María Consuelo Giraldo Meza

# Coreografías investigativas:
## Una propuesta de indagación con danza

María Consuelo Giraldo Meza

# Coreografías investigativas:
## Una propuesta de indagación con danza

Programa Nacional de estímulos 2021
Beca de Investigación en Danza
Plan Nacional de Danza
Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes
Santiago de Cali, Valle del Cauca

Juan David Correa
**Ministro de las Culturas las Artes y los Saberes**

Adriana Molano Arenas
**Viceministra de los Patrimonios, las Memorias y la Gobernanza Cultural**

Jorge Ignacio Zorro Sánchez
**Viceministro de las Artes y la Economía Cultural y Creativa**

Luisa Fernanda Trujillo Bernal
**Secretaria General**

Angela Beltrán Pinzón
**Directora de Artes**

Yannai Kadamani Fonrodona
**Coordinada Área de Danza**

Andra Dayan Murcia Tellez
**Asesora línea de investigación**

Corina Estrada Barrios
**Corrección de estilo**

María Teresa Galindo Rojas
**Diseño y diagramación**

María Consuelo Giraldo Meza
**Investigadora / autora**

Paula Andrea Ocampo López
**Fotografía**

Mariana Calderón
**Infografías páginas 88 - 89**

ISBN: 978-958-753-603-4
Primera edición abril 2024
© Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes

Las reflexiones relatadas en esta publicación corresponden al trabajo investigativo de los autores y no expresan de manera directa la postura del Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes.

Material de distribución gratuita con fines didácticos y culturales. Queda estrictamente prohibida su reproducción total o parcial con ánimo de lucro, por cualquier sistema o método electrónico sin la autorización expresa para ello.

# Tabla de contenido


5 ..... Introducción

8 ..... Una autoecobiografía de una bailarina colombiana

24 ..... Planimetría de una indagación: movilizar el pensamiento

40 ..... Investigar *con* danza: las coreografías investigativas

56 ..... Una experiencia de coreografías investigativas en el contexto universitario: apuntes y reflexiones varias

70 ..... Aprendizajes y nuevos saberes danzados

74 ..... Referencias

78 ..... Bibliografía

80 ..... Anexos

# Introducción

Tradicionalmente, la danza ha sido "investigada", "observada", "diagnosticada", "nombrada" por otras disciplinas validadas académicamente para hacerlo. De allí surgen investigaciones *sobre* danza, que la toman como el objeto de conocimiento y la nombran desde otros lenguajes disciplinares; es el caso, por ejemplo, de la antropología, la historiografía, la pedagogía, la sociología, entre otras. Esto ha posibilitado grandes desarrollos al campo de la danza, incluyendo la comprensión de sus fenómenos, el reconocimiento de sus actores, agentes y dinámicas, la toma de decisiones estratégicas, la configuración de algunas líneas históricas, etc. Sin embargo, las urgencias actuales de transformación cultural reclaman expandir la investigación hacia perspectivas que contribuyan a posibilitar diálogos entre lenguajes diversos; incluyendo la diversidad epistémica presente al interior de las instituciones educativas y permeando experiencias de investigación que aporten a un desarrollo humano sostenible, incluso, desde las diferentes maneras de producir y re-producir conocimientos y saberes. Es decir que se necesitan procesos investigativos que den cuenta de la valoración positiva de la diversidad epistémica y se cultiven al interior de la Institución educativa.

Presento así, *Coreografías investigativas. Una propuesta de indagación con danza*. Esta propuesta de investigación/indagación, que es a su vez una experiencia de creación, está organizada en este texto de la siguiente manera:

Inicia con la autoecobiografía en la que relato, por trayectos de vida, la manera en la cual se constituyeron mis intereses de indagación: a partir de giros epistémicos que surgen de la tensión entre las experiencias de formación artística como bailarina, por un lado, y de formación académica en instituciones educativas de alta calidad por el otro. En estos trayectos, reconozco las formas sutiles en las que aprendí a privilegiar ciertos saberes, inteligencias y lenguajes, mientras percibía la minorización y deslegitimización social de "los otros".

La planimetría de la indagación se construye a través de preguntas bailarinas que movilizan el pensamiento hasta dibujar un problema de conocimiento con tres componentes: trayectos autoecobiográficos, nodos problémicos y

preguntas bailarinas. En esta planimetría observo cómo me he configurado en sujeto académico-artístico que se devela en el tránsito por la escolaridad, encuentra diversidad de saberes (visibles y ocultos) en la vida académica universitaria, y se pregunta por las alternativas para ampliar la mirada sobre nuestra cultura académica, cuya fuerza y riqueza también proviene de la diversidad epistémica propia de un contexto latinoamericano y mestizo como el nuestro.

Las coreografías investigativas se presentan como una alternativa metódica para la investigación *con* Danza, en perspectiva decolonial/intercultural. Estas nacen de epistemes propias de la danza y se inspiran en la cartografía social pedagógica, pretenden facilitar relaciones dialógicas entre presencias presentes, válidas para propiciar diálogos posibles de conocimientos y sensibilidades que aporten a la comprensión y transformación de diversas problemáticas. Son una experiencia creativa de indagación.

Para el caso específico del texto, se presenta una experiencia de coreografías investigativas realizada con comunidad universitaria, y que, en su momento, se llamó "Coreografías para *desaldabar*[1] la cultura académica". Estas experiencias tuvieron por objeto poner como sustantivos nombrados algunos saberes ocultos en la universidad, que pueden transformarnos. Para ello, fue necesario, reunir a trece (13) sujetos académicos y, con ellos desaldabar el tiempo y darle espacio al cuerpo, desaldabar la palabra del cuerpo, identificar los giros, las dinámicas, los ritmos y velocidades cotidianas de los diferentes trayectos, descifrar las planimetrías que visibilizaron necesidades de decir y, finalmente, valorar la experiencia.

La experiencia de coreografías investigativas en la comunidad universitaria abre tres reflexiones gruesas en torno a: la expresión "estudiar para ser alguien en la vida", la posibilidad una educación "encuerpada", sensible y colectiva, y la importancia de la creatividad para la gestión de la diversidad y la necesidad de establecer relaciones ecológicas entre diversos.

1 Desaldabar es un verbo importante en las coreografías investigativas, pues sugiere la metáfora sobre la posibilidad de abrir nuevas alternativas, modos y maneras que permitan que lo que antes se había silenciado/ocultado, pueda volverse a escuchar/observar.

Finalmente, emergen aprendizajes y nuevos saberes dispuestos a emprender nuevas danzas: los saberes des-ritmitificados y los saberes en-red-dadores. Estos se presentan como saberes sustantivos en la fase posterior a la realización de las coreografías y son una apuesta reflexiva, para seguir creando y transformando la cultura. Los primeros, aquellos desritmificados, son necesarios para favorecer la siembra y la cosecha de la diversidad epistémica en la universidad. Los segundos, en-red-dadores, para que estas cosechas fortalezcan los vínculos de las comunidades, que son también comunidades de afectos. Ambos, son necesarios, en los itinerarios de pensamiento pedagógico latinoamericano y en la generación de alternativas posibles para transformar y cuidar nuestra cultura latinoamericana que es atmósfera de posibilidades creadoras en tiempos presentes. Con ello puede germinar un nicho de sentipensamiento (siguiendo la propuesta de Fals- Borda), que llama a visibilizar en la escena educativa diversidad de saberes, memorias y colectividades, para que sea posible (siguiendo la propuesta de Soussa Santos) la justicia social que tiene como punto de partida la justicia cognitiva que se cultive en nuestras universidades.

Toda la obra está escrita en clave de danza. Por eso, he llamado a la escena ideas que hacen ballet. Otras se expresan con la danza contemporánea. Otras tienen el guaguancó de la salsa caleña. La danza de las ideas invita al escenario a académicos, artistas, administrativos y estetas de la vida. Y con estas danzas se elaboran diferentes planimetrías y coreografías. La episteme que como bailarina tuve que disimular anteriormente en mi escritura académica, siempre estuvo presente en mi formación y en mi forma de entender y situarme en el mundo, y hoy es la base para la escritura de esta obra.

Uno puede ocultar, pero no renunciar a su esencia.

Abro telón.

# Una autoecobiografía de una bailarina colombiana

Una autoecobiografía de una bailarina colombiana

## ¿Se puede bailar en el colegio?, ¿no?, ¿Tal vez en la universidad?

Fui lo que hoy se etiquetaría como una "niña hiperactiva". Gracias a ese rasgo tuve la oportunidad de recibir educación informal en gimnasia olímpica de forma paralela a la educación formal escolarizada. A la liga Santandereana de gimnasia ingresé en los años 80 para remediar "el problema" de mi inquietud, por sugerencia del docente de educación física y gracias a la diligencia de mis padres.

En este nuevo espacio de aprendizaje encontraba alternativas diferentes a las del colegio. Durante las tardes, mi concentración se enfocaba en el trabajo corporal, las acciones colectivas y el espacio que habitaba con mi cuerpo de diferentes maneras: parada de manos, rodando, saltando en diferentes ritmos y desafiando el equilibrio. Los uniformes eran trusas y mallas muy cómodas, y mis pies descalzos se sentían felices cada vez que los liberaba del calor de las medias gruesas y los zapatos de charol que me habían comprimido los pasos durante las mañanas escolares. Era muy feliz disfrutando los entrenamientos, la exigencia, la disciplina que me permitía mirar el mundo "de cabeza" con órdenes y rigurosidades llenas de sentido. Canalizaba mi energía desbordante (que controlaba y aplacaba en las clases del colegio) en el proceso de observar atentamente lo que había que hacerse y, acto seguido, hacerlo. *Inteligencia corporal* lo llamaría Gardner... *talento* le llamaba el entrenador. Amaba esa sensación de "saber materializar corporalmente las ideas", de "pensar con el cuerpo", de "saber estar presente al ciento por ciento en el ahora".

Años después me harté de la competitividad de la gimnasia, pero no de la disciplina ni de las posibilidades expresivas y plásticas del cuerpo en movimiento. Entonces, a mediados del bachillerato mis padres y yo acordamos cambiar la escuela de gimnasia por la escuela de ballet. Allí, al desarrollo de la inteligencia corporal se sumaron nuevos lenguajes para expresar más que las destrezas físicas adquiridas, algunas urgencias de mi alma adolescente; con la danza, la música, el teatro y la pintura llegaron experiencias fascinantes que complementaban la monocromía, el silencio y la quietud de las mañanas escolares con tardes polifónicas, llenas de color y movimiento. Así, surgió la huella

indeleble que dejó la formación artística en mi experiencia de vida y con ella un interés por los lenguajes y saberes diversos que me acompaña desde entonces, cada día.

La escuela de Artes era tan rigurosa como el colegio o la liga de gimnasia, pero a la vez daba el espacio a posibilidades creativas para desarrollar y disfrutar de las inteligencias múltiples. La metodología básica consistía en el desarrollo individual puesto al servicio de apuestas colectivas de composición y de creación. Esta forma de trabajo era nueva para mí, y llenaba de gozo la experiencia educativa.

Mientras tanto, en el colegio no comprendía muy bien por qué me castigaban cuando bailaba mientras cantaba a todo pulmón en la misa ¡gloria, gloria aleluya…! yo TENIA que bailar. De ninguna manera estaba insultando a Dios, todo lo contrario, cuando el fervor de la fe estallaba dentro de mi cuerpo, yo danzaba. Era mi forma más sincera de alabarlo. En ese entonces, me urgía entender por qué este baile resultaba inapropiado para los docentes, si para mí era tan sincero. Más adelante pude comprenderlo: el problema era que la felicidad del baile contagiaba a mis compañeras y la misa se volvía una fiesta, transformando su carácter ritual en festivo. Y en la cultura escolar, lo ritual era más aprobado que lo festivo.

De esta experiencia interioricé dos asuntos relacionados con la cultura que se instala en la institución educativa: por un lado, que había formas de expresión a las que la institución escolar regulaba porque podrían amenazar el orden/control reglados en el currículo y, por el otro, que la adaptación social era una manera de supervivencia para pertenecer al sistema escolar y ser parte de su cultura.

Así, al terminar el colegio, tras años y horas en el pupitre, en fila y de frente al tablero, me convertí en una buena estudiante con un cuerpo quieto y atento. Asimilé que en el escenario escolar atención, quietud y silencio eran sinónimos; que el movimiento corporal estaba permitido solamente de dos maneras: en el recreo como catarsis y lúdica, y en las clases de educación física como repetición para lograr mediciones estandarizadas y ser comparada con otros. Que la repetición y la memorización eran más importantes que la contemplación, la lógica, el sentido común o la creatividad. Y, lo más relevante: que si quería progresar dentro de la cultura académica debía centrar mis intereses en una o dos de las muchas inteligencias: la matemática y la lingüística.

Empecé a notar cómo, paulatinamente, la quietud y el silencio habitaban las aulas y, entre más avanzaba en la escolaridad, más monocromática era la cotidianidad y menos frecuentes se hacían los espacios de intercambio e interacción con los demás a través del disfrute colectivo de las conversaciones, la música, la pintura o la danza.

> Ampliamente estudiado está, a partir del concepto de "Los cuerpos dóciles de la educación" de Foucault (1993), el cómo estructuramos nuestras percepciones de tiempo, espacio y cuerpo, mediante el adiestramiento constante del que somos objeto durante los años escolares [...] Es frecuente sentir que se separan el mundo de los sentidos y el de la razón, las emociones del pensamiento, entre otros [...] Es así que apropiamos como antagonistas en el escenario de la vida (para el que prepara la educación) conceptos como cuerpo y mente/alma, conocimiento y experiencia, concentración y movimiento, crear y asimilar, reír y atender, sentir y pensar, gozar y aprender, experimentar e investigar (Giraldo, 2011, p. 95).

Finalmente aprendí también a sentirme cómoda y en paz con el silencio, la quietud y la monocromía. El colegio fue, sobre todo, un excelente escenario de socialización; un lugar seguro al cual pertenecer. Fue, así mismo, una cultura a la que me había podido adaptar privilegiando algunos desarrollos, algunas inteligencias, algunos lenguajes, algunos saberes, afortunadamente sin olvidar "los otros". Esos "otros" que podía disfrutar en mis tardes de danza y arte que, paradójicamente, aunque eran más importantes para mí, percibía socialmente menos estimados, menos necesarios, menos importantes; eran saberes y lenguajes minorizados, deslegitimados, subestimados.

Al graduarme como bachiller no tenía dudas de que quería ser bailarina, hacer coreografías, montajes escénicos, dirigir proyectos artísticos, pertenecer a colectivos creativos. Revisé juiciosamente la oferta de la educación pública de mi pequeña ciudad industrial Bucaramanga y no encontré opciones para estudios profesionales universitarios relacionados con la Danza. Revisé también la oferta de Bogotá y otras ciudades intermedias como Medellín o Cali: nada. Todo parecía indicar que la ilusión de estudiar danza en la universidad se me escapaba de las manos. Era el año1990.

En aquel tiempo, el conocimiento gestado por la danza no tenía campo abierto en el ámbito universitario en Colombia. Sin embargo, los bailarines que en aquella época tuvieron la oportunidad de acceder a estudios universitarios como la antropología, la educación, la comunicación, la sicología, la filosofía, entre otros, empezaron de manera valiente y arriesgada a conquistar nuevos

espacios para la danza: a pensarla de manera interdisciplinar, a indagar por nuevos contextos y territorios hasta llegar a enriquecer-se mutuamente con nuevas palabras, lenguajes y escrituras. Llegaron entonces a permear la cultura académica que, poco a poco, permitía articulaciones entre el lenguaje escrito, académicamente legitimado, y el lenguaje expresivo del cuerpo en movimiento, artísticamente validado. Estos bailarines y profesionales universitarios de otros campos en aquellos tiempos tendieron pacientemente puentes posibles para que los jóvenes en Colombia hoy (casi treinta años después) puedan optar por la formación universitaria profesional en danza[2].

En el año 2011, veinte años después de mi grado como bachiller, cuando buscaba sin mucho éxito documentos de apoyo, materiales escritos que desde la danza le pudieran aportar a mis intereses en investigación educativa como docente universitaria, me preguntaba por la asimetría entre la poca producción de conocimiento escrito sobre danza a la manera académica, en contraste con la prolífica producción de conocimientos artísticos que emergían en los festivales, compañías de danza y bailarines notables. Encontraba la respuesta en la ausencia de escenarios formalizados para la danza como programa universitario y/o posgradual, lo que la situaba a la danza en un sector informal que se consolidaba vigorosamente con altísima calidad técnica y artística…y con importantes fugas de talento. Los bailarines eran profesionales por su oficio y experiencia, pero no contaban con un título profesional que legitimara sus saberes ni con escenarios estables para trabajar, lo que hacía complicada su sostenibilidad económica en el país. Aquella fue una época de diáspora colombiana de bailarines que emigraron hacia Francia, Alemania, Estados Unidos, Inglaterra, entre otros.

> La creación de las primeras carreras de danza se da en la ASAB (Bogotá) Hace 14 años, y luego en la universidad de Antioquia (Medellín) Hace 5 años. Esto quiere decir que en Colombia solo existen dos carreras profesionales para la danza: Menos del 1% de la oferta educativa en al país. ¿Cómo sucedió esto? (Giraldo, 2011, p. 39).

