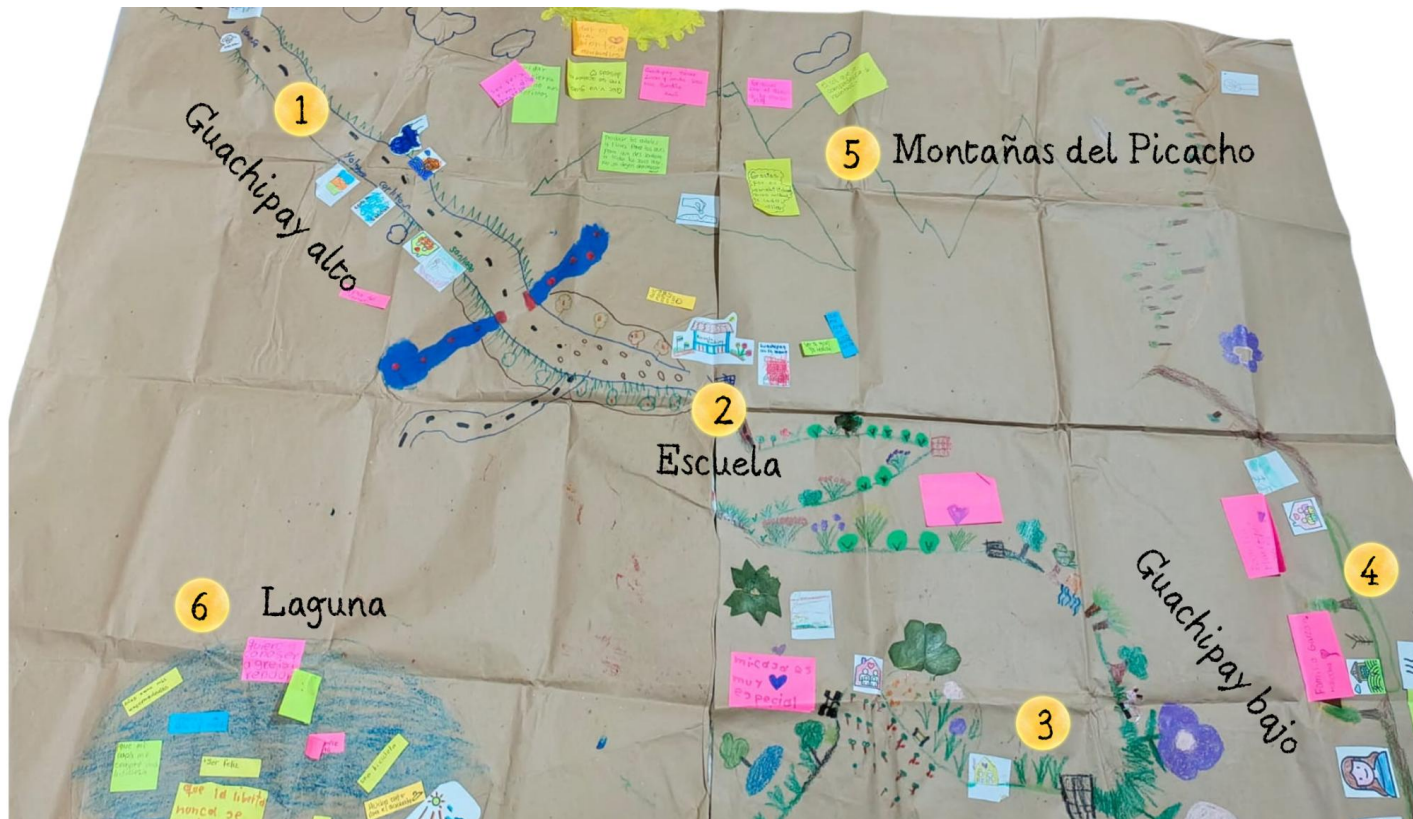
Con el propósito de cartografiar las reflexiones del grupo, en relación con la escuela desde una perspectiva relacional, se diseñó un ejercicio de articulación intergeneracional entre las niñas y las mujeres adultas, estructurado a través de los denominados Mapeo 3 y Mapeo 4. En una primera instancia, los niños y niñas realizaron un mapeo afectivo de su territorio, desmarcándose de la precisión métrica o de los requerimientos de la cartografía convencional (cuyo registro técnico y distribución real de las viviendas y los caminos hacia la escuela se consignan, a modo de contraste (*Anexo 6. Puntos viviendas mujeres generado con Google maps*). Lejos de la frialdad del plano geográfico, la infancia plasmó en el mapa sus propios recorridos habitados, impregnando la cartografía de sentires, afectos, zonas de juego y memorias sensibles del paisaje rural.

Finalmente, este mapa de símbolos físicos y emocionales elaborado por las niñas y guiado por las mujeres, se retoma para su lectura e interpretación. Al decodificar los afectos infantiles, las participantes enriquecieron su propia mirada territorial, cruzando estos hallazgos con un ejercicio de línea de tiempo que, aunque pretendía recorrer los tiempos desde donde fuimos grupo de danzas en el año 2021 hasta el presente, ellas dimensionaron allí, toda la vida que sus memorias les dio. Esta herramienta temporal no operó como una simple cronología de datos, sino como un dispositivo analítico para ubicar y resignificar diferentes tramos de sus trayectorias vitales. Al leerse colectivamente en el tiempo y el espacio, las mujeres pudieron evaluar de forma global cómo la comunidad se ha movilizado en diversos escenarios históricos y cotidianos, consolidando un ejercicio autónomo de autorreconocimiento sobre cómo se nombran y cómo deciden, de ahora en adelante, significar su propia historia.



Mapeo 3. La vereda que habitamos.

Elaborado por las niñas y niños de la escuela rural de Guachipay, bajo el acompañamiento de Daisy, flora y Vanessa



- | | | |
|--|---------------------------|---|
| 1 Santi, Carlos, Majo, Luci | 3 Emily, Samantha, Andres | 5 Cuidado ambiental: montañas, animales. Dios gracias. |
| 2 Escuela y Tienda chepe, Guachipay no se mama | 4 Sofia, Alexa, Anderson | 6 Deseos: Conocer famosos, bicicletas, sanación, libertad de las mujeres, ser felices y mejores |

Mapeo 4. Quiénes somos en colectividad.

Saber que nuestro cuerpo colectivo es una mata de café desde su raíz hasta sus frutos,
una historia que contar.

Vida para Guachipay



Actualidad- Ver los frutos y las semillas de quedarse/ volver. Empoderamiento de las mujeres, reconocer a las niñas como fruto de paz.

2016-2024 Salen más ramas y flores, aparecen se vuelven a dar los encuentros culturales, recorrer el territorio, representar la comunidad. Paz.

2009-2015 Con el renacer las hojas vuelven a crecer a ponerse verdes. La comunidad se remienda con futbol y sancocho, el miedo comienza a irse.

Este enraizamiento afectivo y simbólico con el territorio, donde el cuerpo y la tierra se funden en una densa red de interdependencias, adquiere su verdadero peso analítico al ser contrastado con la memoria histórica de la vereda. La cartografía en formato de línea del tiempo elaborada colectivamente, permitió trazar una trayectoria comunitaria que hunde sus raíces en la década de 1970, rememorando una época caracterizada por la abundancia, la prosperidad, la intensa actividad festiva y un robusto tejido de saberes compartidos. No obstante, esta continuidad histórica fue drásticamente atrofiada por el impacto del conflicto armado, instalando un periodo de fractura y dolor. Tras el repliegue de la violencia directa, la comunidad se abocó a un complejo ejercicio de reconstrucción y retorno a la vida digna; un proceso de resiliencia que hoy le permite situarse desde un lugar de autorreconocimiento, posicionando el arte y la cultura como un escenario de agencia para el fortalecimiento del tejido social y el desarrollo de un pensamiento crítico sobre su propio devenir.

Vemos también que, al transitar del nombramiento individual hacia el movimiento comunitario, se pone en evidencia que las huellas del conflicto armado y sus efectos residuales configuran una realidad latente que no puede ser ignorada. La violencia política, como dimensión histórica y corporal, irrumpió de manera directa en el transcurso de este segundo viaje de investigación a través de un episodio complejo que tensionó las dinámicas del proceso. La circulación masiva de un video en el que presuntos integrantes de las disidencias de las FARC, manifestaban su presencia armada en La Palma, municipio vecino de Topaipí, generó un estado de alerta colectiva. El registro audiovisual, que incluía órdenes de colaboración y la citación a líderes de las Juntas de Acción Comunal (JAC) a una reunión obligatoria, operó como un dispositivo de amenaza que alteró de inmediato la tranquilidad veredal.