2 Basada en mi propia experiencia pude observar que: Álvaro Restrepo y su grupo hicieron posible finalizando los años 90 el primer programa profesional que podría titular a los bailarines en Colombia, este programa se ofreció en la ASAB de Bogotá como un énfasis de la formación profesional en Artes Escénicas, posteriormente en el año 2010, Martha Ospina y su grupo crearon el proyecto curricular Arte Danzario que se oferta actualmente.

Ana Tamayo y su grupo, iniciando el nuevo milenio, hicieron posible la segunda carrera profesional de danza en la Universidad de Antioquia de Medellín. Siguieron Mónica Lindo con su grupo que en 2011 ofreció el programa profesional de danza en la Universidad del Atlántico en Barranquilla. Y, más recientemente, los programas de Danza de la Universidad Javeriana y CENDA en Bogotá, así como la Universidad del Valle en Cali.

Hoy, al momento de escribir este texto existen algunas opciones más: En la última década se han creado las carreras profesionales de danza de la Universidad del Atlántico (Barranquilla), En la Universidad Javeriana y CENDA (Bogotá) y en la Universidad del Valle (Cali). Gracias a este pequeño porcentaje de programas universitarios de danza y sumando los enfoques interdisciplinares de otros profesionales, se han posibilitado avances en la investigación académica de la danza, con nuevas alternativas y posibilidades que, en mi época de bachiller hace casi 30 años eran difíciles de imaginar. Sin embargo, aún no contamos con programas de formación posgradual en danza. Las personas que son profesionales universitarios de la danza en Colombia deben emigrar del país para hacer sus estudios posgraduales, o los realizan en el país en áreas asociadas a la gestión cultural, la educación o la comunicación, entre otros.

## Estudiar lo que se quiere, ¿qué hacer con el privilegio?

En los años 90, como no tenía opciones para estudiar danza en la universidad, pero sí la ilusión de formarme como profesional universitaria, ingresé a la universidad pública para estudiar Diseño Industrial, mientras continuaba mi carrera como bailarina. Para entonces, ya empezaba a tener mis primeras experiencias con la docencia en jardines infantiles y como monitora de los primeros niveles en la escuela de ballet a la que había ingresado una década atrás.

Como estudiante universitaria pude ampliar mi visión de mundo, entablando conversaciones con diferentes perspectivas de compañeros, profesores y autores. Al igual que el colegio, la universidad era un escenario de socialización muy potente. Sin embargo, no fue difícil decidir cuándo se presentó la oportunidad, cursando el séptimo semestre de diseño industrial, de presentarme por concurso a la convocatoria por una beca de estudios superiores de Danza en el Centro Nacional de Danza Contemporánea de Angers en Francia. Esta posibilidad me acercaba al sueño que tenía desde niña: ser bailarina de una institución superior certificada. Algo así como tener la fortuna de cumplir con aquello que desde mi niñez sentía que estaba destinada a ser y a hacer. Y, además, ser valorada socialmente por ello. Tuve la fortuna de ganar esta beca y, gracias a ello, cursar estudios superiores en otro país.

Al viajar me di cuenta de que los sistemas educativos eran diferentes en Francia y Colombia. Por ejemplo, mi beca de estudios correspondía a un *U.V technique*. Es decir, no eran estudios universitarios como los conocía en Colombia, era algo similar a una propuesta técnica de educación por ciclos con los que

podría ser profesionalmente certificada por el gobierno francés para trabajar como profesora de danza. Mis compañeros de estudios eran veinte personas de todo el mundo y, aunque no hablábamos el mismo idioma, sí podíamos comunicarnos a través de lenguajes comunes como la danza y la música. Estos lenguajes estaban en la base de esta nueva comunidad a la que pertenecía y en la que era posible confluir con la diversidad de saberes y culturas de las que procedíamos. Allí, la experiencia corporal era parte fundamental de la apropiación del conocimiento, se hacían disertaciones en torno a los procesos de creación y composición. Así mismo, pude presentarme en diversos escenarios artísticos con diferentes coreografías y directores. El examen final de año era la creación de mi propia pieza para ser danzada por otros, así como mi participación en las obras de otros. Poco escrito en el papel, mucho escrito con los cuerpos en el espacio escénico. Nada escrito con un sentido individual, todo escrito en sentido colectivo. Nada para ser retenido, todo para ser ofrendado, entregado.

Este convenio de becas entre los gobiernos francés y colombiano duró tres años, durante los cuales se benefició una persona cada año. Yo tuve el privilegio de ser la última de ellas. Tan afortunada como responsable me sentía con este privilegio. ¿Qué haría ahora con ello? ¡Enseñar parecía ser una buena opción! Así, al terminar la beca volví al país con la ilusión de poder enseñar lo que había aprendido. Me dirigí al ICFES para validar mis estudios, pero no sabía que, al tener sistemas de educación diferente y por no existir carreras de danza en Colombia, mis estudios no podían homologarse. Mientras que mi portafolio artístico y experiencia crecían, mis oportunidades de trabajar como profesional de la danza en instituciones formales que me permitieran mejores oportunidades laborales seguían sujetas a las posibilidades que ofrecían las universidades en Colombia, que paradójicamente en ese momento no existían.

Buscando la estabilidad económica y la realización profesional, acepté la invitación para hacer parte de PSOAS, una compañía de danza colombo-suiza en Bogotá y llegué a vivir a la capital del país en el año 1998. Allí, como parte del contrato de trabajo con la compañía de danza, fui vinculada laboralmente a una universidad privada para dar clases en Licenciaturas y Posgrados en Arte y Folclor. Finalmente, podía estar en la vida universitaria a través de la danza (no como estudiante, sí como docente). Esta nueva posibilidad estaba por cambiar nuevamente mi perspectiva. Como docente universitaria viajé por distintas ciudades y poblaciones colombianas, conociendo nuevos territorios,

encontrando distintos saberes y personas. Me di cuenta de que mis saberes y experiencias se reconfiguraban permanentemente de acuerdo con los tiempos, los lugares y las personas. No podía simplemente preparar la clase y repetirla, pues no tenía sentido situar lo aprendido en Angers en Arauca, o repetir en Yopal aquello que funcionaba en Bogotá. En estos trayectos laborales, mis conocimientos sobre danza tomaban formas y sentidos de diferentes maneras, generando nuevos saberes y experiencias en relación con los otros. ¿Yo? me sentía cada vez más cómoda reinventándome y reaprendiendo permanentemente en estos nuevos escenarios llamados aulas de clase. Cambié progresiva y felizmente los escenarios teatrales, por los escenarios educativos.

Sin embargo, desconocía que algunos años atrás por mandato de la ley 30 del 28 de diciembre de 1992, se había creado El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) adscrito al Sistema Nacional de Acreditación del Ministerio de Educación de Colombia. Esta era la nueva entidad encargada de realizar los seguimientos a los procesos de acreditación de la calidad de la educación, a través de sus lineamientos:

> Los lineamientos para la acreditación publicados por el CNA, y que sintetizan la estructura del modelo, incluyen un marco conceptual, unos criterios de calidad que dirigen las distintas etapas de la evaluación, unos factores o áreas de desarrollo institucional, unas características u óptimos de calidad. El modelo propone además variables e indicadores, establece la metodología y define los instrumentos requeridos, tanto para la autoevaluación, como para la evaluación externa de programas e instituciones (CNA, 2010).

Este organismo creado para vigilar la calidad de la educación en Colombia se orienta a través de los lineamientos que evalúan diferentes factores claves para garantizar la buena calidad de los programas. Uno de los factores a evaluar es el factor profesores que debe cumplir con ciertas características asociadas a la calidad:

> Profesores de planta con título de especialización, maestría y doctorado en relación con el objeto de conocimiento del programa adscritos directamente o a través de la facultad o departamento respectivo, e información demostrada acerca de las instituciones en las cuales fueron formados (CNA, 2010, p. 20).

Evidentemente, en aquella época no contaba con títulos de pregrado o posgrado que avalaran institucionalmente mi capacidad para continuar como docente del programa. Mi larga experiencia profesional y mi abultado *dossier*

artístico no podían ser considerados como válidos para certificarme como artista o docente, por lo que fui removida de la institución durante el proceso de acreditación de los programas en los que trabajaba. Mi contrato laboral fue reasignado a una antropóloga titulada que había tomado un curso de danza en una academia local, durante las vacaciones de mitad del año anterior.

En medio del doloroso extrañamiento por esta situación, surgieron muchas preguntas vitales por la educación institucionalizada y su relación con las formas de legitimación social de los saberes y las experiencias. También por las formas en las que se instituye la cultura académica y los procesos de inclusión y exclusión que estas conllevan.

En el colegio había aprendido a privilegiar algunos desarrollos, inteligencias, lenguajes y saberes sobre otros para adaptarme a la cultura académica escolar. Ahora, como docente universitaria, el reto estaba situado en comprender las normas que rigen a la cultura académica en el nivel de educación superior formalizada en Colombia. Decidí entonces estudiar una carrera profesional en Educación. Una carrera profesional que ya no respondía a mis ilusiones de ser bailarina, sino a la necesidad de comprender, de situar las preguntas y los porqués de las dificultades para legitimar "universitariamente" mis más de diez años de rigurosa experiencia, reflexión y fundamentación en la práctica artística y en la docencia de la danza.

## ¿Ir a la universidad para entender la universidad? De docente universitaria a estudiante universitaria (alterada)

En la universidad, como estudiante y como educadora tuve un gran interés por la investigación. Fabulosos docentes me enseñaron a reconocer la dimensión política de la acción educativa[3], el ethos del cuidado que ella encierra[4], la imperativa necesidad de la esperanza para que las transformaciones sean posibles[5], las tensiones entre saber y poder en las instituciones educativas[6].

También, la universidad me permitió ampliar la perspectiva sobre la complejidad de la educación. Entender la relación entre la escuela de la modernidad como lugar socialmente legitimado y determinado para la educación institu-

3 Profesora Beatriz Vega, PhD.

4 Padre Luis Fernando Granados S, J PhD.

5 Profesor Rafael Reyes, PhD.

6 Profesor Esteban Ocampo, PhD.

cionalizada, y su directa incidencia en la apropiación de las lógicas de la industrialización con sus dispositivos de control del cuerpo, el espacio y el tiempo. Así, pude generar nuevas preguntas sobre las prácticas pedagógicas, las didácticas que superan la imposibilidad de la comunicación, los dispositivos de estandarización, evaluación y medición de calidad, en general sobre la educación escolarizada y los asuntos del conocer que emergen en, o que median, la relación entre los sujetos de enseñanza-aprendizaje y que encapsulan o liberan las disciplinas.

Me interesé especialmente en la relación entre el control del cuerpo y el control de las subjetividades[7] en las instituciones educativas, la educación como praxis verdadera y liberadora[8], la relación entre otredad, alteridad y la improbabilidad de una pedagogía de la diferencia[9], y la poética de la natalidad en el encuentro con el otro[10], entre otras ideas y apuestas que me ayudaron a comprender asuntos relacionados con la institución que me venían interpelando desde mi niñez.

En fin, en el trayecto como docente universitaria y de la mano de los estudios en educación pude combinar la práctica docente con el ejercicio reflexivo permanente problematizando las preguntas que surgían desde niña y en relación con la danza, el cuerpo, los lenguajes, los saberes, las inteligencias, la institución, el sistema educativo, la aceptación social y la cultura académica. La investigación fue la dimensión que apareció con la cultura académica universitaria para enseñarme pacientemente a observar, organizar, analizar, relacionar y comprender un poco más todas estas tensiones y preguntas que me acompañaban desde tiempo atrás como sujeto formado en el tránsito por los escenarios artísticos y los escenarios educativos.

Como docente también tuve la experiencia de ser parte de una misión académica colombiana en la Universidad de las Artes de la Habana (Cuba) y participar en un programa de formación posgradual en gestión cultural y procesos formativos. La misión era conformada por un grupo de profesionales administrativos y docentes de universidades certificadas con programas profesionales en Artes. Era el año 2013 y pude ver nuevamente (como en el año 96 en Francia) que los sistemas educativos son distintos en diferentes países y que hay espa-

7 Para ampliar información consultar: ***Vigilar y castigar***, de Michel Foucault.

8 Para ampliar información consultar: ***La educación como práctica de la libertad***, de Paulo Freire.

9 Para ampliar información, consultar: ***Experiencia y alteridad***, de Carlos Skliar y Jorge Larrosa.

10 Para ampliar información, consultar de Fernando Bárcenas. ***Filosofía de la natalidad***, de Hanna Arendt.

cios educativos donde es posible que las culturas diversas se reúnan a construir alternativas creativas para transformar lo instituido. En Cuba, los talentos jóvenes en las Artes y el Deporte eran cuidadosamente tratados, socialmente estimados y, por tanto, ubicados y acompañados en sus desarrollos desde la escuela elemental hasta el nivel medio. Me interesó también la rigurosidad de la investigación en Artes (inclusive existían maestrías y doctorados) y la fuerza del discurso que acompañaba las prácticas para interpelar a otros campos y otros discursos sin desconfigurar su propio campo. Pude conocer de cerca adelantos de investigación en Artes y Educación que fueron determinantes para mí, como, por ejemplo, el concepto de *campo artístico-pedagógico* acuñado por la doctora Hortensia Péramo quien, basada en la teoría de campos de Pierre Bourdieu, menciona:

> Además del arte y del artista, hay que estudiar también el sistema de las instituciones y las personas que específicamente tienen intereses en la práctica y el producto artísticos, y todos ellos, en su conjunto tienden a funcionar como un campo, en este caso denominado campo artístico. Dentro de esa instancia que actúa como intermediaria entre las condiciones socioeconómicas de una sociedad dada en un momento determinado y su producción simbólica, o específicamente artística, debemos encontrar el lugar que corresponda a la academia de arte [...] Lo artístico-pedagógico como categoría fundamental de especificidad [...] Nos lleva a plantearnos el problema de la relación entre currículo e ideología, entre proyecto formativo e ideología que trasciende lo artístico para implicar lo social (2011, p. 11).

Al regresar de la misión, y luego de ampliar el panorama de la educación superior incluyendo la gestión administrativa, tuve la oportunidad de tomar una nueva oportunidad: hacer parte de la planta administrativa del Sector Cultural en una universidad privada. Así, apareció una nueva perspectiva para continuar preguntando sobre la educación universitaria y la cultura académica y, esta vez, el eje problematizador sería la gestión cultural en el contexto universitario. Nuevamente la investigación sería la que me llevaría de la mano en esta nueva aventura de conocer, que sin duda dejaría una nueva huella en mi formación como sujeto en tránsito entre las instituciones educativas y los escenarios artísticos. Tomé la decisión de realizar una maestría en Educación: Desarrollo Humano.

Ya había vivido la cultura académica universitaria inicialmente como docente, luego como estudiante, nuevamente como docente y ahora tenía la opción de vivirla como administrativa: una nueva orilla que me permitiría indagar en los aportes formativos que se realizan desde unidades administrativas, esto me permitiría comprender un poco más otras lógicas que también hacen parte de la vida universitaria.

## Nuevas perspectivas para la vida universitaria: ¿cultura académica y diversidad cultural?

Durante un tiempo fui designada como representante al Consejo Nacional de la Danza y durante un Consejo Nacional de Cultura realizado en el año 2017, Mariana Garcés, entonces Ministra de Cultura, decía que con frecuencia escuchaba que en el país la cultura era "la cereza del pastel" y, guardando la imagen (aunque no muy convencida del pastel), mencionaba que debía reconocerse que la cultura no era la cereza, era ni más ni menos, la harina. Y sin harina, no hay pastel.

Otro funcionario, en ese mismo Consejo, manifestaba el hastío por las bromas y los chistes asociados al trabajo en el sector de la cultura. "¿No trajiste los zancos?" Le decían cuando llegaba a sus reuniones. En mi caso, lo que recuerdo con un poco de sarcasmo es cuando fui convocada para celebrar el día de las lenguas nativas colombianas. Al entrar a la sala de juntas un colega-docente me recibió afectuosamente con la expresión jocosa "Llegó la de rifas, juegos y espectáculos". Pude responder con compasión a su abrazo afectuoso, pero no a su sonrisa condescendiente.

La complejidad con la que lidian día a día los trabajadores de la cultura es alta. En diversos ámbitos, desde un Ministerio, hasta una Universidad, hasta una casa local de cultura. Es común asociar las oficinas de cultura a la realización de eventos "de relleno, bonitos, superficiales, prescindibles, lúdicos, entretenidos, etc.". Pero, en realidad, trabajar con la cultura y especialmente en el ámbito educativo es muchísimo más que eso.

El potencial es mucho mayor, profundo y transformador si se renueva aquella visión utilitarista, exotizada y reducida de la cultura. Por eso, este nuevo trayecto autoecobiográfico inicia con preguntas por las expresiones culturales sistemáticamente minorizadas en algunas dinámicas propias de la cotidianidad académica; por el conocimiento academizado que tiene el riesgo de ocultar/

olvidar/menospreciar otros saberes y conocimientos; por las expresiones culturales que se apartan, pero luego se traen de vuelta a la escena educativa, en forma de actividades de adorno o al servicio de "lo académico". También se pregunta por las políticas culturales en los procesos de acreditación universitaria[11]; por los lineamientos de acreditación en pregrado tan claros en cuanto a los indicadores de factores asociados a la docencia y la investigación, pero tan borrosos para las expresiones culturales cuando estas se mimetizan englobadas dentro del factor bienestar o como innovación en el factor investigación, y por la nula presencia de indicadores de calidad asociados a las expresiones o prácticas culturales en las maestrías y los doctorados.

Todas estas preguntas aluden a la red de significaciones y sutiles dinámicas presentes en la cotidianidad de nuestra "forma de ser" cultura académica[11]. Y es que la pregunta por la cultura en la universidad tiene dos riesgos que la podrían comprimir o reducir, pues la mayoría de las veces: es objeto de investigación de alguna disciplina científica, o es oferta de bienes y servicios culturales en las oficinas de bienestar. Así, la cultura en la universidad podría malinterpretarse como un dispositivo para la "activitis" o la "eventitis": actividades para ocupar el tiempo "libre" o intervenciones a las que se convocan los lenguajes artísticos que "aderezan" el final de los eventos académicos.

Pero, si la cultura encarna las formas de ser de las comunidades y los territorios, de los saberes y los lenguajes, las esencialidades y formas de relación que configuran la identidad de sus sujetos, ¿no sería más pertinente hacernos preguntas por la cultura, dentro de la misma cotidianidad académica, superando el peligro del encerramiento de los sujetos académicos en sus disciplinas, y el consecuente y progresivo aislamiento de las comunidades académicas, por ejemplo?

En el trayecto por la vida universitaria surgen también formas de ser en colectivo, se crean territorios-comunidades de pensamiento, se configura la identidad de las instituciones, las profesiones y las disciplinas; se configura la cultura académica con sus redes de relaciones y significaciones, con sus constructos simbólicos, sus interpretaciones, sus sigilos. En la medida en la

11 Durante seis años, diferentes gestores culturales universitarios del país se reunieron para consolidar el documento "Políticas culturales para la educación superior en Colombia", de donde surge un documento presentado ante el CNA para que considere a la cultura como un factor de calidad, a evaluar en los procesos de acreditación de pregrado y posgrado (Politicas culturales para la Educación Superior en Colombia; Adelaida, 2013, p. 55). Hasta el momento no se han incluido. Para ampliar información sobre antropología simbólica o cultura como redes de significaciones, ver: ***La interpretación de las culturas***, de Clifford Geertz.

que se avanza hacia la "alta cultura"[12] universitaria, los posgrados, las maestrías y los doctorados, las opciones que se brindan en el bienestar o las oficinas de cultura parecieran ser poco aprovechadas, aunque paradójicamente la cultura académica se va fortaleciendo y capitalizando en estos tránsitos[13].

Así las cosas, podría pensarse que dentro de la cultura universitaria surge el predominio de la cultura académica, que como cultura tiene rasgos dominantes y rasgos subalternos, que podríamos llamar "lo otro" de la cultura académica. Estos rasgos están constituidos aún por la herencia del proyecto civilizatorio de la modernidad que, con la episteme del tiempo de la colonización del saber, instaló la pretensión de universalidad con la ciencia ilustrada[14] que pervive en el desprecio de otros saberes, conocimientos y lenguajes presentes en las prácticas cotidianas.

Si la cultura académica es la que constituye, define y delimita la vida universitaria, se hace necesario atenderla para que la escritura científica, los conceptos, las argumentaciones y las publicaciones indexadas certificadas se puedan tejer con lo que no es medible, ni en parámetros ni sujetable. para que pueda relacionarse con el afecto, con la creatividad, con la fuerza de la colectividad, con los múltiples saberes presentes en el mundo de la vida, para que el conocimiento racional pueda dialogar con otras formas de conocer estéticos sensibles, y así, crear nuevas alternativas humanas dispuestas a dejar alterar y transformar "lo subalterno", por "lo otro".

Una cultura tejida con la trama de la dominación, por más generosos que sean los propósitos de sus educadores, es una barrera cerrada a las posibilidades educacionales de los que se sitúan en las subculturas de los proletarios y los marginales (Freire, 1969, p. 3). Por eso la importancia de pensar en alter-

12 Alta cultura, a la manera crítica de Bourdieu. Para mencionar que el estatus académico en el paso por la universidad aumenta en la medida en que se avanza en la formación posgradual.

13 Actualmente los asuntos culturales de la formación se recogen en los factores investigación y bienestar (en forma de productos asociados a la innovación y servicios asociados a la generación de bienestar) (CNA, 2013). En los programas de maestría y doctorado se reduce sensiblemente la evaluación de este factor, reduciéndolo a una sola característica: Bienestar y ambiente institucional, con 6 indicadores relacionados con vinculación a EPS y ARP, atención médica y psicológica, mecanismos para garantizar el bienestar en estadías cortas en el extranjero, movilidad estudiantil para asistencia a eventos académicos y apoyo a estudiantes casados extranjeros en la consecución de vivienda (CNA, 2010, p. 31).

14 durante el siglo XVIII "la Ilustración eleva la pretensión de crear un metalenguaje universal capaz de superar las deficiencias de todos los lenguajes particulares. El lenguaje de la ciencia permitiría generar un conocimiento exacto sobre el mundo natural y social, evitando de este modo la indeterminación que caracteriza a todos los demás lenguajes [...] A diferencia de los demás lenguajes humanos, el lenguaje universal de la ciencia no tiene un lugar específico en el mapa, sino que es una plataforma neutra de observación a partir de la cual el mundo puede ser nombrado en su esencialidad. Producido ya no desde la cotidianidad (Lebenswelt) sino desde un punto cero de observación, el lenguaje científico es visto por la Ilustración como el más perfecto de todos los lenguajes humanos, en tanto que refleja de forma más pura la estructura universal de la razón" (Castro-Gómez, 2005, p. 14).

nativas posibles para la transformación educativa que permitan comprender y recrear la cultura en la universidad no como algo accesorio, prescindible o al margen. Sino como red sustantiva de encuentros, diálogos y transformaciones posibles. Transformaciones que tomen en cuenta los rasgos presentes en los sujetos académicos y los múltiples saberes que los constituyen. Alternativas para habitar de diferentes maneras escenarios educativos que propicien diálogos, plurilogos, entre sujetos y saberes. Opciones para tender puentes, para visibilizar y potencializar el poder alterador/transformador de la cultura académica.

En resumen, la cultura académica como atmósfera de posibilidades creadoras. Un horizonte transformador que llama a la escena educativa a diversidad de saberes, memorias y colectividades que saben dejar huella en el corazón, en la experiencia de los sujetos y las colectividades, para que sea posible la justicia social que tiene como punto de partida la justicia cognitiva que se cultive en nuestras universidades.

# Planimetría de una indagación: movilizar el pensamiento

La Modernidad y la danza tienen elementos comunes con agenciamientos reglamentados del cuerpo, el tiempo y el espacio en sus procesos formativos. Sin embargo, la experiencia del sujeto y la construcción de las colectividades a las que pertenecen son experiencias diferentes.

Por un lado, en la escuela de la Modernidad, dichos elementos comunes son agenciados para instituir valores sociales determinados. Parte de esta institucionalización del sujeto tuvo que ver con el encerramiento de las disciplinas y el adiestramiento de los cuerpos. También, con las dinámicas que cultivan el ethos del individualismo y rendimiento propio del hombre moderno: procesos de industrialización con fines de utilidad y con la idea de progreso depredador, fundados en relaciones verticales entre los países del norte y del sur, lo que da lugar a la categoría *dependencia* y también*, a la cultura del silencio*[15].

Por otro lado, en los inicios de las manifestaciones danzadas, el cuerpo, el tiempo y el espacio se organizaron para propiciar la experiencia estética de un saber/sentir compartido, expresado por sujetos sociales en lenguajes corporales principalmente comunitarios que marcaban hitos de la vida. Estos agenciamientos surgen en las culturas primigenias con la necesidad de vincular lo trascendente y lo humano en un espíritu ritual-colectivo.

En el escenario educativo de la modernidad, ordenar los cuerpos en el tiempo y el espacio garantizaba el orden y el rendimiento. En el escenario del ritual danzado el agenciamiento de los cuerpos en el tiempo y el espacio, garantizaba la comunicación trascendente y muchas veces, el goce comunitario. En ambos casos sea el orden o sea el goce, o ambos, lo que deja la huella en el sujeto es la experiencia: Entre los limites difusos de las fronteras entre el orden y el goce, está un sujeto que se forma en las experiencias vividas, dando lugar a sus propios saberes de cuerpo, tiempo y espacio.

En las experiencias del cuerpo, ¿qué sabe el cuerpo quieto de la escuela que no sabe el cuerpo desplegado de la danza? Pero también, ¿qué sabe el cuerpo

15 Paulo Freire expone la relación entre la categoría dependencia y la cultura del silencio como una conexión necesaria para que la palabra autentica se oculte detrás de los que imponen su voz, dando origen a las sociedades cerradas de conciencia intransitiva o semi-intransitiva.

en movimiento que no sabe el cuerpo inmóvil? Pensando en las experiencias del tiempo, ¿qué sabe el tiempo-cuerpo cronológico de la escuela, marcado por los timbres que delimitan las horas y las clases, que no sabe el tiempo-cuerpo de la danza, que se convierte en melodías, ritmos y pausas hasta tornarse en música? Y, ¿qué sabe la música, que no es viable sin el silencio?

En la experiencia del espacio, ¿qué sabe el cuerpo-espacio habitado en el orden estático de las filas, que no sabe el cuerpo-espacio habitado en el aire, por el piso, rodando en círculos, desplazándose en diagonales y trayectorias móviles?

## Un Pas de deux con Freire y Bourdieu

*Pas de deux* significa "danza de dos" en francés y, proviene del ballet de acción de mediados del siglo XVIII. Con tradición monárquica el poder del *pas de deux* está fundado en la demostración del virtuosismo técnico de sus intérpretes. De belleza incuestionable y basado en una estructura coreográfica fija, con códigos cerrados, sin espacio a la improvisación, esta danza muestra el control absoluto de los cuerpos, con movimientos cuidadosamente ensayados, desarrollados y repetidos por años, sin cuestionamientos. Es una danza para expresar historias en un lenguaje preestablecido, predecible y virtuoso, que los intérpretes despliegan en estructuras coreográficas solidificadas a lo largo de mucho tiempo.

El *pas de deux* se realiza entre la bailarina y su *partner*[16], contiene los nudos decisorios de las tramas de los ballets (dramatúrgicamente hablando). Los ejecutantes son los artistas del ballet de máxima autoridad técnica y artística dentro de su comunidad (se reconocen como *etoiles*). Cada uno, con roles previa y claramente definidos. El *partner* apoya la bailarina para que esta pueda encontrar el punto de *balance*[17] que le permita sostenerse en la punta de sus pies para realizar giros y saltos que por momentos parecen desafiar la inercia de la gravedad. Cada uno tiene su momento para brillar de manera independiente en el escenario y entre los dos consuman la máxima expresión del virtuosísimo: técnica, dominio, subordinación y libertad; resultados de la larga historia de educación codificada.

16 Parejo.

17 Equilibrio.

Esta danza, en este texto, es una metáfora para reconocer algunos elementos que determinan la experiencia del sujeto en tránsito por las instituciones educativas: la noción del *doble arbitrario,* propuesta por el sociólogo estructuralista Pierre Bourdieu (1996) y también, la categoría *dependencia*, propia de la educación liberadora de Paulo Freire. Ambas están presentes hoy en nuestra cultura académica, dejando huellas tan naturalizadas que se han dejado de percibir.

## Contrafuerzas, sujeciones, tensiones y apoyos

La danza de mis preguntas inicia con la experiencia escolar del sujeto. Una experiencia fundada en el aprendizaje del lenguaje necesario para que sea posible la comunicación con la nueva cultura escolar a la que pertenece, mientras surgen tensiones con las formas de expresión propias de su cultura, a la que no deja de pertenecer.

Así, en las contrafuerzas que surgen entre la expresión academizada de disciplinas legitimadas por comunidades de pensamiento (cultura académica) y la expresión de saberes propios fundados en experiencias comunitarias (cultura propia), se presenta la tensión que da piso a mis primeras movilidades de pensamiento: preguntas danzantes por las formas cómo se constituye, cómo se expresa y cómo se transmite la cultura académica. Preguntas por sus dinámicas de inclusión /exclusión y por los procesos adaptativos en las experiencias con las que se forma un sujeto académico.

Con una intención más bien comprensiva, mis preguntas invitaron a danzar las ideas de Pierre Bordieu. Una danza de ideas para reconocer cómo el sistema educativo aplica el doble arbitrario al seleccionar cuidadosamente una parte de la cultura para ser enseñada y transmitida a través de la educación institucionalizada. Este "seleccionar una parte" implica a su vez "apartar la otra".

Selecciones como, por ejemplo, el lenguaje escrito asentado en las tradiciones del poder legal, mercantil y eclesiástico, de herencia blanca y europea, desplaza en el espacio escolar a las culturas orales, colectivas, anecdóticas y rurales/raizales de herencia campesina, indígena y negra, generando continuados procesos de deculturación en los que no se reconoce la propia cultura o se la trata como inferior[18].

18 Para ampliar ver la obra de Pierre Bourdieu y Passeron ***La reproducción*** (1970).

En primer orden, la educación escolarizada reproduce el doble arbitrario instalando un juego entre los agentes (docentes, estudiantes, comunidades) y las estrategias e intereses creados, para lograr el capital que puede generar beneficios. Así, se pasa del orden cultural (en forma de habilidades, destrezas y conocimientos), social (en forma de relaciones), económico (en forma de mejores contratos y oportunidades de trabajo) o simbólico (en forma de diplomas, certificaciones y reconocimientos que otorgan prestigio) al segundo orden, que refiere al proceso de escolarización y otorga un lugar a los subjetivo, a partir de los hábitus y las costumbres que configuran la homogenización de las formas de pensamiento, los acuerdos tácitos sobre el poder, y la percepción que otorga sentido a las prácticas sociales de legitimación de unos saberes sobre otros.

En el caso de la escuela latinoamericana, este juego entre agentes, estrategias e intereses (culturales, sociales, económicos y simbólicos), así como los *hábitus* y subjetivaciones, traen la impronta de teorías desarrollistas heredadas en la relación vertical que tenemos con los países del norte y sus modelos abstractos. Modelos que, en su mayoría, en sus dinámicas iniciales, no tuvieron en cuenta los intereses de las culturas propias, las historias locales o los contextos diversos[19], Pero que sí tuvieron como finalidad la preparación de los estudiantes para una vida productiva, en el sentido triádico entre productividad, extractivismo y progreso que las teorías desarrollistas plantean[20].

Freire, citado en Carreño (2010), sostiene que la verdadera razón del subdesarrollo está sembrada en la categoría *dependencia* para contextos como el latinoamericano:

> Es imposible que comprendamos el fenómeno del subdesarrollo sin tener una percepción crítica de la categoría de dependencia. El subdesarrollo, en realidad, no tiene su «razón» en sí mismo, sino que, al contrario, su «razón» está en el desarrollo y en la relación vertical entre los países del Norte y los del sur (p. 197).

19 De allí la importancia de pensar cuál es el pensamiento pedagógico latinoamericano que se encuentra en la base de nuestros modelos educativos.

20 En este concepto de desarrollo, el tránsito del subdesarrollo al desarrollo se presenta en forma lineal, se trabaja por etapas dirigidas al logro económico y se propende por el manejo eficiente de los recursos en la lógica productiva industrializada. En esta lógica vemos cómo la educación se descoloca del propósito fundante de formar ciudadanos de un estado, para volverse un sector auxiliar de los propósitos económicos de los países desarrollados.

La dependencia también se transmite entre generaciones escolarizadas con el doble arbitrario. Un doble arbitrario a su vez fortalecido a medida que el sujeto académico se configura recorriendo el camino trazado por las comunidades de pensamiento hiper especializado[21], creando una enorme distancia entre unas formas de conocer y otras. Lo que privilegia el conocimiento disciplinar sobre los saberes locales, parciales y comunitarios de las culturas de origen y configura mono culturas, cuyas tramas dominantes se afianzan en el conocimiento científico logo centrado, y sitúa en los márgenes (o absorbe) otros saberes: los de las diversidades, de las culturas locales, de la experiencia estético- sensible, de la naturaleza, etc.

Es decir, el doble arbitrario que se instala al interior de la cultura escolar configura una cultura académica en la que emergen saberes y lenguajes "propios" y a la vez "otros". Los primeros, preferidos sobre los segundos que resultan muchas veces menospreciados.

El sujeto en su proceso de adaptación a una nueva cultura es desafiado a observar críticamente la categoría *dependencia,* así como la instalación cultural del *doble arbitrario*. Esta observación crítica es condición de posibilidad para mejorar el potencial transformador de nuestras instituciones de educación superior, para que la cultura académica pueda formar profesionales que transformen realidades a las que pertenece, pero consciente de sí mismo, de su tiempo, de su historia y de su contexto.

## Nodo 1: un sujeto académico se revela en las tensiones que le genera su cultura

El sujeto académico que se configura en el tránsito por la cultura académica es sometido a tensiones de las que emergen extrañamientos, y estos a su vez motivan las decisiones vitales que solventan su camino.