Este hecho violento reactivó cuestionamientos éticos y políticos fundamentales en torno a la vulnerabilidad del liderazgo comunitario en el contexto nacional. Al irrumpir la zozobra, la primera reflexión que atravesó el proceso fue la aparente contradicción de que un espacio centrado en la representación, la educación con las niñeces y la

visibilización cultural cuyo horizonte carece de una intención de disputa o confrontación pudiera verse constreñido por el terror.

En la historia contemporánea de Colombia, cualquier ejercicio de liderazgo corre el riesgo de ser tipificado como una amenaza por los actores socio políticos hegemónicos o los grupos armados legales e ilegales. Esta exposición se agudiza al adoptar enunciaciones ecologistas; si bien actualmente no cursa ninguna propuesta de explotación minera vigente en el municipio de Topaipí que ponga estas tensiones de forma inmediata sobre la mesa, la cercanía fronteriza con Yacopí y sus enclaves mineros suscita escenarios hipotéticos donde un discurso de defensa ambientalista incrementaría exponencialmente el riesgo y la desprotección de las mujeres, en consonancia con la sistematicidad nacional de persecución y asesinato de líderes socioambientales y educativos.

Si bien las dinámicas cotidianas de la vereda no transcurren bajo una zozobra permanente, ni sus caminos son recorridos con un miedo paralizante, este suceso reciente terminó por develar el latente recuerdo de lo vivido en la década de los dos mil. En su momento, la firma de los Acuerdos de Paz en 2016 despertó un vago optimismo que, sumado a la prolongada ausencia de acciones armadas directas en la zona, propició un escenario de aparente tranquilidad; sin embargo, hoy se hace evidente que el territorio habita en una profunda abstracción y lejanía respecto a las agendas y políticas estatales de construcción de paz.

Los componentes estructurales de la reparación integral, los procesos institucionales de perdón y reconciliación, y los mecanismos de justicia restaurativa jamás se materializaron de manera efectiva en este entorno rural. Esta desconexión estatal se refleja de forma crítica en los mapas oficiales: de hecho, en los registros cartográficos del conflicto armado elaborados por la Unidad de Restitución de Tierras, Guachipay no aparece documentada en ningún momento como una zona que haya sido escenario de hechos victimizantes. Esta omisión no solo invisibiliza la memoria

histórica local, sino que evidencia un vacío institucional y administrativo de gran magnitud en la caracterización real del territorio (Imagen 16).

La respuesta estatal se ha reducido a una lógica transaccional y burocrática mediante la entrega de un recurso económico otorgado por la Unidad para las Víctimas bajo el marco de la Ley 1448 de 2011. Más allá de este subsidio monetario, el acompañamiento psicosocial y comunitario brilla por su ausencia. Aunque las mujeres vinculadas al taller afirman que el temor no es la emoción rectora de sus vidas, reconocen la existencia de secuelas corporales profundas en otras habitantes de la vereda, no desconocen el profundo temor por que vuelva la guerra.

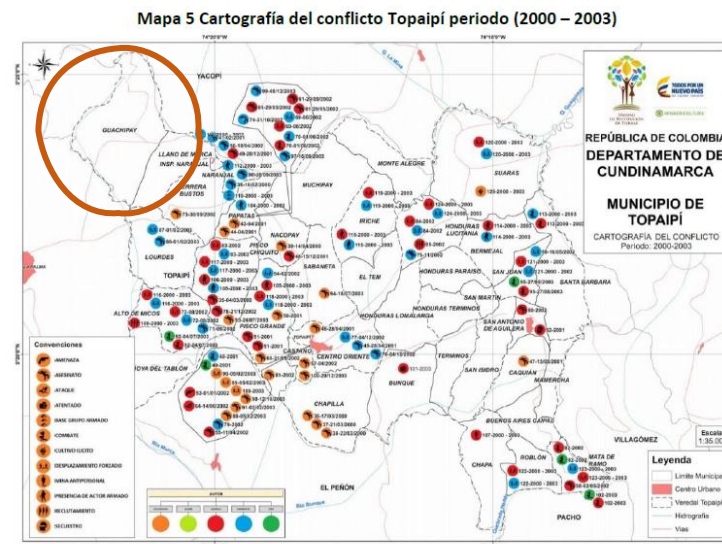


Imagen 16. Cartografía de los hechos victimizantes en Topaipí, Cundinamarca. En la parte superior izquierda la vereda Guachipay sin ningún hecho registrado. (Unidad de Restitución de Tierras, 2016. P. 24)

Esta desatención histórica suma al contexto una enorme complejidad en el intento de hablar y agenciar las apuestas actuales bajo el concepto de una “cultura de paz”. En la coyuntura contemporánea, marcada por los debates institucionales en torno al proyecto de ley del presente gobierno denominado *Paz Total*¹⁰ y las intensas disputas ideológicas que esta suscita, el uso del término “paz” genera alertas, sospechas y profundas ambivalencias en la población local, debido a la saturación de un discurso político que históricamente no se ha traducido en transformaciones estructurales para el campo y en la amenaza del retorno del conflicto armado.

Frente a una cultura violenta que se alimenta microscópicamente del rumor, el revanchismo político-partidista, solo bastó con ese video como artefacto de terror para generar comentario como “yo me voy de aquí” o “quedémonos quieticas por unos días”, “a veces no es tan bueno uno estar ahí como tan visible”. Este escenario demuestra que la paz en el contexto rural es un territorio en disputa permanente que se inscribe y se resiste desde los cuerpos mismos de las mujeres y las niñas.

En este tránsito, nos encontramos inmersas en un diálogo con las diversas esferas sociales que nos atraviesan, en primera instancia, nuestra construcción como sujetos sociales es decir definir quiénes deseamos ser, defender nuestras identidades y afirmar nuestras autonomías. Sin embargo, esta subjetividad adquiere sentido pleno al ser validada por la pertenencia a un tejido colectivo, es decir, por la capacidad de dar forma a un proyecto común.

¹⁰ El Marco Jurídico para la Paz Total y la Seguridad Ciudadana es un proyecto de ley que establece las reglas con las cuales los grupos armados organizados al margen de la ley (GAOML), los grupos armados organizados (GAO), las estructuras armadas organizadas de crímenes de alto impacto (EAOCAI) y las personas procesadas o condenadas judicialmente en el marco de disturbios públicos, o del ejercicio de la protesta social, serán investigados, juzgados y sancionados, bajo un marco jurídico que garantice la justicia sin impunidad, la satisfacción de los derechos de las víctimas, la transformación territorial y la reintegración de estos actores a la vida civil, en el caso de los grupos armados; y la contribución a la verdad y a la reparación, en el caso del último grupo. (Min Justicia, 2025)

En este escenario, la transmisión de saberes hacia las niñeces se presenta como un acuerdo fundamental que no genera discusiones ni tensiones, esta vez coincidimos que es un catalizador o un motorcito que se prende fácil, y no moviliza en el hacer conjunto. No obstante, pensarnos desde este lugar resulta complejo, pues los seres humanos nos movemos de manera permanente entre las coyunturas de cada tiempo, a veces nos vemos sumergidos en tendencias opuestas y contradictorias que fracturan y reorganizan nuestros vínculos; por ejemplo, aunque se reconozca colectivamente que el ejercicio político electoral fragmenta el tejido social, la llegada de las contiendas comiciales moviliza la adscripción a partidos políticos, un movimiento que de manera simultánea teje nuevas afinidades mientras deshace otras y esta bien, hace parte del configurarnos, lo que debemos seguir reforzando es que antes de cobrar partido, tengamos clara nuestra postura política frente a la vida y que sea bajo esa lógica que nos movamos, el criterio que llaman.

En conclusión, esta cartografía deja trazada implícitamente que hay una postura política frente al ser, el hacer y el saber. Pero que debe seguirse trabajando explorando, nombrándose para que se posicione en los cotidianos con mayor certeza.



Tercer viaje: Encarnado Guachipay.