Si la cultura es "situación" y marco de biografía del sujeto (siguiendo a Fornet), se hace necesario reconocer a la cultura académica en sus cánones establecidos, sus procesos de inclusión/exclusión y sus dinámicas de adaptación. Por ejemplo, basados en la competencia de la lectoescritura (idealmente), se garantiza la producción y circulación de conocimiento científico. Producción en forma de informes, artículos y publicaciones escritas. Circulación, en forma de espacios de producción y distribución como eventos académicos: congresos,

21 Pierre Bourdieu describiría a las comunidades de pensamiento hiper especializadas como la Alta Cultura Académica. En este documento la "alta cultura" es mencionada críticamente.

foros, etc. Todo ello consolida entonces comunidades de pensamiento que se reúnen y validan en reconocidas bases de datos y/o publicaciones indexadas.

Sin embargo, estas dinámicas de producción y circulación podrían aislar/parcelar al sujeto académico de su realidad cultural total, aplanando la multimensionalidad volumétrica-compleja-natural, en una dimensionalidad plana-binaria-fabricada. Al desplazar las ritualidades, saberes y capacidades provenientes de prácticas culturales propias, se aparta también la diversidad que bien podría aportar más riqueza y complejidad a los procesos de aprendizaje y enseñanza propios de la naturaleza humana, con infinidad de alternativas para configurarse como sistema-mundo.

### Pregunta bailarina inicial: ¿cómo transformar la educación homogenizante, para que construya humanidades diversas?

La danza de esta pregunta surge de la experiencia del sujeto académico que se devela entre tensiones propias de la cultura académica, oscilante entre las dinámicas de homogenización de la diversidad y la urgencia por la democratización del saber.

Así, esta pregunta bailarina se moviliza ágil y curiosa en los procesos de adaptación que permiten y/o niegan al sujeto académico la emergencia de la riqueza presente en la pluralidad de voces, saberes y lenguajes propios de los escenarios educativos de tradiciones homogenizantes.

## Danza de contacto: la cultura académica como redes de significación entre sujetos y saberes

La danza de contacto es una forma de danza postmoderna que nace en Estados Unidos en los tempranos años 70. Surge como baile espontáneo y se construye en la improvisación libre y abierta entre dos o más personas que intercambian sus pesos y formas corporales. A partir del contacto y la conciencia del movimiento propio y del otro, y los otros, se generan continuas posibilidades de nuevas secuencias coreográficas de movimiento. La danza de contacto es especialmente orgánica, sigue la naturaleza propia del cuerpo y está basada en la comunicación entre las personas participantes. A partir de los desafíos que les presenta el otro/los otros, el bailarín puede ampliar la consciencia que tiene de sí mismo, mientras es retado colectivamente por leyes físicas como la gravedad, el *momentum* o la inercia. Exige estar presente en

el ahora, pero siempre en relación con otro/otros. Su autor Steve Paxon crea esta nueva danza a partir de la hibridación entre su formación en el arte marcial del Aikido y la danza moderna.

En las artes marciales, es el oponente quien puede develar las capacidades presentes en uno mismo. Es decir que es *un "otro"* el que hace posible el acercamiento al conocimiento personal. En el aikido se propone un estado de escucha y observación atenta sobre sí mismo y sobre los demás, a diferencia del ballet donde se pretende tener el control absoluto del cuerpo. Es una praxis de negociación constante orientada hacia el conocimiento y cuidado de sí mismo y de los otros.

La danza moderna nace en oposición al ballet clásico y, aunque es una disciplina en toda la extensión de la palabra, sus principios de movimientos están basados en la naturaleza propia del cuerpo humano: contracción, *release* y espirales, y toma como inspiradores del movimiento las leyes naturales de la gravedad, el peso o la aceleración, creando nuevas posibilidades que incluyen movimientos como las contracciones abdominales, las torsiones, la inhalación y exhalación profunda y los pies desnudos en posición paralela, entre otros. Conserva como continuidad del ballet la posibilidad de ir de lo simple a lo complejo, de fijar secuencias, ascender de grados y, a la vez, rompe con algunos principios de la danza clásica como las posiciones en *dehors*, el eje siempre vertical y los planos de movimiento generalmente elevados.

La danza de contacto, híbrida entre el aikido y la danza moderna, es una danza de autoconsciencia que reúne la capacidad de escucha y observación de un "otro", con leyes naturales como la ley de gravedad y la organicidad del cuerpo con sus formas y sus pesos. La participación en este tipo de danza puede ser puesta al servicio de fines meditativos, de autoconocimiento, sociales, atléticos o de espectáculo.

Esta danza me permite pensar en la academia como un nicho cultural en el cual se gestiona un continuum de redes y significaciones sociales, que surgen del encuentro entre la diversidad de sujetos y saberes. Un nicho que guarda infinitas posibilidades siempre móviles de una cultura cuya riqueza late en su propia complejidad.

## Movilidades, pesos, contrapesos, respiraciones y posibilidades

Interesada en reconocer cómo se visibilizan en la universidad la diversidad de saberes y lenguajes de los sujetos que allí se encuentran, conocí el macroproyecto "Regiones investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia 2000-2010". En este proyecto se propuso la construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en Educación y pedagogía en Colombia. Se presentó la cartografía como opción metodológica para rastrear los recorridos de estas en nuestra geografía y contó con la participación de académicos consagrados en varias latitudes del país.

El proyecto se propuso para reconocer, desde adentro, las coordenadas y lugares de enunciación y construcción de sentidos en el campo de la investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. Estas coordenadas anteriormente se habían trazado desde los mapas convencionales y hegemónicos, reduciendo las cartografías a algunos lugares comunes "universales", pero sin incluir aquellos poco visibles y "locales" que forman parte indiscutible también del paisaje completo de la Investigación en Educación y pedagogía en Colombia.

Es decir, el proyecto me permitía, en el contexto de la cultura académica de maestría y doctorado, acceder a un paisaje amplio, en el que asoman saberes y voces de autores locales con nuevas propuestas y posibilidades para configurar territorios y comunidades de pensamiento que inciden directamente en la escritura investigativa[22] de fundamental importancia para el fortalecimiento de la cultura académica.

En el tránsito por el proyecto, pude conocer autores que trajeron a la escena educativa de las maestrías y doctorados, los saberes propios de sus lenguajes artísticos, de sus epistemes de cuerpo, de sus ancestros arrieros campesinos, de las prácticas y ritualidades afro y/o indígena. Con ello, enriquecen permanentemente la cultura académica, proponiendo infinitas posibilidades que brotan cuando las relaciones entre saberes y sujetos dan lugar a nuevos conocimientos que emergen de manera creativa y arriesgada.

Por ejemplo, Mauricio Moncada, un sujeto académico que estableció la relación dialógica entre sus experiencias como arriero y como filósofo-docente, para que naciera una nueva propuesta para la educación: *La Agrosofía: Saberes*

22 Se puede decir que la escritura académica investigativa de las maestrías y los doctorados es la "palabra mayor" de la cultura académica pues es la que conduce al máximo nivel de preparación académica a la que pueda aspirar un sujeto en su trayecto académico.

*campesinos como una filosofía otra* (Moncada, 2017). En su propuesta, el autor aporta una mirada crítica a la educación institucionalizada como espacio legitimador del epistemicidio cultural. La relación dialógica que propone este autor invita los saberes campesinos a los escenarios educativos, y utiliza la metáfora del *caminar y conversar* como posibilidad para la recuperación de saberes y el pronunciamiento de nuevas realidades y mundos posibles. También, llama la atención sobre el velamiento de la palabra grande de las culturas en los escenarios educativos volcados a la grafía, la escritura o la oralidad academizadas (Moncada, 2017).

Beatriz Eugenia Restrepo, madre y actriz, propone una relación mediadora entre el arte teatral y la experiencia de reclusión en la cárcel. Una mediación que abre el espacio a nuevas oportunidades de participación de las reclusas en escenarios teatrales, lo que les permite soñar con nuevas formas de libertad a algunas mujeres recluidas en el centro penitenciario Villa Cristina, de la ciudad de Armenia. Con la experiencia del Teatro, algunas mujeres privadas de su libertad aprendieron a imaginar nuevas posibilidades para ser parte de la sociedad a partir de los estudios profesionales (Restrepo, 2017).

También, Betancourt (2017) establece una relación comprensiva entre su experiencia como deportista consagrado y el interés que le suscitó la teoría de la complejidad, dando lugar a la obra de conocimiento "El deporte como entramado de sentidos: Una posibilidad de construcción del sujeto humano". En este texto, el deportista consagrado se lanza a las "aguas" del pensamiento complejo para encontrar palabras que le permiten expresar nuevas comprensiones del sujeto humano que se construye en el deporte y "darle un sentido holístico al concepto deporte y al sujeto que está inmerso en él" (Betancourt, p.92, 2017) y, con todo ello, resignificar el deporte para sus propios agentes.

Estos, entre otros, fueron sujetos académicos/autores que encontraron maneras diversas de relacionar los saberes propios de su experiencia de vida con los saberes aprendidos en la experiencia académica de maestría. A partir de relaciones dialógicas, mediadoras y comprensivas, surgieron diferentes apuestas de sentido que, traducidas en prácticas educativas, fueron testimonios de su formación como sujetos transformados, y a la vez transformadores de sus poblaciones de influencia.

Este trayecto de formación develó la riqueza de las identidades mestizas de nuestra cultura académica colombiana. Una cultura en la que diferentes sujetos realizan apuestas dinámicas, creativas, arriesgadas y que siempre dan apertura a la posibilidad. Es decir, la relación de *dependencia* y el *doble arbitrario* son resignificados de manera crítica por los sujetos académicos para que surjan nuevas e interminables posibilidades de ser para la cultura académica.

Mi paso por las regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia centró mis intereses de investigación en un campo de latencias infinitas e interminables: las diversidades epistémicas para el contexto universitario. Fue revelador observar cómo estas diversidades, que aparentemente configuran la trama débil de la cultura académica, se hacen visibles en las tramas dominantes, transformándolas y dando lugar a nuevas, ricas y creativas alternativas y posibilidades.

Fue importante reconocer la fuerza de los saberes propios de la experiencia del campesino, la actriz y el deportista. Una fuerza que no se replegó para encerrar los saberes propios "detrás" de disciplinas- academizadas ni las disfrazó de objetos de estudio, sino que inspiró el despliegue de nuevas posibilidades transformadoras a partir de la puesta en diálogo del conocimiento académico con la voz de la experiencia de sus autores.

## Nodo 2: diversidad epistémica presente (y oculta) en la cultura académica

El sujeto académico se vuelve configurador de su cultura a través de sus propios saberes cotidianos de maestro o estudiante. Con estos saberes cotidianos se encuentran y relacionan de diferentes maneras saberes especializados y artesanales, universales y locales, individuales y colectivos, etc.

La producción del nuevo conocimiento académico es paradójica. Exige, por un lado, cuidar los saberes propios privilegiando formas de producción de conocimiento científico acorde con los estándares de calidad en educación. Pero por el otro lado, disponerse a que surja lo nuevo, y se exprese de diferentes maneras, con la posibilidad de alterar lo que ya ha sido establecido.

Puede ser que el proceso de configuración de la cultura académica se trabajen formas de la monocultura de saber al interior de la institución, ocultando saberes personales y epistemes locales. Pero, también, puede ser que la cultura académica se autorreconozca como espacio potencial de oportunidad donde es posible visibilizar la ecología de saberes (Siguiendo a Boaventura de

Sousa Santos) presentando alternativas para que los sujetos, los contenidos y las disciplinas comprimidas y aisladas, se puedan "descomprimir" y "encontrar" con otros en la disposición de los sujetos académicos al encuentro entre saberes, culturas y personas, y que bien pueden interpelar y transformar los cánones establecidos.

Esto implica una cultura académica que se reconoce abierta, mestiza, híbrida, móvil, indeterminada y continuamente posible en sujetos académicos que desarrollan su voz propia con conciencia crítica, en lugar de la renuncia inerte a su voz, su capacidad creadora y la posibilidad transformadora de sus realidades.

## Pregunta bailarina: ¿visibilizar la cultura académica como un nicho de diversidad epistémica?

La danza de esta pregunta se despliega en el escenario de una cultura académica que es nicho de relaciones y significaciones entre saberes y sujetos. Ella, la pregunta, se moviliza entre las relaciones que se establecen cotidianamente, transmitiendo y preservando (¿transformando?) los valores de una cultura académica, que a manera del caleidoscopio es común a todos, pero distinta en la experiencia de formación para cada uno. Esta danza es una pregunta por la cultura académica como latencia cotidiana para la creatividad transformadora que surge del conocimiento propio, de la propia historia en contexto y del encuentro con los demás.

# ¿Salsa? La perspectiva Intercultural en la cotidianidad de la vida universitaria

*Detrás de la música salsa hay mucho más que piano y tambores. Existe una historia que nos cuenta el origen de una cultura, de una raza mestiza y de una ciudad que ha vivido los efectos de la industrialización*
*Ulloa, 1988.*

Hay cosas que parecen de una manera, pero realmente son de otra. Por ejemplo, el hecho de que Cali sea reconocida como la capital mundial de la salsa. Este hecho hace que se crea que la salsa nació en Cali, pero no.

El fenómeno de la salsa en Cali da cuenta de la historia de nuestra ciudad, es un testimonio del fenómeno mundial de la inmigración y de la potencia presente y que late en el encuentro de las diversidades:

> La música salsa es un género popular de origen afrocaribeño incubado en el barrio latino de nueva York hacia 1960, sobre la base de géneros de matrices afrocubanos enriquecida con el aporte de los géneros populares y folclóricos de Puerto Rico y de otros pueblos del área del Caribe, así como con algunos elementos procedentes del Jazz Norteamericano (Ulloa, 1988, p. 17).

La salsa toma fuerza y se asienta en Cali a partir de dos situaciones. Por un lado, las prácticas culturales de socialización con espíritu festivo y, por otro, la fuerza de los medios de comunicación masiva. En la salsa se congregan los cuerpos celebrantes en el espacio de la fiesta; también, se recogen las nostalgias y soledades de los inmigrantes sin tierra, que invocan la energía del espíritu-colectivo presente siempre en las memorias del cuerpo.

Es una dinámica tan viva, tan fuerte, que apenas en 50 años ha determinado la identidad fusionada, migrante, desigual, peregrina y mestiza de nuestra ciudad. Hoy, la salsa en Cali se hace presente tanto en la intimidad de una casa, como en espectáculos internacionales y en cientos de escuelas locales. Se baila solo, en pareja, en grupo, y circula entre extremos: como práctica social de fuerte tradición cultural y como producción artística de alto nivel que se pueda mercadear en la lógica de la industria cultural.

La salsa me permite pensar la cultura académica como una realidad compleja, un hervor construido de múltiples trayectos peregrinos, un lugar lleno de sujetos inmigrantes, con renuncias personales, con historias propias tejidas con las de otros, con el arraigo en identidades colectivas, con posibilidades de realizar construcciones personales propias de los diferentes territorios de pensamiento convocados por la profesión, la profundización académica y el conocimiento especializados.

La salsa, como sus repiques, contiene muchas perspectivas, muchos saberes, la salsa es historia, es atmósfera con muchas voces. No se podría disfrutar con una sola manera de bailarla, de escucharla, de contarla. Se sufriría si se quisiera bailar en cuatro tiempos con acentos iguales. La salsa, como la interculturalidad, es perspectiva que permite tender puentes entre saberes y sujetos en contextos de complejidad. La salsa, tiene cadencia, tiene *tumbao*, y hace posible que se propongan distintas subdivisiones y acentos en sus bases rítmicas e instrumentales. Así, la salsa, como la interculturalidad, devela la riqueza presente en la complejidad.

## Repiques, cadencias, ritmos y jadeos

En la cotidianidad de la vida universitaria, se generan diferentes experiencias de formación, según el programa que se curse. El sujeto académico trae su propia cultura y la re-crea (de muchas maneras) con su nueva cultura académica. Pero a su vez, la academia tiene sus propios procesos de adaptación en los nichos de pensamientos de las diferentes profesiones. Esto propicia nuevas redes de significación y nuevos sentidos para este entramado humano de la cultura (siguiendo a Geertz).

Se amplían los mapas cognitivos socialmente construidos, se enmarcan nuevas simbologías sociales propias del sujeto académico y se reformula la nueva sociedad a la que va perteneciendo. Esta complejidad implica cruces, interseccionalidades, convergencias, divergencias y una meta-red de significaciones supremamente rica y densa, que se teje al interior de la cultura académica, mientras acontece la experiencia cotidiana de formación del sujeto en la cultura de su profesión durante su vida universitaria.

La perspectiva intercultural permite reconocer el valor de la potencia creativa de los sujetos que transforman la historia, contando la propia. Es decir, permite la resignificación de una cultura de relaciones y redes constituyentes. Y abre el espacio para la reflexión sobre las identidades mestizas, hibridas de

nuestra escuela. Identidades presentes en diversidades que se encuentran para construir alternativas capaces de ser expresada en los escenarios educativos donde se institucionaliza la cultura académica.

## Nodo 3: Resignificar las redes de relaciones que sostienen la cultura académica (o cómo tender puentes entre las comunidades de pensamiento y los territorios académicos)

El sujeto académico se ha develado en las tensiones que le genera su cultura, se ha preguntado por la diversidad epistémica presente y oculta en ella y, ahora, se enfrenta al reto de tender puentes y posibilidades para visibilizarlas. Es decir, su cultura académica lo desafía a resignificar las redes de relaciones que sostienen la diversidad de saberes, las comunidades de pensamiento, y los territorios académicos que allí se encuentran.

Es preciso, por tanto, remirar en el denso entramado de la cultura académica de las profesiones, los sutiles ocultamientos detrás de las significaciones cotidianas de la vida universitaria. Se precisa un enfoque microscópico para una mirada que pueda acceder a lo que es casi imperceptible entre los hilos que tejen cotidianamente la trama de la cultura académica, para poder hacerlo parte de la trama visible y desplegar su potencial transformador, en la conciencia de un sujeto académico crítico que puede transformar la realidad a la que pertenece.

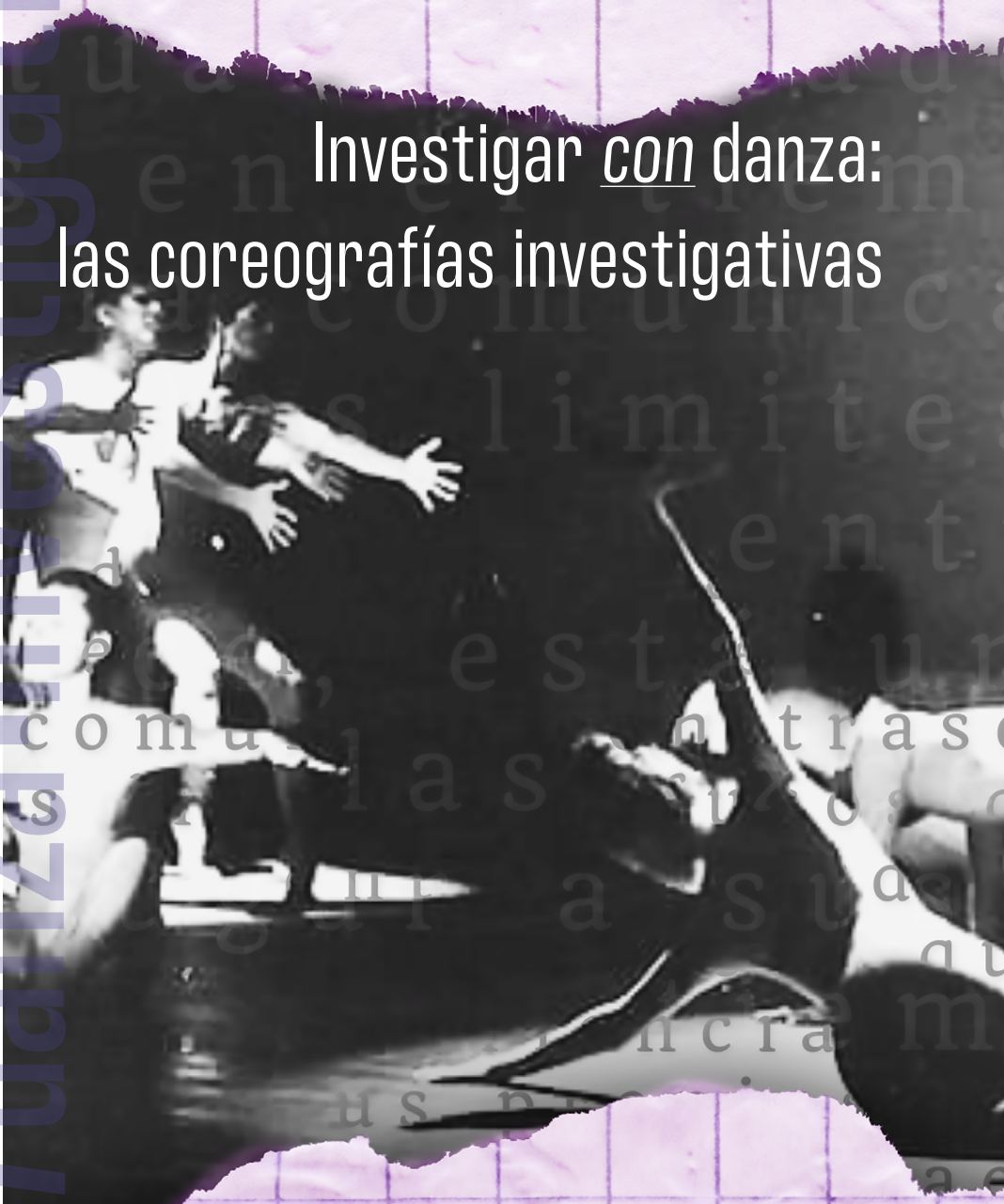
La co-presencia que propone Boaventura de Soussa Santos (2009) es necesaria para develar la riqueza de la diversidad epistémica presente en las universidades de nuestro contexto latinoamericano. Esta invita a la co elaboración entre conocimientos científicos artísticos, saberes populares y sensibilidades diversas. Amplía, también, las perspectivas de la mirada; requiere, como en la danza, una disposición natural a la observación y a la escucha y también, un compromiso con la acción colectiva.

Por ello, es urgente observar nuestra cultura académica como praxis intercultural permanente y dinámica, como experiencia estética y colectiva en la que se hace posible la circulación de nuestras/ nuevas formas de configurar el mundo. Por ejemplo, la ecología de saberes que nos invita a ser-con los otros, a re-conocer-nos, a cuidar-nos es una invitación para la transformación que nuestra educación necesita hoy de cara a los sujetos que esperan formarse para continuar proponiendo las transformaciones del mundo que vivimos

## Pregunta bailarina

La planimetría de esta indagación termina con la pregunta por las alternativas que nos permitan ser una cultura académica que expresa creativamente la diversidad epistémica, que cuide la experiencia estética del conocer/aprender. Es una pregunta por las alternativas transformadoras, siempre latentes en la academia, pero a veces sigilosas detrás de lo instituido. Corresponde a los sujetos académicos desaldabar estos, para que sean justamente los rasgos débiles, los llamados a transformar "aquello" que sistemáticamente les ha silenciado.

# Investigar *con* danza: las coreografías investigativas



investigar · las coreografías
coreografías investigativas

- Las coreografías investigativas surgen de epistemes propias de la danza, se inspiran en la cartografía social pedagógica y son alternativas para la producción colectiva de experiencias y conocimientos, que faciliten la comprensión y transformación de problemáticas que convocan diversas perspectivas. Para poner a prueba un primer piloto, el trabajo fue realizado en el contexto de la cultura académica.

En las coreografías, la narrativa emerge con la experiencia del cuerpo, de los movimientos y desplazamientos individuales y colectivos, con las formas en que se habitan los espacios, así como de las percepciones y usos cotidianos del tiempo. Se presentan las planimetrías como alternativa a los mapas, que tradicionalmente fundamentan las cartografías sociales[23].

Brindar alternativas a la investigación, a la creación, implica tomar el riesgo de proponer formas novedosas para reconocer aspectos que aparecen borrosos en la cotidianidad, pero que tienen el potencial para transformarla. Planteaba al inicio del texto que, para transformar la cultura instalada, se hace necesario reconocer la trama débil y dejarse interpelar por ella.

Por ello, propongo la danza como saber orientador en procesos de indagación/investigación: un saber que tradicionalmente aparece borroso (o invisible) para el ámbito académico, pero que, por su naturaleza comunitaria y colaborativa, nos posibilita reunir la diversidad en la experiencia de construir con ella. La danza, con sus saberes, es parcial, afectiva y efímera; pero deja huella, memorias y muchas veces…amigos, sonrisas y una sensación de presencia-presente compartidos.

Nacen así, las coreografías investigativas, en el caso de la obra, como *metódica* para indagar en la cultura académica. ¿por qué *metódica* y no *metodología*? La coreografía investigativa propuesta como metódica permite la creación de alternativas para indagar en aspectos diversos. Para el caso de este texto, se indagó a través del cuerpo, el ritmo, el movimiento y la vivencia del espacio en el contexto universitario. Es decir, las coreografías investigativas no son metodologías trazadas para seguir como un instructivo, sino que son más bien un

23 La cartografía social tiene sus orígenes en la investigación acción participativa (IAP) y en perspectivas críticas de las ciencias sociales y la educación.

grupo de elementos que organizan la indagación, como un ejercicio creativo para que emerja la necesidad de decir. Por tanto, una coreografía investigativa, será una nueva creación para cada indagación (emerge como metódica). Le corresponderá al artista-indagador poner en juego los elementos y las formas que guiarán su coreografía investigativa según los contextos y las personas que le acompañen en la experiencia.

En palabras de la Dra Claudia Mallarino: "el maestro y el investigador hoy en día no arranca por preguntarse ¿qué voy a enseñar hoy, sino cómo lo voy a enseñar? Entonces hablamos de indagación, que es ir adentro y preguntarse ¿Qué es lo que quiero conocer? ¿cuál es mi necesidad auténtica de conocimiento? A eso lo llamamos metódica, no lo pongo previamente en el documento y doy cuenta al final del ejercicio de investigar de cómo lo hice. La metódica es una emergencia del proceso mismo, no el formato o la guía para iniciar el tránsito "[24]

## ¿Qué elementos tiene una coreografía? Elementos para diseñar una experiencia de coreografías investigativas

Las coreografías son ampliamente conocidas como la escritura de la danza. Con ellas, se deciden las maneras para conectar las distintas estructuras de movimiento y elementos que componen una danza. Más que una fórmula, son memorias del trazo de los cuerpos en el tiempo y el espacio, y tienen mucho que ver con el colectivo que las encarna. Se componen de elementos básicos y estructuras de movimiento que otorgan características específicas a las danzas según diferentes circunstancias. ¿Cómo resultarán las coreografías investigativas en la cultura académica? ¿Qué movimientos de ideas, que ritmos y experiencias develarían?

Para el diseño de la prueba piloto inicié con un sondeo al que convoqué 5 profesionales expertos en coreografías de diferentes géneros de la danza, con experiencia entre 10 y 20 años, para indagar en los saberes propios de la danza ¿Cuáles elementos debería tener en cuenta al realizar una coreografía?

24 La investigadora Claudia Mallarino hizo parte del colectivo que creó la Maestría en Educación: Desarrollo Humano en la Universidad San Buenaventura de Cali. Este grupo de investigadores realizó la propuesta de ***metódica*** para la indagación/investigación de obras de conocimiento del programa. Las palabras transcritas en este texto hacen parte de las memorias del taller de Coreografías Investigativas con investigadores de la Danza en Colombia, realizada en la Universidad Javeriana de Cali, en febrero de 2022. Se puede consultar el siguiente link https://youtu.be/ApYwXXAe0rY y, sobre la metódica, en los libros Trayectos y, Urdimbres. Ambos de su autoría y publicados en 2010 por la Editorial Bonaventuriana.

Desde los diferentes saberes, experiencias y perspectivas, reconocí unos mínimos comunes para tener en cuenta al momento de realizar los talleres de coreografías investigativas con los sujetos convocados[25]:

- Reconocer el mundo interior y exteriorizarlo.
- Enfocar más en intereses que en temáticas.
- Interactuar equilibradamente entre la técnica y el mundo subjetivo individual/colectivo.
- Explicitar motores inspiradores.
- Dar amplio espacio a la exploración, la creatividad, la improvisación.
- Construir en colectivo y de acuerdo con la naturaleza del grupo.
- Identificar la necesidad latente de decir, lo que se quiere comunicar-provocar.
- Observar patrones, pasos básicos y estructuras, para componer con ellos.

## Breve aproximación a la cartografía social pedagógica

La cartografía social pedagógica nace con las nuevas perspectivas críticas de las ciencias sociales y la investigación, como la Investigación, Acción, Participación, ampliamente conocida por sus siglas IAP[26]. Estas formas de investigar permiten amplios marcos de actuación de acuerdo con elementos definidos por los colectivos, tales como las formas de implementación, los objetos de estudio y alcances. Se centran no solo en la investigación como tal, sino en las comunidades como actores críticos de las transformaciones que permitan superar los problemas. Estas metodologías aseguran que "los participantes cuenten con elementos que les permitan reflexionar sobre su propia realidad, poner en escena sus concepciones y representaciones (a través de la construcción de mapas) y explicitar sus interpretaciones para crear opciones de futuro" (Barragán, 2014, p.133).

Con el fin de empoderar a las comunidades, la cartografía social pedagógica permite la construcción social de conocimientos e identifica de manera gráfica, en forma de mapas, a través de signos y símbolos, las relaciones que

25 Ver anexo tabla 1: Sondeo con coreógrafos

26 La IAP se origina con la IA, que propuso Kurt Lewin (1946). Desde teorías sicosociales, combinaba la teoría y la práctica para realizar los análisis del contexto, involucrando al investigador en el compromiso con el cambio de las comunidades a las que investigaba. Luego, Fals Borda y su grupo, en 1972 crearon la IAP y propusieron con ella, la investigación militante, consideraban que el criterio de objetividad del investigador, no debía alejarlo de su compromiso político con las comunidades.

acontecen en los espacios educativos para comprender las problemáticas y animar a las transformaciones con acciones y actores concretos.

Son formas comunitarias, muy influenciadas por la pedagogía crítica de Freire y de acuerdo con ello, políticamente comprometidas con la justicia y el empoderamiento de las comunidades oprimidas, con la importancia de reconocer a los invisibilizados, liberándolos de estados de dependencia y pasividad, y comprometiéndolos con la transformación de las situaciones que los oprimen.

Existen entonces, varios puntos de convergencia entre los elementos reconocidos en el sondeo con coreógrafos como mínimos comunes para tener en cuenta al realizar una coreografía y, las características de la cartografía social pedagógica que para construir socialmente el conocimiento cuenta con la aportación activa de los participantes que reflexionan sobre su propia experiencia y percepciones[27].

## Una experiencia de Coreografías Investigativas en la comunidad Universitaria

*¡Miércoles! ¿y hay que bailar o algo? Porque yo soy un roble de esos que están quieticos, quieticos.*
*(F1).*

La propuesta de coreografías investigativas, como metódica alternativa para la investigación *con* Danza, tuvo un primer escenario de creación/indagación en el contexto universitario. Allí se trabajó y se profundizó en los siguientes elementos[28]. Posterior a esta experiencia las coreografías investigativas han sido realizadas en otros entornos como: formadores del país, docentes de música, danza, artes visuales, equipos de área, entre otros:

- Desaldabar el tiempo y darle espacio al cuerpo

  Cuando los tiempos cotidianos presentan una suerte de inercia, es necesario crear el espacio y las maneras para:

27 Ver anexo Tabla 2: Cartografía social pedagógica/Coreografías investigativas

28 Ver anexo 3 Infografía coreografías investigativas. Estos elementos son la propuesta para crear coreografías investigativas, no deben tomarse como guías, ni en orden estricto, sino como elementales en el diseño de la experiencia de indagación. Se espera que cada coreógrafo-investigador cree sus propias coreografías investigativas de acuerdo a sus necesidades situadas. No se despliegan explicaciones a fin de no coaccionar la creatividad del coreógrafo indagador.

- *Pausar:* detenerse para disponerse a una experiencia extracotidiana de experiencia del tiempo y el cuerpo
- *Reunir:* encontrarse con los otros y las otras, para juntar temporalidades y corporalidades diversas.
- *Des-ritmitificar:* deshacerse de la sensación de urgencia, productividad y toda sensación que implique una vivencia del tiempo en modo "automático"
- *Ritualizar el espacio:* crear un espacio extracotidiano, un entorno seguro para que emerja la conversación corporal, verbal, gráfica.

- Desaldabar la palabra del cuerpo
  - *Disponerse- encuerparse:*
  - *Conversar, dialogar, plurilogar*
  - *Sentir-pensar los ritmos, las velocidades, las calidades del movimiento*
  - *Re-conocer los desplazamientos, las dislocaciones, las movilidades*

- Identificar los giros, nodos y trayectos
  - *Nombrar los hitos determinantes* en las decisiones de vida relacionadas con el asunto que se indaga
  - *Ubicarlos espacialmente*
  - *Re-mirarse en los trayectos* entre nodos y giros
  - *Identificar los ritmos, velocidades y calidades de movimiento que emergen*

- Descifrar las planimetrías
  - *Implicarse*
  - *Re-visar, re-construir las planimetrías*
  - *Contar y contarse. Re-nombrarse. Narrarse.*
  - *Comprender coreográficamente la indagación*
  - *Otras comprensiones (visual, plástica, sonora, etc)*

- Valorar la experiencia
  - *En-red-dar la experiencia*
  - *Darle memoria y huella*
  - *Reconocer patrones*

- *Hallazgos emergentes*
- *Nuevas posibilidades*
- *Nuevos creadores y nuevas creaciones*

A continuación, se despliega la experiencia realizada para contexto universitario. En este apartado se entretejen tres tipos de palabras de autor: los participantes identificados entre paréntesis por una letra y un número, los autores de textos consultados citados con las normas APA y las palabras de quien escribe.

## Desaldabar el tiempo, y darle espacio al cuerpo

La propuesta de las coreografías investigativas se diseñó inicialmente para el contexto universitario: en esta ocasión, fueron convocados 13 docentes, distribuidos en tres grupos con las siguientes características:

El primer grupo conformado por docentes de planta, asociados, investigadores activos y clasificados en grupos categoría A de Colciencias, que lideran grupos de investigación o agendas académicas con alto impacto. Son docentes investigadores, con varios grupos a cargo, líderes de semilleros y grupos de investigación que generan diferentes tipos de productos académicos y circulan en distintas comunidades científicas. Los temas de investigación de este grupo están asociados a la psicología social, la comunicación, la gestión interdisciplinar de la comunicación, la educación sexual y reproductiva, la violencia colombiana y la memoria histórica.