Anualmente en noviembre se celebra el Festival del Orgullo Topaipicense, un escenario donde las ferias y fiestas tradicionales se articulan de manera directa con la Semana Cultural. Normalmente esta celebración está estructurada así: los sábados se realiza el festival de danzas, un espacio históricamente reservado para las presentaciones de diversas agrupaciones invitadas que culmina en una noche de música en vivo y pachanga; los domingos se vive el concurso de carrozas por veredas y en una noche de música en vivo y pachanga; y el lunes festivo cierra el ciclo con la celebración del Día del Campesino, un espacio caracterizado por la entrega de regalos, almuerzo y conciertos programados en la tarde.

Normalmente las programaciones nocturnas son habitadas mayoritariamente por las personas del casco urbano o por visitantes que acuden específicamente a feriar. Para las comunidades campesinas de las veredas, el disfrute nocturno es limitado por la ausencia de un sistema de transporte público nocturno y las pocas posibilidades de hospedaje en el pueblo. Los transportes que se habilitan son para el día de las comparsas cuyo retorno es al finalizar el concurso y en el día del Campesino donde si se garantiza un transporte de retorno más flexible, procurando que las familias rurales puedan ver los conciertos antes de ser retornar a sus fincas.

Este tercer viaje lo motiva el domingo de carrozas. Normalmente, la elaboración de la carroza de la vereda está a cargo escuela veredal, es decir la profesora y por defecto normativo los padres de familia. Sin embargo, para el año 2025, la estructura organizativa cambió. Bajo una nueva directriz institucional, todas las escuelas rurales se unificaron en una sola con la sede principal del colegio, convocando a los niños y las niñas en un único montaje.

El que la carroza ya no fuera responsabilidad de la escuela, significaba que debía asumida de forma autónoma por la comunidad. Ante este cambio en el liderazgo, la Junta de Acción Comunal, encabezada por su presidenta, asumió la responsabilidad de la actividad, coordinando los recursos y los aportes de las familias, ella, pidió aportes según las posibilidades y saberes de cada persona, a mí me pidió apoyo para el diseño conceptual y el montaje de las danzas de la comparsa. El reto estaba marcado por el recuerdo del año anterior, cuando la vereda construyó una carroza con una olleta gigante que servía café real y una tostadora en la parte alta; sin embargo, las fallas en la organización del baile los hicieron quedar en tercer lugar. Obtener el primer puesto se instaló entonces como un deseo compartido por todos y por eso el punto clave estaba en la puesta en escena.

Este panorama me generó preocupación y ansiedad. Al encontrarme trabajando en Bogotá, mis posibilidades de viajar a la vereda con anticipación para coordinar los ensayos eran limitadas. El temor a que la organización recayera sobre unas pocas personas, sumado a la ausencia de los niños de la escuela y de la profesora, influyó en mi mirada inicial de la situación. Sin embargo, al llegar a la vereda el día anterior al evento, encontré una realidad diferente. La organización comunitaria estaba super avanzada; se había fijado como punto de encuentro la tienda principal de la vereda, porque tiene de un espacio techado para el trabajo. Al correrse la voz sobre el armado, las familias acudieron de forma masiva. A lo largo del día y de la noche, el espacio fue habitado de manera rotativa: unos acudían por la mañana, otros al mediodía, y un grupo sostuvo la labor durante la tarde y la madrugada. Adultos, personas mayores, jóvenes y niños trabajamos juntos.

El concurso exigía el uso de materiales reciclados, lo que dio paso a la creatividad y recursividad. Se reutilizó el cartón, tarros plásticos, ameros¹¹, telas, alambres, cascaras de huevo, cubetas de huevos, aserrín, en fin; se moldearon

¹¹ Son las hojas del maíz, que normalmente se dejan secar y posteriormente se usan para armar y envolver lo envueltos de mazorca.

guitarras y tambores, se armaron hojas de café con sus granos maduros versión macro, con los retazos de tela de toldillo que llevé desde Bogotá se hicieron flores de diferentes tamaños, formas y colores. Al momento de realizar el montaje sobre el vehículo, la producción manual superó el espacio disponible y muchas flores sobraron porque ya no cabían en la estructura. Este resultado visual reflejó el concepto que orientaba nuestra propuesta: *La Guallasa*, que eran las siglas de las tres veredas hermanas, Guachipay, Llano de Murca y Sabá.

El día del desfile, la organización de la comunidad mostró una armonía diferente a la de años anteriores, cuando la comparsa solía surgir de la improvisación de último momento y las carreras para resolver la coreografía en el instante de la presentación. En esta ocasión, los participantes se apropiaron del sentido de la actividad. Aprovechando las prácticas de los talleres previos, la comparsa incorporó la danza de las cintas, llevando al desfile el poste con las cintas de tela. Las parejas se conformaron uniendo a una persona joven con una adulta, lo que facilitó una guía mutua y tranquila; nadie se perdió en el recorrido. Como tallerista, mi rol tradicional cambió: ya no hacía falta vigilar el compás, corregir posturas o dar indicaciones desde el borde del camino. La comunidad ejecutó su presentación de manera natural y festiva, movilizándose sincronizadamente. Fue la primera vez que mi tía nubia bailó con nosotras, desde allí las emociones comenzaron a florecer, en mi caso con estos gestos de apañe de mi familia, en las demás desde sus propios lugares de la experiencia.

El punto culminante de la presentación sucedió al cierre de la coreografía con una muestra libre de Sanjuanero. En ese instante, la energía colectiva se elevó y el entusiasmo contagió a los espectadores, a los transeúntes y a los jurados, quienes acompañaron el momento con gritos y emoción. La presencia de las flores y el movimiento se adueñaron de la plaza. Al finalizar la jornada, la comunidad permaneció unida en el espacio público esperando el veredicto. Los premios del certamen consistían en dotaciones y muebles de uso común para las instituciones educativas, como mesas, sillas y proyectores, recursos que las escuelas rurales necesitaban. El jurado otorgó el primer

lugar a la carroza unificada de los colegios y el segundo lugar a nuestra vereda. Lejos de recibirse con frustración o generar mayores inconformidades, Guachipay celebró el segundo puesto como un triunfo propio. El festejo se vivió con una emoción compartida que conmovió a los habitantes y despertó un profundo orgullo por el territorio.

Una mujer de la vereda, que usualmente observaba las actividades comunitarias desde la distancia, se había integrado activamente a la comparsa de este año. Su participación inicial se dio para acompañar a su hijo Carlitos, un joven con síndrome de Down que practica malabares y disfruta integrarse en los eventos culturales. Mientras reposábamos los pies, ella se acercó en silencio para decirme: “Gracias, porque desde que salí del colegio jamás había vuelto a bailar. Esto que pasó hoy se sintió en mi cuerpo como una despertada, como una sacudida y me siento contenta, yo creo que voy a seguir bailando”.

Ante sus palabras, mientras nos dimos un abracito le recordé que yo no la había invitado, porque el arte y la cultura de la vereda no pertenecen a un llamado selectivo ni requieren intermediarios. El espacio del encuentro es de todos; el territorio les pertenece y todos los habitantes son bienvenidos a participar en su construcción sin necesidad de una invitación formal. El lenguaje de las flores, manifestado en este festival, fue más allá del reciclaje y la danza: se transformó en una semilla de afecto que germina en la memoria del cuerpo como una expresión de amor y recuerda el valor de la vida en comunidad.