Conformar este grupo fue difícil, dado por poco tiempo disponible debido a los múltiples compromisos en congresos, viajes, cursos, asesorías, acreditaciones, etc. Esta dificultad refleja, de entrada, los altos niveles de responsabilidad y ocupación de un sujeto que pertenece a la cultura académica universitaria. Aunque los asistentes del primer grupo manifestaron el poco tiempo para realizar el taller, expresaron una gran necesidad de atender su dimensión personal, a pesar de los compromisos académicos. “Quería regalarme un tiempo para mí, y aunque ahora mismo salgo de viaje al congreso, quería dejar de poner mis necesidades en último lugar” (L1). “Tengo clase enseguida. Pero, me encanta pensarme a mí misma y la invitación me pareció muy sugestiva. Entonces decidí regalarme la oportunidad” (A1).

En el primer grupo, se percibían sensaciones como el “alivio” por la posibilidad de pausar en medio de la rutina, la familiaridad entre colegas y la disposición para reencontrarse de otra manera, diferente a las reuniones formales aca-

démicas o institucionales. Los docentes llegaron con una gran disposición, apertura e interés en el taller. Con mucha facilidad se situaron y fueron muy tranquilos para compartir sus experiencias.

El segundo taller, se realizó con administrativos de tiempo completo, con funciones de docencia académica en asignaturas por horas. Las funciones en la gestión administrativa de este grupo están relacionadas con la asistencia general de la alta dirección, la gestión de la participación estudiantil, las comunicaciones institucionales y el liderazgo de un proyecto transversal institucional. Como docentes universitarios se desempeñan en las áreas de: teología, *marketing* cultural, escrituras creativas y animación digital. Este grupo gestiona diferentes tipos de eventos y actividades, genera diferentes tipos de productos y estrategias que no necesariamente son académicos, pero que sí son de importante impacto para la universidad.

La conformación de este grupo fue mucho más sencilla que la del primero, pues, aunque también es un grupo con grandes ocupaciones, es un grupo con mayor autonomía en el manejo de sus tiempos. La razón por las que este grupo asistió al taller fue principalmente la curiosidad.

"Tenía curiosidad de saber lo que estas desarrollando" (A2). "Me pareció curioso lo que me contaste, no sabía que estabas haciendo esto" (M2) "Quería darme un momento para pensar otras formas de investigar la universidad" (J2).

El segundo grupo participó con fraternidad y un poco de timidez. Este grupo fue distinto al anterior pues no se percibía la sensación de "alivio" por la posibilidad de pausar, sino que afloró otro tipo de sensación, más de "complicidad". Para este grupo es más frecuente tener interacciones sociales que no necesariamente están ligadas a la presión de la producción académica y el volumen de responsabilidad de las evaluaciones, notas, publicaciones, participaciones en eventos académicos, etc. Aunque eran colegas que ya se conocían de antes, había temas que desconocían, y este taller les permitió generar un espacio muy agradable y de confianza para conocerse un poco más.

El tercer grupo estuvo conformado por un grupo de siete docentes, quienes son artistas y gestores culturales que trabajan en la universidad como docentes de los talleres y grupos artísticos del Centro de Expresión Cultural de la Pontificia universidad Javeriana de Cali, y también con proyectos interdisciplinares con diferentes facultades y dependencias. El grupo estuvo conformado por artistas de artes escénicas, en su mayoría con formación académica de maestría.

Así mismo, se desempeñan en docencia y/o gestión cultural en otras instituciones educativas como Univalle, ICESI, Instituto Tobías Emmanuel y entidades como el INSOR, la Secretaria de Cultura y la casa cultural el Chontaduro. La respuesta del grupo fue muy entusiasta, manifestaron el interés en participar del taller, por afinidad en la indagación:

> "Creamos cosas innovadoras para la U. Chévere saber otras maneras" (W3). "Creo que andamos con búsquedas parecidas" (I3) "Yo también trabajo con asuntos alternativos para la investigación" (J3).

Como es frecuente para este grupo encontrarse en proyectos interdisciplinares a través de las artes, todo se abordó con mucha fluidez, alegría y naturalidad. Al ser un grupo más grande que los anteriores, los temas se abordaron de forma más superficial. En este grupo no se dio la sensación de "alivio" del primero, ni la sensación de "complicidad" del segundo, sino que más bien se presentaba una sensación de "familiaridad" en los temas, en las propuestas, en las apuestas.

## Desaldabar la palabra del cuerpo

Los docentes asistentes llegaron con una gran disposición al taller. Se situaron en círculo unos frente a otros y fueron muy tranquilos para compartir sus experiencias mientras realizábamos un calentamiento articular y algunos estiramientos sencillos de movilidad funcional: caminatas sencillas, movimientos cotidianos. Esto lo facilitó el hecho de que fueran grupos pequeños y que, generalmente, los participantes ya se conocían entre sí. También, que decidimos no grabar, sino observar y tomar apuntes, lo que permitió generar un espacio muy agradable y de confianza para el desarrollo del taller. Los grupos iniciaban con algo de timidez (excepto el tercero) y fraternidad y aunque eran colegas que ya se conocían de antes, había temas que desconocían y estos abrían universos fascinantes para los demás.

Las conversaciones surgieron, a medida que se realizaban los movimientos corporales. Notable, la necesidad de hablar de asuntos personales como el amor, el cuerpo, la familia o las vocaciones. También, temas tan dolorosos como las heridas, la muerte, la violencia, la enfermedad o los miedos más profundos.

> Yo soy una convencida que la vida no es como fue, sino como la recordamos. Y que justamente, son las historias las que nos permiten resignificarnos. La capacidad de imaginación que nosotros tengamos es vital para eso: Para poder reconstruir nuestra historia, a la luz también de lo que queremos (J2).

> A través del dibujo se pueden expresar muchas ideas y también darle rienda suelta al tema de los sentimientos, pero creo que se limita más lo sensorial que sí permite el tema del cuerpo en el espacio. Porque si uno está solamente escribiendo, o dibujando, no se da esa apertura de uno mismo hacia los demás. Acá uno está con los demás, y el hecho de empezar a moverse, te hace sentir otras cosas, que es muy importante para ampliar el tema de lo sensible y no quedarse solo con el tema resuelto en la cabeza (M2).

Lo que se desconocía de los demás despertaba mucho interés y vinculaba en un sentido más profundo al colectivo humano en una nueva y más fuerte capa de conexión. Con gran empatía, cuando se enteraban de nuevos asuntos, surgía la celebración o el aplauso, así como el silencio respetuoso que contiene la memoria ante una tragedia, o el abrazo reconfortante de la presencia presente que dice con el cuerpo "acá estoy".

## Identificar los giros, nodos y trayectos

En la primera parte del taller invitaba al grupo a caminar por el espacio, desplazándose entre un lugar y otro, prestando especial atención al dibujo que trazan espacialmente los cuerpos al caminar, los trayectos dibujados con sus puntos de inicio y final, y los cambios de dirección y velocidades que se presentaban.

La segunda parte, y después de hacer el ejercicio de las caminadas y desplazamientos de manera individual, se realizó nuevamente en grupo, acompañando a unos y a otros en sus diferentes modos y maneras de caminar por el espacio. Pensando colectivamente, cómo es nuestro caminar en situaciones cotidianas, y cómo nos sentimos con ellas. Surgieron algunas memorias que incluían emociones y experiencias vividas.

Con las velocidades muy lentas, pesadas, arrastrando los pies, llegaron las emociones de abatimiento, miedo, tristeza y cansancio. Emociones especialmente situadas en vivencias del pasado.

> Esta forma de caminar me cansa muchísimo más. Me siento así cuando estoy prevenido, cansado. Siento mucha tensión en el cuerpo. Me hace recordar a un guía en el Caquetá cuando teníamos que caminar con mucho cuidado, porque íbamos por terrenos que estaban sembrados de minas quiebrapatas (A2). Uff yo me siento como con tristeza, como el cuerpo cerrándose sobre sí mismo, como en un encierro corporal. Me trae un recuerdo del paso por el Amazonas, cuando íbamos con un guía indígena buscando una serpiente coral. Que susto (J2). Yo me siento muy pesada, como si estuviera cargando el mundo en mis hombros. No me gusta sentirme así (M2).

Con las velocidades lentas surgieron momentos cotidianos, en los que hay necesidad del sigilo, de aquietar la mente o de estar tranquilos: "Yo bajo la velocidad cuando necesito desacelerar la mente para solucionar algún problema. Cuando estoy pensando posibilidades para resolver algo" (A2). "Como que uno baja la velocidad un poquito cuando necesita pensar, imaginar, inspirarse" (M2). "Yo camino despacito cuando no quiero que me noten… por ejemplo cuando no quiero que se den cuenta que llegué tarde, como ahorita (risas)" (J2). "Camino un poco más despacio cuando hay pendientes por resolver, cuando necesito pensar" (F1).

Con las velocidades intermedias llegaron a la escena el cansancio tranquilo, la felicidad y por el deber cumplido al cierre de la jornada: "Creo que este es mi ritmo al finalizar el día. Me siento entre cansado y tranquilo. Y feliz de volver a la casa" (A2). "Yo en mi casa, es en el lugar que camino así, más tranquila. Me imaginé en pijama y descalza" (L1). "Al finalizar el día o las tareas pendientes, como cuando ya voy descargada para la parada del mío" (M2).

Con las velocidades rápidas el cuerpo en movimiento develó la memoria de la energía, el afán y el entusiasmo al iniciar el día. Esta fue la velocidad más frecuentemente relacionada con la cotidianidad de la Universidad: "Me siento llena de energía, contenta. Camino así cuando inicia el día y llego a la universidad con muchas cosas para emprender, ilusiones, planes, ganas de empezar a trabajar" (J2).

"Cuando siento entusiasmo que voy a poder terminar asuntos pendientes, se siente muy chévere" (A2). "Yo camino rápido cuando vengo tarde para la universidad" (F1). "En la universidad siempre voy rápido, como que siempre tengo afán y voy como llena de cosas entre las manos" (L1). "Al empezar el día cuando casi siempre salgo a las carreras y llego tarde, como hoy (risas). Nunca me ha sido fácil madrugar. Yo camino a esta velocidad casi todos los días que voy tarde para el trabajo. (Risas)" (M2)

## Descifrar las planimetrías

Con el fin de revisar la experiencia que ha llevado un sujeto hasta configurarse como sujeto académico y poderla visibilizar, se inició la realización de las planimetrías personales. Se definieron un punto de inicio y un punto de llegada, y se procedió a identificar los hitos entre los trayectos, que en suma han constituido las planimetrías de los sujetos académicos participantes en las coreografías investigativas.

La invitación esta vez fue a elaborar corporalmente las propias coreografías. La realización de las coreografías personales pedía identificar los deslazamientos y las calidades del movimiento de los diferentes trayectos, señalar los momentos de cambio y razones de estas calidades, encontrar dinámicas y ritmos propios de cada trayecto.

Se entregaron diferentes materiales para que, de manera individual, los docentes pudieran hacer marcas en el espacio para identificar los inicios, finales y transiciones de los trayectos. Luego, cada participante estuvo diseñando sus recorridos, identificando la calidad de los pasos y de los movimientos, las cualidades de los desplazamientos en los trayectos.

Después de la realización de las coreografías personales, llegó el momento de la socialización y verbalización. Entonces, unos fueron los artistas en escena y los otros fueron públicos atentos, y estos roles fueron cambiando hasta que todos se pudieron pronunciar y observar entre sí.

En el primer grupo surgieron secuencias coreográficas relacionados con el amor, la familia, la violencia colombiana, la fe, los intereses investigativos ligados a las historias de vida, la institucionalidad vista de manera positiva como nicho de amistad y polo a tierra. En el segundo grupo, los asuntos fueron relacionados con las vocaciones, la frustración, la docencia, el miedo, la violencia colombiana y la migración del campo a la ciudad. Finalmente, en el tercer grupo, surgieron especialmente, las tensiones entre el arte y la academia y el esfuerzo por el reconocimiento y oportunidades de progreso a través de la formación profesional.

Para el cierre del taller se dibuja para cada uno las planimetrías que emergieron. Se identifican mediante íconos los trayectos, los cambios de dirección, las calidades del movimiento, las pausas, etc. Y, finalmente, todos socializan su experiencia con las coreografías investigativas.

> Lo que más me deja huella en esta experiencia es la posibilidad de hablar y recrear. Fue muy bonito darme cuenta de tantas cosas. Me sirvió mucho, entre otras cosas encontrar un dolor que se nombra distinto y la relación entre la fuerza y el dolor. La relación entre mi vida y la investigación. Me alegró encontrarme en este grupo, creo que tuvo la intimidad y la confianza necesaria para poder abrirnos de esta manera (L1).

> Me gustó mucho pensar corporalmente mi vida. Narrar la historia desde el ritmo y el tiempo me pareció bacanísimo. Escuchar a mis colegas fue muy hermoso. Aporta mucho que sean grupos pequeños. En las dos historias de mis compañeros hay violencias muy fuertes, que le hacen a uno pensar de todas maneras lo que es ser académicos en el país al que pertenecemos. Fue una manera de ponerse en el otro y en la historia (A1).

> Yo hago estos ejercicios en líneas de tiempo. Pero nunca involucrándome corporal, espacialmente. Lo que encuentro son maravillosos intervalos con miles de historias por contar. Muchas gracias a todos por su confianza (F1).

> Acá en esta actividad yo descubrí ese tema del movimiento y de la vida…como nosotros nos movemos a lo largo de la vida a veces en procesos lentos, a veces en procesos rápidos, a veces nos quedamos quietos, a veces no sabemos pa donde coger, pero la vida siempre nos va llevando hacia adelante, nos va moviendo (A2).

> Me pareció muy interesante la relación entre los ritmos con la pregunta de cómo uno se siente porque creo que de pronto si puede ayudarlo a uno a entender conceptos o a transmitir conceptos a otras personas, que de pronto de otra manera puede ser mucho más difícil (M2).

## Valorar la experiencia

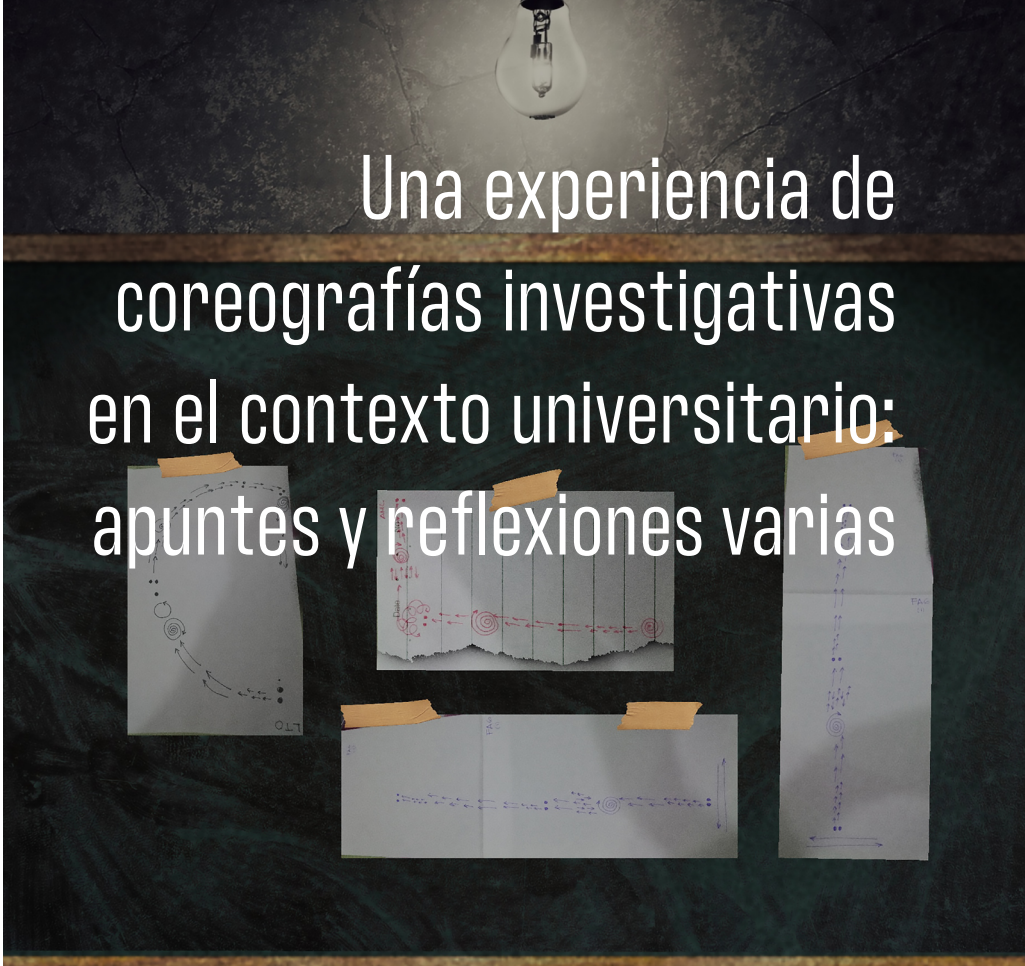
En general, se resaltaron las siguientes ideas:

- La posibilidad de senti-pensar sus planimetrías no en un evento específico, sino en una trayectoria completa y compleja
- La visibilización de cómo los diferentes eventos tienen en sí mismos nudos detonantes complejos, sobre los que se toman las decisiones de vida hasta el momento que llamamos presente.
- Comprender los sentimientos que evocan los diferentes momentos facilita la comunicación de las ideas que la experiencia permite.
- La intimidad de estar en un grupo pequeño abre la disposición para escuchar y hablar con paciencia. Se propicia la tranquilidad para narrar la propia historia ante los demás.
- Se valora el espacio amplio, el moverse para pensar y el descalzarse en el salón.
- La sensibilidad se abre mucho más cuando el cuerpo es el protagonista. Se valora también el poder pensar "corporalmente" la vida y narrar la historia desde el ritmo, el tiempo y ocupando el espacio.

- Se destaca la relación entre el movimiento, los cambios de tiempos, trayectorias, ritmos, con la propia historia de vida. La construcción del entramado Velocidad- tiempo- espacio, ayuda a develar el ritmo personal de los trayectos de vida.
- El ejercicio del taller propicia el darse cuenta de la importancia de las personas y las relaciones con los amigos y la familia. La incompatibilidad entre la soledad y la naturaleza comunitaria de las personas
- Siempre, se mantiene vivo el interés y la fascinación por las historias de los demás. Se genera una especie de complicidad cuando los otros nos permiten acceder a las capas ocultas de sus historias. Y cuando se presenta este acceso, surgen momentos de profundidad en la conexión humana.
- Se reconoce la urgente necesidad de "hacer el tiempo" de "abrir espacio con sensación de burbuja" para este tipo de intercambios.
- Es una oportunidad de recarga general, basada en el contacto con el cuerpo, con los demás y sus historias. Abrirse a los colegas para contar y para escuchar fue muy importante en la dinámica que se generó y que arrojó una aproximación a las miles de historias que los docentes tendrían para contar en la universidad.
- Rememora procesos de educación para la paz o procesos de acompañamiento a poblaciones vulneradas a través de los ejercicios que involucran el movimiento corporal. Son conocidas las cartografías y los dibujos de los mapas, el uso de recursos como los papeles de colores, marcadores, post-it. No es tan usual el cuerpo en el centro de la rememoración.
- Se resalta la sensación de gratitud por la pausa para rememorar la propia historia y se reconoció el poder profundo de las historias y la importancia de tener cuerpos móviles en el aula.
- En el segundo grupo, se destacó la sensación de que la realidad no está construida sobre planos jerárquicos sino atmósferas que nos contienen.
- Se reconoce que es en lo oculto que late la potencia. Pero también, está oculto eso que nos sostiene en el presente, lo que nos ha configurado llenándonos de historias y vivencias, que, aunque en el presente no se vean, han dejado su huella allí.
- Los relatos de vida de infancia y juventud están íntimamente ligados a los intereses investigativos

- Todos estuvieron en mayor o menor grado, entre dos sensaciones fuertes: La gratitud por el espacio y la experiencia compartida, y el afán por los compromisos que continúan de manera implacable, mientras ellos se permitían un espacio para pensar corporalmente sus historias.
- La institucionalidad es vista de forma positiva, como nicho de amistad, tejido de relaciones duraderas y polo a tierra
- La historia de la violencia en Colombia toca de manera directa a sus docentes, y el estudio continúa siendo una apuesta por la posibilidad de progresar.
- Finalmente, se observan diferentes formas de saber: emocional, corporal, cognitivamente. Y se reconoce la importancia, pero también la complejidad del proceso, para que la palabra hablada logre procesar, exteriorizar y comunicar esos saberes.

# Una experiencia de coreografías investigativas en el contexto universitario: apuntes y reflexiones varias



Una experiencia de coreografías investigativas en el contexto universitario: apuntes y reflexiones varias

A continuación, propongo algunas reflexiones y conversaciones que suscitó la experiencia de coreografías investigativas realizadas con un grupo de docentes y colaboradores en el contexto universitario.

## ¿Estudiar para "ser alguien en la vida"?

La legitimación social que otorgan los estudios académicos está naturalizada. La apuesta de fe que se presenta gracias a la oportunidad de ir a la universidad hace que diariamente, miles de familias colombianas se esfuercen para que sus hijos puedan estudiar y, de esta manera, aumenten las perspectivas de progreso que mejoren sus condiciones de vida. Un mejoramiento de condiciones que responde al paradigma de desarrollo de la modernidad y su noción de progreso industrial, económico y tecnológico: ¿cuál carrera estudiar que tenga más salida profesional? es una pregunta más frecuente que, ¿cuál carrera estudiar que responda verdaderamente a mi vocación o a mis dones?

> (*Camina despacio*) En mi familia nadie había sido profesional. (se *detiene*) Mis papás son personas del campo, llegaron a Bogotá buscando oportunidades de trabajo. *(Camina con pasos grandes, trazando una línea sinuosa en el piso)* Cuando yo pasaba por la Universidad Nacional, pensaba que quería estudiar allí. Soy de las primeras que pudo ir a la universidad en mi familia (F1).

En Colombia, el fenómeno de la migración interna tiene que ver desde hace muchos años con diferentes violencias: la violencia bipartidista, la violencia del narcotráfico, la violencia estatal y las guerrillas, entre otros. Así mismo, como en el resto de Latinoamérica, la violencia epistémica. Todas estas violencias son testimonio de la imposibilidad por establecer diálogos entre diferentes que se traducen en relaciones asimétricas y dinámicas de imposición, olvido, o desprecio.

Cuando las expresiones culturales del planeta fueron organizadas y jerarquizadas cronológicamente en un único pensamiento científico válido que quiso simplificar las epistemes plurales el pasado y, a su vez, se convirtió en el punto referente de la escala cognitiva; la violencia epistémica y no solo la violencia

física se encuentra en el origen de la nacionalidad colombiana (Castro-Gómez, 2005)[29].

Curiosamente, pese a la riqueza natural de nuestro país y sus territorios, el paradigma del desarrollo empuja a las personas a abandonar el campo y aglutinarse en la ciudad para buscar mejores oportunidades y posibilidades de progreso, y estas posibilidades inician con el trabajo y el estudio.

> Mi historia escolar inicia en el pacífico en Anchicayá, por el trabajo de mi papá allá. (*mira de frente, a lo lejos, se detiene firme en sus dos pies*) Fue una infancia muy feliz, normal, llena de amigos y naturaleza. Mis amigos me enseñaban a nadar en el río, a pescar, a saber, cuáles eran los cantos de los pájaros que se escuchaban. […] Entonces para que pudiéramos entrar al colegio nos mandaron para la ciudad. *(camina rápidamente, en línea recta y se detiene de golpe)* En Cali, uno solo podía mirar por la ventana, porque no podía salir. En Anchicayá todo el mundo era amigo, en Cali todo el mundo parecía peligroso. *(Se agacha haciendo bolita con su cuerpo)* Entonces mis seis hermanos y yo ya no salíamos más a coger cangrejos, ni nos trepábamos a los árboles, ni volvimos a escuchar los pájaros *(camina muy despacio, arrastrando los pies)*. Pero pudimos estudiar *(camina titubeante hasta que se detiene)* (A2).

De manera crítica, (siguiendo a Bourdieu): el aumento del capital académico es directamente proporcional al aumento del capital cultural. Por eso otorga el prestigio social necesario para pertenecer a una *alta cultura*, en la que se cuenta con más oportunidades de "progreso", a la vez que se aleja y se "salva" de pertenecer o permanecer en la *baja cultura,* donde las oportunidades son menores[30].

También, Boaventura de Soussa Santos menciona que la apropiación y la violencia van entrelazadas y que en el reino de del conocimiento, la tensión entre estas tiene relación directa con la extracción del valor que determinan las líneas abismales que dividen lo "humano" de lo "subhumano"[31].

29 Los autores poscoloniales aportan al hecho de que la violencia del colonialismo también fue epistémica: por ejemplo, Fanon desarrolla la idea de la deshumanización en la identidad colonial subyugante; Said propone la relación social binaria nosotros-ellos para entender el término Orientalismo, y Spivak establece la definición poscolonial del término subalterno, así como el esencialismo estratégico como identidad subalterna temporal y su relación con las identidades estereotipadas. Para profundizar se puede consultar ***La Hybris del punto cero*** de Santiago Castro-Gómez (2005).

30 Para ampliar información, consultar: ***los tres estados del capital cultural***, de Pierre Bordieu

31 Para ampliar información, consultar: ***Mas allá del pensamiento abisal, de las líneas globales a las ecologías de saberes***, de Boaventura de Soussa Santos

En Colombia, por diversas y complejas dinámicas sociales, el capital cultural se ha construido paulatinamente sobre la capacidad adquisitiva y acumulativa, y no sobre el conocimiento y gestión del propio valor y las propias riquezas de diversas índoles. Los procesos de validación y legitimación social en el campo de la educación se naturalizan a través de *habitus* adquiridos. Con estos *habitus* adquiridos se instituyen los valores de nuestra cultura, que reflejan las condiciones de desigualdad social y la parcialización de las oportunidades, eternizando las desigualdades económicas, cognitivas, intelectuales y culturales.

> La característica básica de las relaciones de poder es que, lejos de fundarse en la mutua complementariedad, el reconocimiento reciproco, y la comunicación simétrica entre las partes en relación, generan procesos de diferenciación desigual a través de los cuales se equipara diferencia con inferioridad. El sujeto percibido socialmente como diferente en relación a los patrones socioculturales vigentes de regulación, es de este modo, estigmatizado y clasificado como inferior. La diferencia empírica de cualquier tipo -de etnia, epistémica, genero, orientación sexual, religión, biológica, por condiciones sociales y económicas entre otras – Es utilizada para estatuir y justificar situaciones de discriminación, exclusión y dominio de unos grupos humanos sobre otros. Así, mientras unos grupos asumen posiciones de prestigio, superioridad, autoridad y mando, otros, por el contrario, son sujetos a relaciones de obediencia, jerarquía y subordinación (Aguiló, 2009, p. 2).

El grupo modernidad/colonialidad[32] ha realizado rastreos a la manera como estas desigualdades se encarnan en las universidades de América Latina.

Bajo la directriz epistemológica de la razón instrumental se determinaron las líneas de *pensamiento abismal* que determinaron las nociones de ciencia y se establecieron las relaciones directas entre prácticas, producción de conocimientos universales, comunidades de poder legitimadas por los países hegemónicos. Así mismo, se dio la conformación de los circuitos de producción de conocimientos legitimados y legitimantes validados en las instituciones formalizadas.

Citando a Mato, Castillo (2016) menciona que:

> Las universidades han sido depositarias de la colonialidad del saber en sus prácticas y saberes pedagógicos, a través de conocimientos que se amparan en los criterios del rigor científico-técnico, por lo que más allá de sus fronteras, toda

32 Grupo de pensamiento crítico apoyado por la CLACSO, que promueve el giro decolonial del pensamiento y con autores como: Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramon Grosfoguel, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Santiago Castro Gómez, entre otros. Este es uno de los principales focos de la teoría critica Latinoamérica de comienzos de siglo XXI.

> forma de saber es percibida como cosmovisiones que sólo sirven para explicar fenómenos de los contextos locales que las producen (p. 156).

Es así como vamos a la universidad para "ser alguien" en un tránsito determinado históricamente por la razón instrumental occidental. Alguien que puede quedarse de un solo lado de las líneas que traza el *pensamiento abismal* (Santos, 2020). Porque la hiperespecialización del conocimiento de la cultura académica, va mejorando oportunidades, sí. Pero a la vez plantea el riesgo de aislarse, aquietarse, volverse más competitivo, monocromático, monológico y monocultural. El reto entonces será construir la *persona humana*, a la vez que se hiperespecializa el profesional. Alcanzar la plenitud y la salud, mientras se hacen los esfuerzos necesarios para alcanzar las metas académicas

Los saberes que se han instituido como subalternos, han quedado progresivamente ocultos, minorizados, multiplicando cotidianamente relatos como el de Juan García, a quien Daniel Mato describe como 'guardián de la tradición' y abuelo de los procesos de las comunidades afroecuatorianas: "A mí siempre me han dicho que mi conocimiento no es conocimiento, mi tierra no es de nadie, lo que me lleva pensar que no soy persona" (Matto, 2007, p. 336).

> (*Camina despacio*) La docencia me dio a mí la posibilidad de salir adelante, una posibilidad que como artista no había tenido. De ganarme la vida con más dignidad. Cuando mi primer hijo, debí abandonar la carrera para ponerme a trabajar dando clases. Pero todo era muy informal y mal pagado (*Se detiene*) Fue una época muy dura. (*camina agachada, arrastrando los pies*) Ya después de mi segundo hijo si pude terminar la carrera profesional, hacer una maestría, con eso todo fue mucho más fácil conseguir un buen trabajo, súper más fácil comparado a como había sido mi vida antes. (*Camina fluidamente, moviendo los brazos*) Cuando terminé la maestría es como que me hubiera podido parar bien sobre los dos pies (*Salta en sus dos pies con fuerza*) Que esfuerzo y que desgaste, pero valió totalmente la pena (*Eleva sus brazos y hace la señal de la victoria con los dedos*) Por eso subo los brazos como haciendo la señal de "lo logré" (*Risas y aplausos*) Miro atrás, sinceramente no sé cómo lo logré (*sollozos*) (M3).

## Traspasar las fronteras: una educación "encuerpada", sensible y colectiva

La universidad, como signo de la episteme de la época, ha instituido una suerte de jerarquización epistémica que acepta como válidos los saberes universales, abstractos, científicos y monológicos. *Cartografía abismal*[33] que ubica a los saberes locales, en los márgenes adjudicados para la lúdica, el gusto por lo extranjero o la sospecha por lo exótico. En esta marginalización/subalternización del saber, también se agrupan del lado invisible a las epistemes propias de la experiencia del cuerpo, los lenguajes artísticos, simbólicos, otras culturas y formas de conocimiento, entre otros.

Es por ello que el grupo modernidad/colonialidad[34] menciona que la colonialidad del saber es la cara oculta de una modernidad, que mantiene en silencio a *lo subalternizado* en un ejercicio constante de negación. Un ocultamiento/silenciamiento que, en sus dinámicas de producción/circulación, y en nombre de la ciencia universal, neutral y objetiva, legitima la homogenización de la diversidad (propia de la humanidad), crea al otro lado de la línea, la categoría de *lo otro,* que invisibiliza las sabidurías locales (propias de los pueblos latinoamericanos). Esta homogenización, crea abismos entre el alma y el cuerpo, el sujeto y su comunidad, el conocimiento científico y la naturaleza integrativa del mundo de la vida. Son abismos, como diría Edgar Morin "Entre la cultura científica y la cultura humanista" (Morin, 1999). Abismos que dan lugar a fundamentos epistémicos, disciplinas compartimentadas, y formas legitimadas bajo la autoridad social de la institución-basadas en el eurocentrismo occidental.

Las fronteras epistémicas que se van determinando en diferentes tiempos y contextos son también las que se legitiman en la cultura académica que se inscribe al interior de la vida universitaria. Algunos ejemplos: Una bailarina se legitimó socialmente cuando se tituló como profesional de la educación, un campesino cuando se tituló de filósofo, un músico popular cuando se tituló de terapeuta, un deportista cuando se tituló como nutricionista y también cuando una partera pudo titularse de enfermera.

33 La cartografía abismal, definida por Boaventura de Soussa Santos, es constitutiva del conocimiento moderno, en el que la zona colonial determina "la línea" a partir de la cual el conocimiento es considerado como tal. Para ampliar información sobre este tema consultar: En: ***Descolonizar el saber, reinventar el poder. C***apítulo 2: ***más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes.***

34 Grupo de pensamiento crítico apoyado por la CLACSO, que promueve el giro decolonial del pensamiento y con autores como: Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramon Grosfoguel, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Santiago Castro Gómez, entre otros. Este es uno de los principales focos de la teoría critica Latinoamérica de comienzos de siglo XXI.

Sin embargo, cuando la diversidad de saberes puede alterar el canon académico, en lugar de ser absorbido por él, son posibles las alteraciones mutuas y se puede enriquecer a la universidad con nuevas posibilidades. Este acontecer sucede cuando los sujetos no son asimilados culturalmente, sino que interpelan críticamente a los cánones establecidos, desaldabando las fronteras epistémicas (culturales y/o disciplinares), dando lugar a otras (y nuevas) formas de ser una nueva cultura académica transformada.

La diversidad epistémica no se resuelve en la universidad con intervenciones artísticas que adornen los eventos académicos ni asignando cupos especiales a las minorías ni brindando espacios "culturales" para ocupar el tiempo libre ni continuando con la condescendiente mirada exótica sobre "lo otro". Estas formas solo perpetúan las asimetrías establecidas y someten sistemática y continuamente la diversidad propia de la humanidad. Allí no hay justicia cognitiva, ni dignidades equivalentes que puedan favorecer los diálogos posibles y transformadores que surgen de la mutua complementariedad.

La justicia cognitiva, propuesta por Boaventura de Soussa Santos (2009) en *Las epistemologías del sur*, es condición de posibilidad para que emerja la justicia social. Dice: No hay justicia social global sin justicia cognitiva (p. 12).

Las culturas latinoamericanas son culturas pluriculturales debido a los fenómenos sociales de la conquista, evangelización, comercio de personas esclavizadas y las diferentes razones de las migraciones humanas que se han asentado en el continente. Sin embargo, no fue sino hasta el año 1991 que Colombia se reconoció jurídica y constitucionalmente como país multicultural. Este reconocimiento se abordó en el campo de la educación colombiana a través de propuestas de etnoeducación inicialmente, luego, con la asignación de cupos universitarios para las minorías, la creación de algunas cátedras y la realización de eventos "culturales". Sin embargo, hay aún un gran espacio para la transformación que produce el encuentro entre diversidades en relaciones dialógicas.