Imagen 17. Cierre de la presentación de la carroza Guallasa. Festival del orgullo Topaicense 2025

4.2 Aprendernos: tejiendo prácticas pedagógicas desde y para las ruralidades.

Habitar esta multiplicidad de círculos y dinámicas relacionales nos sitúa en diversos niveles de acción y contradicción. Ante este panorama, el propósito fundamental de este ejercicio cartográfico radica en reconocer que cada acción ejecutada y cada postura asumida debe responder a una determinación consciente, una elección situada que valide tanto el bienestar individual como el comunitario. Se trata de propiciar decisiones políticamente agenciadas desde el afecto profundo y el cuidado mutuo, otorgando al amor una dimensión estrictamente política dentro del territorio. Es bajo esta comprensión de los vínculos y sus fracturas que cobra relevancia lo planteado por el texto analizado, el cual señala de manera imperativa:

"Si no reconocemos nuestra eco-inter-dependencia, el ser autónomos y al mismo tiempo dependientes, tampoco reconoceremos a los otros como sujetos. Para reconocer a los otros humanos y los demás seres vivos como sujetos, tenemos que aceptar que no somos tan completamente libres y autónomos, sino que también somos, al mismo tiempo, dependientes, "todos cuasiautónomos" y "subtodos". Y así, reconociendo a esos otros como pares o sujetos, podemos entender la relación entre el amar y el desamar y las maneras de resolverla adecuadamente en favor del amar." (Aristizábal García, 2024 p.56)

A partir de este reconocimiento explícito de la eco-interdependencia, el proceso de mapeo permitió identificar símbolos, objetos y escenarios que las participantes significan como vitales. En sus narrativas, la tierra no figura como un recurso externo, sino como una extensión directa de sus propios cuerpos. Existe una conciencia compartida de que en estas geografías cohabitan múltiples existencias, lo que deviene en una preocupación ética y política por preservar la integridad de dichas vidas. Por consiguiente, el mapeo opera en una doble dimensión: rastrea el existir ciudadano en términos de derechos y organización social, pero al mismo tiempo devela nuestra condición como seres vivos que

conviven con otras especies. No se trata únicamente de una coexistencia pacífica, sino de una dependencia mutua donde la supervivencia de las comunidades está indisolublemente ligada al entorno natural.

Esta sensibilidad relacional constituye un rasgo profundamente diferencial en las mujeres campesinas de la vereda. Su cotidianidad está mediada por un cuidado minucioso hacia sus animales, sus cultivos e incluso hacia elementos que, desde una lógica puramente instrumental o de mercado, carecen de valor de cambio. El cuidado de una flor, por ejemplo, desborda cualquier consideración económica para instalarse en el plano de las funciones simbólicas y afectivas que sostienen la memoria y el arraigo. Así, al resguardar la vida en sus expresiones más sutiles, las mujeres no solo defienden su territorio, sino que configuran formas de resistencia y preservación de lo común que desafían las lógicas de la desconexión urbana.

Leonardo Boff (1999) propone que el cuidado del cuerpo es inseparable del cuidado de la vida en todas sus formas: es "una relación no agresiva ni destructiva, sino amorosa y respetuosa con la realidad, con el planeta como totalidad, con los ecosistemas, con nuestro cuerpo, con nuestro ser interior". Cuando las mujeres de la vereda bailamos juntas, cuando enseñamos juntas, cuando decidimos juntas, no solo cuidamos nuestros cuerpos: cuidamos el tejido de relaciones que nos sostiene. El cuidado, aquí, es pedagogía.

Merleau-Ponty (1945) ilumina esta intuición desde la fenomenología: "El propio cuerpo está en el mundo como el corazón en el organismo; mantiene continuamente en vida el espectáculo visible, lo anima y lo alimenta interiormente" p. 219. El cuerpo no percibe el mundo desde afuera; lo habita y lo constituye en el mismo gesto. Moverse en la danza no fue un ejercicio mecánico de coordinación para las mujeres de Guachipay: fue una apertura perceptiva al territorio compartido. La falda que gira, la música que entra por la piel, la mirada que encuentra otra mirada. La coordinación se convirtió en complicidad, y la complicidad en conocimiento. Un conocimiento que no se aprende leyendo se aprende

siendo, que logra desde su informalidad ser accesible para todas y todos, sin limitar la diversidad o condición de ninguna persona.

Los cuerpos que históricamente habían sido comprendidos casi de forma exclusiva a través de una dimensión utilitaria como el cuerpo que trabaja la tierra, cuida a otros, carga la siembra y sostiene el hogar comenzaron a nombrarse desde esos otros lugares que muchas veces quedan olvidados entre los afanes del cotidiano: el cuerpo que crea, siente, enseña y lidera procesos comunitarios, con el hecho de nombrarlas, de insistir en un espacio para hablar, contarnos un poco y permitir que se expresen en escenarios diversos como la olla comunitaria, el paseo al río, la conversada en medio de un sábado futbolero, el viaje, que ubica y pone de frente horizontes más amplios, transforma. Este cambio no solo nos interpela e impulsa a replantéanos a nosotras mismas, sino también a su núcleo familiar. La decisión de participar en estos espacios comunitarios exige una reorganización interna de las tareas del hogar, transformando las labores cotidianas en una responsabilidad compartida donde la familia respalda, acompaña y sostiene activamente la autonomía de las mujeres.

"El tema familiar también es muy unido porque uno tiene mucho el apoyo de su esposo, de sus hijos, entonces eso lo ayuda y lo motiva más como a seguir, como hacer esa cadeneta; como lo hacemos tejiendo una cadeneta, entonces ahí pues hacemos como una cadena todos y por eso es la unión. Porque todos siempre vamos a estar unidos y vamos por una meta grande que tenemos que cumplir que es sacar a la vereda adelante, que los niños también, que los abuelos, que la participación de todos, entonces por eso es la unión. Y la unión empieza por la familia también, entonces porque pues todos me motivan mucho a trabajar, a seguir, a hacer las cosas, por eso pues ese motivo es el que lo lleva uno a que la gente también sea unida y se motiven a trabajar con uno." (Anexo 7. Entrevista Daisy. Sobre el apoyo de su familia en su liderazgo)

Este proceso, aunque evidentemente no fue lineal ni estuvo exento de tensiones. Lograr que las mujeres nos permitiéramos un día de no productividad, un día para la risa y el junte con las amigas, constituyó en sí mismo un acto de transgresión. Para muchas, vencer la culpa de “no estar haciendo nada”, representó una batalla interna contra mandatos sociales arraigados. Al respecto, Byung-Chul Han (2012) analiza la “sociedad del rendimiento” como aquella que impone una noción de dignidad ligada exclusivamente al trabajo, desvalorizando el cuerpo cuando este descansa o decide detenerse. En Guachipay, el derecho al ocio se puso sobre la mesa como un acto de resistencia necesario y como un ejercicio de escucha hacia lo que el propio cuerpo necesita, esperando que logre consolidarse como una práctica comunitaria frecuente.

Una vez se nombraron, el sentirnos responsables de darle valor a la palabra, dejamos de esperar, de suponer de dejar entre pasillos los comentarios para convertirnos en portadoras activas de saber. Y desde ahí surgió algo que ningún plan pedagógico había previsto: ellas mismas decidieron llevar sus saberes a la escuela. Tejidos, esperas, comidas, bailes. La abuela y la vecina entraron al aula no como invitadas protocolares, sino como maestras territoriales. Al hacerlo, ejecutaron lo que podría llamarse un acto de agenciamiento del ser que enseña: su memoria se convirtió en currículo vivo, contextualizado, irreemplazable.

Elsie Rockwell (2009), en su propuesta de etnografía educativa, sostiene que las prácticas escolares no se pueden comprender al margen de los contextos culturales e históricos que las producen, y que los actores locales, incluso los más subalternizados, no son receptores pasivos de las políticas educativas, sino sujetos transformadores de acción social. Lo que ocurrió en Guachipay confirma esta lectura: la escuela no fue el escenario donde se transmitió conocimiento externo, sino el espacio donde el saber propio de la vereda tomó la palabra. El conocimiento no vino de afuera; ya estaba ahí, esperando ser nombrado.

Este hallazgo confirma que lo acontecido en los talleres de la escuela trascendió la mera instrucción instructiva para convertirse en un verdadero escenario de formación en el sentido que señalaban Runge Peña y Garcés Gómez (2011) cuando se referían a la *formación (Bildung)*, pues vivimos un proceso de devenir y autorrealización. El espacio se consolidó como una experiencia de aprendizaje mutuo donde las mujeres asumieron con propiedad el rol de maestras y los niños las reconocieron, con total naturalidad, como portadoras de saberes esenciales. De este modo, el vínculo intergeneracional no solo transmitió un “cómo hacer”, sino un “por qué saberlo”, demostrando que el respeto hacia la vida de los mayores nace de comprender la lucha, la dignidad y el sentido que habitan detrás de cada conocimiento compartido.

También fue muy valioso dentro de este mismo dialogo intergeneracional escuchar las voces de las niñas y los niños, saber por ejemplo que una mirada a las mujeres adultas está basada en una madurez despojada de alegría, donde el juego era un lenguaje extraño y olvidado. Esa mirada infantil, cargada de una honestidad punzante, funcionó como un espejo que deja una pregunta pendiente: ¿qué lugar ocupa el cuerpo cuando se habita el bienestar? Resignificar el goce no es un lujo es una tarea vital que tenemos pendiente con nosotras mismas y con las generaciones que nos miran, sin embargo, esto hace parte de las proyecciones para continuar este proyecto.

"Samantha: A mi mamá le ha tocado sufrir mucho y aunque sigue sufriendo porque no tiene pasa ningún momento, tiene que cocinar, lavar, ser de todo.

Vanessa: ¿Qué hace tu mamá en la casa?

Samantha: Cocinar, lavar, trabajar, arreglar casa, darle comer a los animales, despachar a mi papá para que mi papá también vaya a trabajar, lavar y ya.

Vanessa: Y tú ves que de pronto quedan momentos de ella para ella, para cuidarse ella, para descansar

Samantha: Que mi mamá tiene que tomarse, puede ser una semana o un día de descanso para ella.

Vanessa: ¿Y alguna vez la has visto tomamos ese descanso?

Samantha: No." (Anexo. 8 Entrevista a Samantha, sobre la percepción hacia su abuela)

El aprendizaje co-construido no depende, como recuerda Galbraith et al. (2006), "de un flujo de conocimientos unidireccionales que van de los enseñantes a los estudiantes. Cuando todo el mundo está interesado en la resolución de un problema, cualquier miembro del grupo puede hacer una aportación que contribuya a la solución" (p. 71). En Guachipay, esa horizontalidad no fue un objetivo pedagógico declarado, emergió del propio proceso, cuando quedó claro que quien más sabía era quien había habitado el territorio por algo más de tiempo.

Esa juntanza que no responde a convocatoria institucional sino a deseo compartido, no es solo organizativa. Es, en el sentido que Bell Hooks (2000) le da al amor, una práctica que atraviesa simultáneamente la vida individual, al fortalecer la autoestima y la conciencia de derechos; la vida social, al disputar espacios de poder dentro de organizaciones; la vida natural, al defender la tierra, los saberes ancestrales y la biodiversidad; y la vida económica, al sostener la producción campesina y la transformación de alimentos que mayoritariamente recae sobre nosotras. Como mencionaba Díaz Suasa (2002), las mujeres del campo han trascendido "las fronteras del espacio doméstico, del rural y del nacional" (p. 47), demostrando que su reunión no es un asunto secundario sino el corazón mismo de las comunidades rurales.

Uno de los logros más determinantes de este proceso fue la resignificación de la escuela más allá de una entidad estatal administrativa, sino como organismo vivo sostenido por la comunidad. La escuela de Guachipay "sucede" con los cuerpos de las familias, quienes la sostienen físicamente, transformando los productos de la siembra escolar en insumos que garantizan la permanencia de los niños en el sistema, haciendo mantenimientos periódicos a su infraestructura que, aunque no es una responsabilidad de las familias, se ha ubicado siempre como una dinámica

propia de la comunidad estudiantil ya que los recursos, aunque puedan existir no son ágiles. Por lo que la institucionalidad no la hace funcionar la hace funcionar el tejido comunitario que la habita.

“Ahí se aprovecharían los saberes que tienen las mamás, como lo que hicieron ayer la señora Meña y las otras: los alfondos, las esteras, el tejer... todo eso son saberes que se van rescatando para no dejarlos olvidar. Los juegos, eso que usted está haciendo es muy bueno. Pero lo que pasa es que a veces a los papitos les gusta que el niño llene el cuaderno, y esto como que no les interesa, digamos así. Y como una docente tiene que cumplir unos parámetros, un plan de estudios y unas temáticas, toca llenar esa temática. En ciencias se puede trabajar de pronto esto, como es transversalizado a veces sirve para todas las áreas.” (Anexo 9. Entrevista profesora Sandra, sobre su percepción de la articulación comunidad- escuela)

Esta lectura resuena con la propuesta de Rockwell (2009), para quien la escuela no es solo un lugar de transmisión de contenidos, sino un espacio donde interactúan creencias, valores y prácticas que moldean la identidad y la formación del sujeto: un microcosmos social que refleja y a la vez influye en las estructuras sociales mayores. En Guachipay, esa influencia no va de la escuela a la comunidad, va en ambas direcciones. La comunidad entra a la escuela con sus saberes, y la escuela regresa a la comunidad como un espejo en el que la vereda se reconoce.

La autonomía que emergió de este proceso no es una meta lejana ni una estructura cerrada. Es una forma de decidir y actuar desde la percepción de un ser que se define colectivamente, en diálogo con las urgencias del presente y con las posibilidades del porvenir. Como plantea Freire (1992), la esperanza no es un cruzar de brazos, sino una práctica de búsqueda en este caso, la búsqueda de una identidad campesina que se nombra y se significa a sí misma, siendo la mayor evidencia la última puesta en escena con la carroza en las ferias municipales.



CAPÍTULO 5. Conclusiones

Hay procesos que se resisten a ser nombrados con los términos que la academia dispone. Este fue uno de ellos. Lo que comenzó como un grupo de danza terminó siendo algo que ningún nombre institucional logra capturar del todo. No fue un grupo en el sentido organizativo del término, fue un encuentro sostenido en el tiempo, un espacio donde los cuerpos aprendieron a reconocerse antes de que las palabras encontraran su lugar. En ese proceso semana a semana, falda a falda, mirada a mirada, se gestó algo que excede la coreografía: una forma distinta de estar juntas, de percibirse, de habitarse.

La danza permitió leer en la corporalidad de las mujeres los puntos de mayor tensión y los dolores ocasionales que guardan relación directa con sus dinámicas agrícolas diarias. Por un lado, quienes se dedican al cultivo de la caña suelen presentar afectaciones en las rodillas y las piernas, debido a que las labores de limpieza les exigen arrodillarse constantemente y trabajar al ras del suelo. Por otro lado, las recolectoras de café manifiestan una mayor carga en la cadera, derivada de las jornadas de pie soportando el peso de la canasta amarrada a la cintura. Esta rigurosidad del campo también se refleja en extremidades superiores fuertemente desarrolladas. Sus manos, habituadas a la exigencia de arrancar yuca de la tierra, rajar madera para la leña o preparar el alimento de los animales, demuestran una notable resistencia; incluso en el caso de las trabajadoras de la caña, la exposición continua al fuego ha generado una tolerancia particular al calor. Esta fortaleza se extiende hacia los brazos y se complementa con una notable condición como andadoras, pues la necesidad cotidiana de recorrer los extensos y empinados caminos de la montaña, aun transportando cargas pesadas, les ha permitido desarrollar una agilidad y un paso excepcionales.

Más allá de estas tensiones y destrezas anatómicas, la experiencia artística desveló una corporeidad sumamente característica: la de cuerpos que se presentan con una firmeza y una solidez semejantes a la madera. No se trata de una rigidez estática, sino de una forma de estar presente que es dura, constante y profundamente decidida, configurada por las exigencias del entorno rural donde la supervivencia requiere una entrega total. Esta dimensión de

su corporeidad no es maleable, indecisa ni suave; al contrario, se manifiesta como una estructura corporal inquebrantable ante los desafíos diarios del territorio. Es una postura ante la vida que se suma a la constancia, que se planta con entereza frente a las decisiones y que actúa con determinación, reflejando la convicción de que en el campo se asumen los compromisos con una entrega absoluta.

El escenario artístico se constituyó como un laboratorio de lo democrático capaz de suspender las divisiones inmediatas de la comunidad al propiciar una proximidad física y social que la dispersión geográfica de la vereda habitualmente impedía. La convocatoria masiva de mujeres de diversos sectores evidenció que la heterogeneidad comunitaria es profundamente corporal además de ideológica. El proceso de coordinación grupal y la asimilación de la propuesta coreográfica pusieron de manifiesto las tensiones entre la motricidad gruesa derivada de las exigencias del trabajo rural o de prácticas cotidianas como el fútbol y la exigencia de una corporalidad sutil caracterizada por movimientos ondulantes, delicados y segmentados. La tolerancia hacia los diferentes ritmos de aprendizaje y la negociación sobre el uso de las articulaciones en lugar de la fuerza se transformaron en el primer ejercicio de reconocimiento mutuo.

Asimismo, este entramado técnico y creativo develó que las decisiones estéticas sobre qué historia contar o cómo organizar los grupos actúan como un espejo de los conflictos comunitarios internos, tales como las polarizaciones político electorales o los desacuerdos personales. El carácter inherentemente inclusivo del taller y el compromiso compartido de representar la vereda o el municipio operaron como catalizadores para priorizar el bienestar común sobre el conflicto individual. Ante la dificultad habitual para canalizar las diferencias a través del lenguaje verbal, el espacio dancístico motivó de manera colectiva la búsqueda de la palabra y el diálogo para resolver los disensos minúsculos que atravesaban la práctica. En última instancia, la gestión de estas tensiones a través del ajuste coreográfico y la comunicación asertiva demuestra que la construcción artística consolida un tejido social fundado en el cuidado mutuo y en la certeza política de la necesidad de seguirse juntando.

El aprendizaje se origina de manera directa en el vínculo relacional que precede a la transmisión de cualquier saber formal, lo que exige la creación previa de condiciones de confianza mutua entre los cuerpos. La danza operó como esa metodología fundamental y como el canal que facilitó el surgimiento de la memoria, la dignidad y la posibilidad de una autorrepresentación alternativa más allá de la mera técnica dancística. La última puesta en escena sobre la carroza en las ferias municipales constituyó un hito de resignificación territorial, mediante el cual la vereda trascendió su dimensión geográfica para reafirmarse como un colectivo cohesionado y alegre ante la mirada de las autoridades y la población del municipio. Este acto público se consolidó fundamentalmente como un ejercicio de exigibilidad política y visibilización comunitaria, manifestando con determinación su existencia, su voz, su corporalidad y sus derechos.

Estos procesos demuestran que la organización comunitaria constituye una práctica que se reinventa de manera constante en cada encuentro en lugar de un esquema impuesto desde el exterior. El desarrollo organizativo responde directamente al pulso de los cuerpos que aprendieron a escucharse, a encontrar ritmos comunes y a enunciar de manera conjunta aquellas realidades que en el aislamiento no se hacen necesarias nombrar. Asimismo, la autonomía que emergió de esta experiencia se consolida como una forma inmediata de decidir y actuar a partir de la percepción de un ser que se define colectivamente. Esta postura política se asume en diálogo permanente con las urgencias del presente y con las posibilidades del porvenir, fundamentando la acción comunitaria en la autodeterminación territorial.

Durante mucho tiempo, el cuerpo de la mujer campesina había sido leído casi exclusivamente desde su utilidad, el cuerpo que trabaja la tierra, que cuida a otros, que carga la siembra y sostiene el hogar. Un cuerpo siempre al servicio de algo o de alguien. El encuentro visibilizó esa lectura para proponer otra, el cuerpo que crea, que siente, que enseña, que sostiene procesos comunitarios. El cuerpo, en suma, como primer territorio político.

Lograr que las mujeres se permitieran una mañana entre semana para la risa y el encuentro con las amigas fue un acto de transgresión. Vencer la culpa de “no estar haciendo nada” implica una batalla interna contra mandatos sociales

en un contexto rural donde el trabajo en el hogar y en las fincas históricamente se asume como una tarea obligatoria asignada exclusivamente a las mujeres, que muy rara vez es remunerada económicamente. Por eso, ausentarse de la casa para asistir a un espacio que aparentemente no generaba ingresos solía ser cuestionado, generando tensiones incluso en mi rol como movilizadora al dudar sobre cuál sería el producto final del encuentro, cuando muchas veces el único resultado fue la conversación.

Este ejercicio desafió la idea local de que el descanso solo llega cuando el cuerpo se enferma o cuando se consume alcohol los fines de semana, proponiendo en su lugar que el ocio, el juego y el compartir con los niños también son formas válidas de disfrutar el tiempo libre y que viene integrándose autónomamente en las cotidianidades de las mujeres. Así, una de las conclusiones más contundentes de este proceso es que visibilizar estos espacios no debe significar después una doble carga laboral para ellas, sino el inicio de una redistribución real de las tareas del hogar. Recuperar el cuerpo para el goce, la expresión y el encuentro no es un lujo: es una postura política.

La puesta en marcha de la transmisión de saberes entre las mujeres de Guachipay evidenció la fuerza del trabajo intergeneracional, al facilitar un intercambio de conocimientos donde tanto las adultas como las jóvenes compartieron prácticas familiares que algunas dominaban con mayor propiedad que otras. Este encuentro propició un escenario de vulnerabilidad compartida que obligó a procesar el temor a ser juzgadas o expuestas a comentarios que buscaban restar seriedad a la iniciativa. Dicha situación reflejó una problemática local arraigada, caracterizada por la tendencia a valorar más el conocimiento que viene de afuera y las formas de hacer de otros por encima de los saberes propios.

Frente a este panorama, lograr un espacio articulado con la institución educativa, organizado con un cronograma y objetivos específicos a través de los talleres, transformó las dinámicas tradicionales. El desarrollo de las actividades permitió que la docente que venía de afuera, quien usualmente lideraba, fuera en este caso la menos capacitada para asumir los espacios, lo cual funcionó como una validación directa de que son las mujeres de la comunidad quienes

portan el saber. De este modo, quedó en evidencia que ninguna persona externa podría abordar estos espacios mejor que la misma comunidad, visibilizando sus formas históricas de aprendizaje. Esta realidad plantea la necesidad de que los profesores experimenten estas dinámicas dentro de sus prácticas pedagógicas para comprender cómo aprende el territorio y así lograr mover esos saberes locales cuando se viene de fuera.

La resignificación de la escuela como organismo vivo sostenido por la comunidad. La escuela de Guachipay sucede con los cuerpos de las familias: con las manos que la mantienen, con las semillas que la alimentan, con las abuelas que entran al aula a enseñar lo que ningún libro recoge. Cuando una sabedora entra al aula y convierte su historia en currículo, ejecuta un acto de agenciamiento. La memoria se vuelve pedagogía. El saber campesino, ese que tantas veces fue descalificado con un "eso no es importante" o un "no tengo nada que enseñar" ocupa el centro del proceso formativo, no como complemento folclórico sino como base epistemológica. El saber popular no es un complemento del currículo. Es su fundamento.

Sin los contextos de enraizamiento que este proceso documenta, las infancias corren el riesgo de crecer desconectadas de su identidad, facilitando el abandono de la tierra y la pérdida de lo construido por sus ancestros. Al integrar el saber sentido de las personas mayores en el corazón de la escuela, se garantiza que las nuevas generaciones no solo habiten la montaña, sino que la comprendan y la defiendan como parte esencial de su propio ser. Que sean las mujeres quienes propongan este nuevo orden es la prueba de que su reconocimiento corporal y territorial ha madurado hacia algo más que la participación, han llegado a la exigibilidad. Posicionan su cuerpo sabedor como el eje que puede y debe orientar el futuro de la educación en su vereda y en Topaipí.

Asimismo, la dinámica organizativa de estos encuentros reveló cómo las corporalidades de las mujeres campesinas se movilizan bajo códigos de confianza autónomos que desafían las lógicas de control e hiperconectividad. Frente a la dependencia tecnológica de las redes sociales o la necesidad urbana de reconfirmar cada acción por celular, las mujeres de la vereda están incorporan el estar presentes y es lo que rige el valor de la palabra dada. Esta dimensión del cuerpo que habita el compromiso se hacía evidente cuando las contingencias climáticas como la lluvia o el viento, eliminaban la señal móvil, ante la aparente incertidumbre de la incomunicación, las mujeres asumían la certeza del pacto previo y ponían su cuerpo en movimiento hacia el espacio común. Reconocer en sus corporalidades que el fortalecimiento comunitario en Topaipí no depende en sobremanera de las mediaciones virtuales para tejer territorio, se sostiene en una sintonía profunda con los ritmos locales y en una fidelidad al encuentro físico que blindó la organización colectiva desde el respeto y la confianza mutua.

Por otra parte, la transfiguración de las corporalidades en Topaipí se manifiesta en el nombramiento de la agudeza perceptiva de las mujeres campesinas, quienes desde su sabiduría poseen la capacidad de leer el cuerpo del otro, descifrar sus gestos, percibir cuando la confianza es suficiente para movilizar y saber también que contamos las unas con las otras para poder materializar las ideas, al entrelazarse en los encuentros artísticos-culturales, la confianza entregada y el desborde del río en nuestros ojos como símbolo de la afectividad compartida, transformaron el acto de enseñar y aprender en una experiencia de cuidado y reconocimiento mutuo. Así, la circulación de saberes se despoja de cualquier jerarquía externa para encarnar lo que Hooks (2000) define como un amor que opera como práctica de libertad: aquel que reconoce al otro en su plenitud y camina con él sin borrarlo. Esta lectura y reconocimiento recíproco de las corporalidades dignifica la existencia de cada mujer, tejiendo una horizontalidad afectiva que consolida la cohesión y la autonomía de la comunidad.

Este proceso pasa por una invitación directa a mirarse el ombligo, un ejercicio de autorreflexión necesario para cada una y cada uno de los formadores que lideran procesos educativos. Mirarse el ombligo implica reconocer las formas particulares de aprender de cada lugar y valorar esa cultura que las familias han mantenido viva en sus formas de ser, de ver el mundo y de concebir la crianza, la educación y el cuidado. Comprender que todos estos elementos forman parte de un escenario educativo conjunto resulta fundamental a la hora de estructurar cualquier propuesta formativa. Asimismo, este reconocimiento interno invita a los educadores a recordar que ellos también forman parte de una familia y de un territorio que se ven representados en sus propias maneras de enseñar y aprender en algún lugar del país.

Esta mirada hacia el propio origen plantea la posibilidad de volver a esos territorios locales para ejercer la enseñanza, superando la tendencia de la gran ciudad que absorbe la oferta laboral y aleja a los profesionales de sus raíces. Volver a esos terruños permite reencontrar las afinidades y complicidades que las comunidades mantienen con sus niños, reconociendo los escenarios de los que se proviene y desde los cuales surge la esencia de la labor pedagógica. Este retorno se consolida como una forma de ser y estar con el territorio, garantizando que el ejercicio educativo sea una experiencia mucho más significativa, cercana e íntima en ambas vías.

Toda investigación deja preguntas abiertas. Esta deja, además un proyecto en marcha, lleno de afectos que no caben en las tablas de resultados, aprendizajes que siguen germinando, vínculos que continúan tejiendo territorio, aunque la sistematización haya concluido. Las mujeres de Guachipay siguen bailando. Siguen enseñando. Siguen decidiendo. Y en esa continuidad no documentada, no medible, no financiada por ninguna convocatoria vive la conclusión más honesta de esta investigación: que los procesos comunitarios más poderosos son aquellos que aprenden a no necesitar quien los convoque desde afuera. El objetivo siempre será dejar una capacidad instalada sea cual sea la condición o contexto en el que enseñes.



Bibliografía y Anexos

Aragón Farkas, L. E. (2018). Diccionario folclórico colombiano. Ediciones Unibagué.

Aristizábal García, J. (2024). Amor, poder, comunidad. Prosa del Mundo. p. 56

Aschieri, P. (2013). Hacia una etnografía encarnada: La corporalidad del etnógrafo/a como dato en la investigación. Universidad de Buenos Aires / UNTREF. p. 3

Bastidas Cuastumal, E. V., & Camelo Valencia, N. Y. (2019). Mujer campesina: lo femenino, territorio y cosmovisión. Una experiencia desde la vereda de Guanacas, en Inzá-Cauca (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. pp. 60, 145. <https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/e4d607b4-3b80-4469-b074-4c7c28a816d1/content>

Boff, L. (1999). Ecología, mística y liberación. Desclée de Brouwer.

Bustos, L. V. (2018). Huerta escolar "Warrara Neu Tabu": estrategia de sensibilización para la conservación y arraigo territorial en el Colegio AFLICOC, zona humanitaria Las Camelias es Tesoro, cuenca del río Curbaradó, Bajo Atrato Chocoano. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/14972>

Cárdenas, F., & Montes, M. (2009). Narrativas del paisaje andino colombiano: Visión ecológica en la música carranguera de Jorge Velosa. p.272, 274

Careri, F. (2014). Walkscapes: El andar como práctica estética (M. Pla, Trad.). Editorial Gustavo Gili.

Casella, N. B. (2021). Cartografía de un barrio que danza / Señor, esto no es bailar. Universidad Nacional de Villa María, Argentina. p. 139, 143 <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/34551/35020>

Castaño Aguirre, C. A. (2021). Territorio y territorialización: una mirada al vínculo emocional con el lugar habitado a través de las cartografías sociales. Cali. p. 10

Centro Cultural Bacatá. (s.f.). Escuelas de formación - Danza. Alcaldía de Funza. <https://www.centroculturalbacata.gov.co/escuelas-de-formacion/danza>

Centro Cultural Bacatá. (s. f.). Entre arte. Link:
<http://centroculturalbacata.com.previewc75.carrierzone.com/exposiciones/entre-arte/>

Coccia Rovida, V. B. (2022). El cuerpo revelado: Magia y trashumancia para una pedagogía de la singularidad en la danza [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia. p.83, 86

Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. (2020, 3 de marzo). Por quinta vez nos reunimos para conmemorar el Festival de las Memorias, una actividad para dialogar y compartir en torno a la vida [Fotografía]. Facebook.
https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=10158366163246518&id=100064533738417&rdid=8OHKdYdLH8sIOEaC#

Congreso de la República de Colombia. (1997, 7 de agosto). *Ley 397 de 1997: Por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias*. Función Pública, Gestor Normativo. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=337>

Congreso de la República de Colombia. (2025, 2 de diciembre). Ley 2555 de 2025: Por medio de la cual se establecen medidas para la implementación de herramientas pedagógicas de las artes y la cultura y de la transdisciplinariedad en los establecimientos educativos para fortalecer las competencias y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y se dictan otras disposiciones - "Artes al Aula". Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría General.
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=191663&dt=S>

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia (Vol. 2). Valencia: Pre-Textos.

Dewey, J. (1938). Lógica: La teoría de la investigación. México: Fondo de Cultura Económica.

Díaz, M. E. y Gallegos, R. (1997). Formación y práctica docente en el medio rural. Plaza y Valdés Editores.
https://books.google.com.co/books?id=ljTXGHwGEgMC&pg=PA3&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false

- Díaz Suasa, D. I. (2002). Situación de la mujer rural colombiana. Perspectiva de género (Cuadernos Tierra y Justicia No. 9). Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos. pp. 3, 13, 28, 40, 47.
<https://bffrepositorio.unal.edu.co/server/api/core/bitstreams/20963228-a1d9-45f0-aeb2-e0ee74e2004c/content>
- Dueñas García, G. D. (2022). Educación rural, lo rural y la ruralidad. Un análisis desde las publicaciones en la UPTC [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio Institucional UPTC. pp. 51-58
<https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/6d89d000-ddb0-47cc-b4e8-0165ed84057c/content>
- Dussel, E. D. (1998). Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión (2.ª ed.). Editorial Trotta, p. 91
https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/11/dussel-enrique-etica_de_la_liberacion.pdf
- Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Ediciones Unaula. P. 91
<https://moarquech.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/escobar-arturo-sentipensar-con-la-tierra-nuevas-lecturas-sobre-desarrollo-territorio-y-diferencia1.pdf>
- Fals Borda, O. (1979). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. Ediciones Tercer Mundo. Red Sentipensante. P. 35.
<https://sentipensante.red/wp-content/uploads/2018/09/El-Problema-de-Como-Investigar-la-Realidad-Para-Transformarla.-Por-La-Praxis.-Orlando-Fals-Borda.pdf>
- Fals Borda, O., y Rahman, M. A. (1988). Romper el monopolio del conocimiento: Situación actual y perspectivas de la investigación-acción participativa. Universidad Nacional de Colombia. p 47
- Feldenkrais, M. (1972). Autoconciencia por el movimiento: Ejercicios fáciles para mejorar tu postura, visión, imaginación y desarrollo personal (L. Justo, trad.). Paidós.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Servicios Koinonía. p. 6, 61.
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Galbraith, B., Van Tassell, M. A., y Wells, G. (2006). Aprendizaje y enseñanza en la zona de desarrollo próximo. En A. Álvarez (Ed.), Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación. Fundación Infancia y Aprendizaje. P. 71

- García, A. K. (2021). Pedagogía danzaria: itinerarios posibles para la comprensión de la danza como un saber corporal. En M. D. Molina García, A. M. Abad Carlés, N. Sidrach de Cardona García, B. Garrido López, & C. Castro Colomer (Coords.), Libro de actas I Congreso Internacional de Estudios de Danza y Sociedad 2021 (pp. 13-17). Universidad Católica San Antonio de Murcia. <https://www.ucam.edu/sites/default/files/public/grado-danza/libro-actas-congreso-gedas.pdf#page=13>
- Giraldo Prieto, C. (2018). Entre el azadón y el smartphone: Jóvenes rurales entre políticas culturales. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Gobernación de Cundinamarca. (2016). Memoria histórica del conflicto armado en Cundinamarca. p. 261.
- Gómez, S. N., Gallo, L. E., y Planella, J. (2018). Una educación poética del cuerpo o de lenguajes estético pedagógicos. Arte, Individuo y Sociedad. p. 10. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57351>
- Guillet, D. W., (1974). Transformación ritual y cambio socio-político en una comunidad campesina andina. Allpanchis. 143-159.
- Haraway, D. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza (M. Talens, Trad.). Cátedra. (Obra original publicada en 1991)
- Hernández Cortés, A., & Chaparro Pedraza, A. P. (2024). Expresiones artísticas resilientes: Un retrato cultural de los programas de desarrollo con enfoque territorial en Colombia. Revista Internacional del Instituto de Pensamiento Liberal. pp. 195 y 198. <https://revistapensamientoliberal.com/index.php/RIPL/article/view/42/29>
- Hooks, b. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. Routledge.
- Hooks, b. (2000). Todo sobre el amor: Nuevas perspectivas. Paidós. p. 31, 55, 234
- Iconoclasistas. (s.f.). Cadena de analogías / Analograma. <https://iconoclasistas.net/cadena-de-analogias/>
- Iconoclasistas. (s.f.). Culturas comunitarias. <https://iconoclasistas.net/portfolio-item/culturas-comunitarias/>

Iconoclasistas. (2021). Salud y extractivismo. <https://iconoclasistas.net/portfolio-item/salud-y-extractivismo-2021/>

Instituto Departamental de Cultura y Turismo de Cundinamarca [IDECUT]. (2013). Las Escuelas de Formación Artística y Cultural en Cundinamarca: Recorrido y caracterización. <https://liebrelunar.com/site/wp-content/uploads/2013/01/Las-Escuelas-de-Formaci%C3%B3n-Art%C3%ADstica-y-Cultural-en-Cundinamarca-pdf.pdf>

La Guía Cundinamarca. (2026, marzo). Cundinamarca fortalece el arte en 98 municipios con 246 escuelas de formación activa. <https://laguiacundinamarca.com/noticias/2026/03/cundinamarca-fortalece-el-arte-en-98-municipios-con-246-escuelas-de-formacion-activa/>

León Cedeño, A. A. (2014). Danzando la Psicología Social Comunitaria: revisitando la IAP a partir de un curso de danza en una asociación cultural de barrio. Brasil.

Londoño, A. (2014). Cuerpo y movimiento: La danza tradicional como tejido social en las comunidades rurales. Editorial Universidad de Antioquia. p.82

Marchionda, O. (2020). Al compás sensual que marca tu cintura. Universidad Nacional de las Artes, Venezuela. p. 93, 104, 107 <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/estart/article/view/17515/16513>

Marulanda, O. (1984). El folclor de Colombia: Práctica de la identidad cultural. Artestudio Editores.

Matoso, E. (1996). El cuerpo, territorio escénico. Paidós. P. 75

Merleau-Ponty, M. (1945). Fenomenología de la percepción. Planeta-Agostini. Traducción cedida por Ediciones Península

Meza, D., & Meza, H. (2025). Paulo Freire and Pedagogy of the Oppressed: Contributions, Limitations, and Contemporary Reinterpretations. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(2), 1355-1370. P. 1357.

Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. (2024). Plan Nacional de Cultura 2024-2038: Cultura para el cuidado de la diversidad de la vida, el territorio y la paz. Gobierno de Colombia. p. 84
<https://www.mincultura.gov.co/despacho/plan-nacional-de-cultura/Paginas/index.aspx>

Ministerio de Justicia y del Derecho. (2025). ABC Paz Total. <https://www.minjusticia.gov.co/Sede-Electronica/Documents/ABC/ABC-paz-total-30725.pdf>

Montoya Arango, V., García Sánchez, A., & Ospina Mesa, C. A. (2014). Andar dibujando y dibujar andando: cartografía social y producción colectiva de conocimientos. Nómadas.

Moreno González, A. (2016). Arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario. Editorial Octaedro. <https://eduso.net/res/revista/25/resenas/la-mediacion-artistica-arte-para-la-transformacion-social-la-inclusion-social-y-el-desarrollo-comunitario>

Narváez Ángel, Y. (2025, 17 de diciembre). El picó es mucho más que un parlante gigante. El Tiempo. Parrs. 3-4
<https://www.eltiempo.com/cultura/musica-y-libros/el-pico-es-mucho-mas-que-un-parlante-gigante-351775>

Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. Investigación y Postgrado, 19(2), 13-60.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003

Palacios Manyoma, M. C. (2015). Seminario Taller Creativo, Danza. Historias de vida en el hacer de una maestra [Tesis]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Peña Sarmiento, M. F., & Sanabria Bohórquez, C. E. (2021). Cartografías del cuerpo. Un recorrido por el territorio para reconocerse y para aportar a la transformación social. Universidades Jorge Tadeo Lozano / UNIMINUTO. pp. 9, 439.

Rico Bovio, A. (1990). Las fronteras del cuerpo: Crítica de la corporeidad. Ediciones Abya-Yala.
https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1185&context=abya_yala

Rico Bovio, A. (2012). El cuerpo total, nuevo paradigma educativo. Universidad Autónoma de Chihuahua. Pp. 1713, 1717, 1719.

Rizzolatti, G., y Sinigaglia, C. (2006). Las neuronas espejo: Los mecanismos de la empatía emocional. Paidós Ibérica. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2025/01/Las-neuronas-espejo.pdf>

Runge Peña, A. K., & Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. Revista Científica Guillermo de Ockham. p. 13-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105322389002>

Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: The Dewey lectures 1984. The Journal of Philosophy. p. 203

Silva, A. (2010). Imaginarios rurales: Cultura y danza en la zona andina. Siglo del Hombre Editores. p.114

Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI Editores; CLACSO. pp. 12, 140. <https://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOGIA-DEL-SUR..pdf>

Sousa Santos, B. (2018). Construyendo las Epistemologías del Sur: Antología esencial (Volumen 1). CLACSO. p.164

Torres de Eça, T. (2016). Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes. *Pensamiento, Palabra... Y Obra*, (16), 14-23. p. 18 <https://pdfs.semanticscholar.org/4324/7f1fc758f85ce3117d637f175101e31dc781.pdf>

Unidad de Restitución de Tierras. (2016). Documento de análisis de contexto: Municipio de Topaipí (Resoluciones de las microzonas No. 0279 de 17 de abril de 2015 y No. 00086 de 8 de febrero de 2016). Dirección Territorial Bogotá.

Veloza González, J. [Jairo Veloza González]. (2018). Topaipí – La Leyenda del Cacique Itoco (Historia y Cultura) [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BMW7CymHeyI>

Villalba Labrador, R. (2016). Corporrelatos del yo docente: el cuerpo tras la práctica pedagógica. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. p.76

Viteri, C. (2003). Súmak Káusai. Una respuesta viable al desarrollo. (Tesis para obtener el título de Licenciatura en Antropología Aplicada). Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Quito.

Zapata, M., & Rondán, V. (2016). La investigación acción participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña. Instituto de Montaña.

Anexos

[Anexo. 1 Entrevista profesores de danza Topaipí](#)

[Anexo 2. Apartados clave onces tardeadas](#)

[Anexo 3. Mapeo corporal](#)

[Anexo 4. Conversación Ismenia y Sharito](#)

[Anexo 5. Entrevista Maruja](#)

[Anexo 6. Puntos viviendas mujeres generado con maps](#)

[Anexo 7. Entrevista Daisy](#)

[Anexo 8. Entrevista a Samantha](#)

[Anexo 9. Entrevista profesora Sandra](#)

[Anexo 10. Entrevista María Garzón](#)

[Anexo 11. Entrevista Flora](#)

[Anexo 12. Diarios de campo](#)