> Porque la negación consciente o inconscientemente de la condición pluri e intercultural propia de todas las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico, por lo que implica en términos de nuestra ignorancia acerca de nosotros mismos. [...] El lastre que supone esta negación no sólo afecta las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes, sino también impide que cada una de estas sociedades pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro, en lugar de privarse de aprovechar

> muchos de ellos. Negar aspectos de nosotros mismos, automutilándonos en tanto sociedades amplias y complejas, es como caminar sobre un solo pie, o tal vez sea más apropiado decir cabeza abajo, o con cabeza ajena (Matto, 2007, p. 66).

Las universidades latinoamericanas son fuente riquísima de alternativas para que los diálogos (¿plurilogos?) sean posibles. Empero, para que sean posibles los diálogos, es necesario revisar y reinterpretar la herencia de la modernidad en Latinoamérica. La modernidad en nuestra tradición cultural académica reinterpretada, tiene que ver con resignificar las relaciones y categorías que se instalan en ella. Todo un desafío creativo y políticamente comprometido, que permita la construcción de múltiples caminos de acceso a las distintas formas de ser sujetos transformadores de la realidad.

Reconocer a las universidades latinoamericanas como espacios de encuentro en donde se reúnen enormes riquezas de las diversidades, exige perspectivas que permitan ampliar la mirada y ver lo que ha permanecido oculto, establecer nuevos diálogos posibles, crear puentes y nuevas construcciones entre saberes, culturas y sujetos que cohabitan.

Propuestas como la epistemología del sur (Santos, 2011) invitan a "ampliar la conversación" hacia las transformaciones de culturas académicas que transitan de la multiculturalidad funcional, a la Interculturalidad transformadora.

## Creatividad, diversidad y relaciones ecológicas

Nuestra tradición está plena de riqueza, se compone por la diversidad cultural de los pueblos originales e inmigrantes, con sus sabidurías y saberes; con su inteligencia y su fuerza. Así, como los progresos traídos por los colonizadores con sus tecnologías y desarrollos, también perviven hoy la fuerza creativa y la inteligencia campesina, indígena y afro en el tejido denso de los pueblos latinoamericanos. La diversidad epistémica está siempre presente, pero requiere, como en la música y la danza, una gran disposición a la escucha. Como en la poesía, la apertura a nuevas metáforas y lenguajes. Como en el campo, mucha fuerza y paciencia para la siembra y la cosecha. Como en las artes visuales, gran capacidad de observación reflexiva. Como en la religión, sentido de trascendencia. Como en el deporte, persistencia, fuerza y determinación.

Develar la riqueza de la diversidad epistémica presente, y oculta en las universidades de nuestro contexto latinoamericano, llama a la naturaleza creativa de la humanidad: la esencia del artista creador que habita en los seres humanos;

la que imagina nuevas formas posibles; la que devuelve la experiencia estética del encuentro que hace que la presencia esté presente. Solo desde la presencia presente se pueden establecer relaciones dialógicas, y esto requiere nuevos ángulos para la mirada y nuevos lenguajes de comunicación dentro de la academia: Diálogos posibles.

Los diálogos, a su vez, necesitan relaciones ecológicas. Son diálogos que nos permiten ser- con los otros, y son alternativas posibles para las transformaciones que nuestra cultura académica necesita[35]. Los diálogos, posibilitan las adecuaciones que respondan a nuestras realidades y problemas cada vez más complejos. Edgar Morin, padre del pensamiento complejo y promotor de las reformas del pensamiento en la educación menciona:

Existe una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave sobre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas, y, por otra parte, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, trasnacionales, globales, planetarios (Morin, 1999).

Las formas de relación que se establecen entre las culturas universitarias a su vez generan formas de producción y circulación de conocimientos y saberes con las cuales extrañarse y develarse en los conflictos interminable para sus agentes. Esto es favorable porque el extrañamiento que surge hacia lo que está normalizado es siempre latencia para la creación de nuevos modos y estos nuevos modos siempre requieren transitar del yo al nosotros. También, digo interminable, inconmensurable, porque ante la imposibilidad de reducir la diversidad humana, no queda otra salida que la creatividad que se configura también, en los breves tránsitos por la universidad dando lugar a las nuevas formas de ser de la cultura académica.

Estos tránsitos compartidos no pretenden ser fáciles, tranquilos o románticos. Es en el conflicto y en el extrañamiento que pueden emerger la solidaridad, la colectividad y la colaboración de la que surgen las alternativas de co elaboración y los diálogos posibles, que puedan transformar la universidad desde adentro.

Entonces, la generación de espacios de co-elaboración es imprescindible. Sin embargo, es importante hacer la claridad sobre el peligro de que los sa-

35 Boaventura de Soussa Santos propone la co-presencia, como alternativa para un pensamiento postabismal, que permita pensar relaciones dialécticas para superar la línea abismal (o construir en medio de esta). Para ampliar información consultar: ***Epistemologías del sur. Perspectiva***, de Maria Paula Meneses y Boaventura de Sousa Santos

beres convocados sean absorbidos por el conocimiento científico en formas de objetos de estudios. En este caso no existiría la coelaboración ni relación dialógica ni diálogos. Esta existe solamente cuando los saberes y los lenguajes son convocados para co-crear nuevas posibilidades.

Castillo (2016) menciona que:

> El conocimiento y sus manifestaciones en la vida concreta de comunidades formen parte integral de la construcción y organización de lo que podemos llamar el sistema mundo moderno del conocimiento, por lo que la historia del conocimiento deviene en una historia geopolítica y geocultural, donde la raza y el lugar de origen han definido las jerarquías del conocimiento.

La *ecología de saberes*[36] propone alternativas para la generación de estos espacios posibles, que no desperdicien la experiencia de la co-presencia-presente. Una perspectiva que invita a re-conocer-nos y a re-construir-nos, se convierte en la alternativa necesaria para propiciar *praxis* transformadoras que nos permita colectivamente avanzar hacia un mundo en el que la cultura académica se pueda expandir para hacer posible la justicia cognitiva y la democratización del saber. Esto a través de relaciones a veces de complementariedad y otras veces en conflicto, y en la diada pensar/actuar,

> (*Camina tranquila, rápidamente*) A mí me gustaba mucho estudiar, y me iba muy bien. Pero si sentí la diferencia cuando nos vinimos de Nariño a Cali (*camina más despacio*). Acá era muy duro. Yo vengo de familia campesina. (*se detiene*) Fue duro no solo por la parte del rendimiento académico, sino por la parte social, fue durísimo para mí. *(Vuelve a caminar dando vueltas sobre sí misma)* Cuando entré a la universidad, fue mi papá el que me inscribió y me escogió la carrera para que siguiera la tradición de los estudios en el área de la salud en mi familia. *(avanza con firmeza)* Entonces estudié fonoaudiología, y fue duro, durísimo. Que época más dura por Dios. Siento que fue la danza la que me salvó. ( *se detiene y luego hace pasos de lado como meciéndose*) El grupo de danza de Univalle me salvó y me ayudó a resistir, mis compañeros de danza. Lo que aprendí como estudiante de fonoaudiología, es que quería consagrarme a la danza (risas). *(Se detiene)* Gracias a Dios lo he podido hacer en muchos niveles. Y hasta ahorita vinculo esos aprendizajes. Obvio le cogí cariño a la fonoaudiología y conocí grandes maestros que hoy todavía son mis amigos. Pero que época más dura por Dios. Ya con la maestría en Interculturalidad fue muy lindo vincular tanta experiencia en danza y educación (*salta varias veces*). Hasta me saqué un reconocimiento (*Aplausos y risas del grupo*) (J3).

36 Para ampliar información consultar: ***Descolonizar el saber, reinventar el poder*** de Boaventura de Sousa Santos

> Al terminar mi maestría siento que la maestría me recoge, me agrupa, me cuestiona profundamente sobre la manera en que tejo mis lazos y cómo los cuido *(se mueve con mucha suavidad, haciendo movimientos redondeados con los brazos)*. La maestría me hace ver que no podemos ir solos, que siempre hemos necesitados de alguien, que siempre alguien ha estado allí y que siempre dependemos de alguien y alguien de nosotros. (*camina en línea recta, con tranquilidad*) Es como que cognitivamente entendiera lo que ya sabía emocionalmente (J2).

## Algunas impresiones finales sobre la experiencia

En el grupo constituido por los docentes investigadores se percibía mucha falta de tiempo, estrés y sobrecogimiento por la responsabilidad. La constante presión por la producción intelectual que se comunica en escenarios de circulación validados por las comunidades científicas hacía que los docentes asociados, líderes de semilleros de investigación, tuvieran constantemente la presión no solo por producir intelectualmente, sino por ser validados culturalmente (académicamente) Y, además, gestionar responsablemente el conocimiento a través de los eventos académicos a su cargo. Actividades como: diseñar, evaluar, escuchar, conversar, leer y escribir, así como la cualificación constante que les exige alternar permanentemente entre ser docentes universitarios y ser estudiantes de maestría o doctorado, son tiempos que requieren la tranquilidad y la fuerza de la presencia presente, de donde surjan los diálogos necesarios para la creación. Requieren amplios márgenes de flexibilidad. El hecho de someterlos a plazos estandarizados hace que la experiencia del tiempo para los académicos sea un motivo de estrés constante.

En el grupo constituido por administrativos con funciones de docencia por horas, la relación con el tiempo fue mucho más tranquila y la sensación de responsabilidad o tareas por cumplir incluso representó un reto agradable. Dado que la producción intelectual obedece más a liderazgos de eventos de gestión comunitaria, no necesariamente mediada por la aprobación de las comunidades científicas, la relación entre el conocimiento y su circulación se presenta de una manera mucho más orgánica y tranquila. Además, porque sus responsabilidades con la universidad no les exigen el ejercicio constante de escritura científica, las publicaciones, la cualificación académica estandarizada, pues no cuentan con escalafón, o la participación en eventos avalados por la comunidad.

Para el grupo de académicos, el ritmo acelerado y sin descanso de la cualificación académica constante, la producción intelectual validada por la cultura

científica, la generación de insumos para que sean publicaciones reconocidas y la circulación por circuitos de prestigio, de manera continua y sin descanso, muchas veces amenaza la salud mental, corporal y emocional y termina por consumirlos.

Al conocer la docencia, varios profesionales encontraron un nuevo sentido para sus vidas. Después de luchar con la frustración por haber sido empleados de diferentes empresas, con buenas condiciones laborales, pero en los que se sintieron atrapados creativa y afectivamente, la docencia les permitió llenar de sentido sus profesiones, establecer vínculos con otras personas, disfrutar de la escucha atenta, desarrollar proyectos comunitarios y ayudar a los demás a descubrir sus propios caminos. El "darse a los demás" fue lo que les permitió liberar sus profesiones, en el encuentro con los estudiantes.  la creatividad constante, la empatía cotidiana y la afectividad eran cualidades que antes se sentían aprisionadas en sus trabajos de oficina.

Otro grupo de docentes reconoce el amor como fuerza motora de la docencia, y una de las razones fuertes para permanecer en la universidad. Pues la felicidad que trae consigo la vocación del servicio realizado, les genera la gran satisfacción de darse a los demás y de ayudar a otros. Sobre la docencia se manifiesta un amor profundo, y una clara orientación al servicio, a las relaciones humanas y al acompañamiento de los estudiantes.

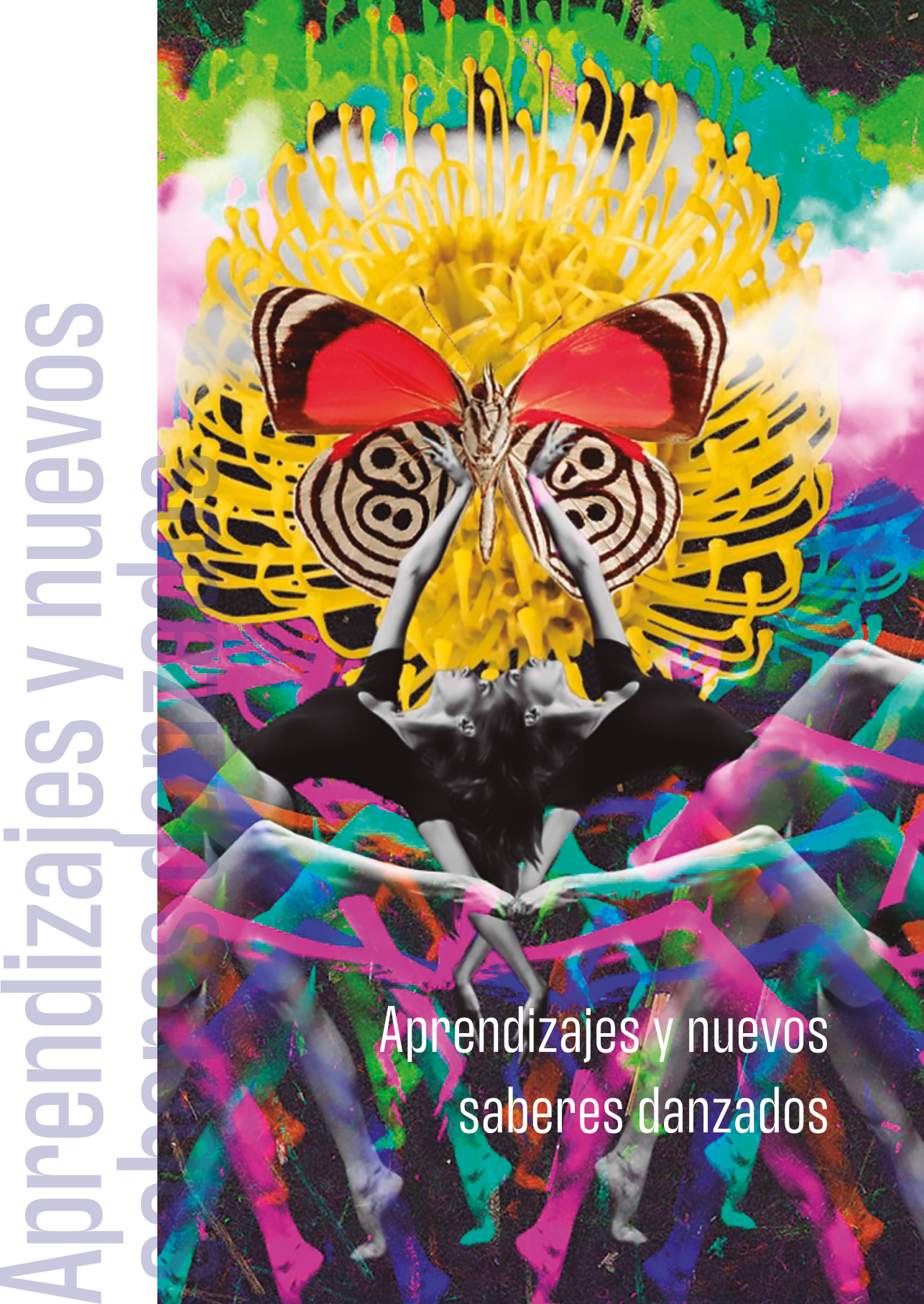
Se menciona que cuando el amor que orienta la labor docente, hay balance entre el rigor académico y los procesos reflexivos. Y sitúa el propósito de la docencia en la ayudar a los demás, la vocación de servicio a los estudiantes y la posibilidad de aportar a las transformaciones de las sociedades más justas e incluyentes.

También, los docentes reconocieron a la institución como nicho para a los afectos y las amistades. El ingreso a la universidad marcó, para todos, un espacio de libertad después de experiencias no tan agradables en el colegio. Para los docentes hay una ruptura importante entre la salida del colegio y la entrada a la universidad: Pese a ser buenos estudiantes, la mayoría relacionaron la educación escolar del colegio con el aburrimiento y el poco estímulo para niños con naturaleza afectuosa y creativa. En general, el colegio aparece como un espacio de tránsito, donde palabras como "aguantar", "encierro", "sentirse solo", "encerrarse sobre sí mismo" contrastan con la "fluidez" "libertad" "salvación" "emoción" que son las palabras que surgen al momento del ingreso a la universidad.

Fueron relatos con un sentimiento común al ingreso a la universidad: una sensación de libertad y de fraternidad, mezclada con la alegría que proporciona el hecho de sentirse caminando acompañados, ser parte de algo y estar rodeados por personas a las que les importan a los demás. Los docentes, manifestaron que fueron los lazos de amor, amistad y fraternidad entre compañeros y con algunos profesores los que les permitieron superar obstáculos difíciles como: Las diferencias sociales, el rigor académico competitivo o el miedo a hablar en público.

El paso a la universidad aparece como un escenario positivo, por su posibilidad para desplegarse en personas con vocaciones de servicio a los demás.

En varios casos, el dolor y la rabia por la injusticia y el trato desigual a las poblaciones menos favorecidas, transmuta en los docentes como generación de conocimientos y estrategias que orientan el trabajo en la universidad hacia las transformación social, con superación de las desigualdades: el movimiento feminista, las personas discriminadas por raza, género o clase, las madres cabeza de familia, la población LGTBI, la deshumanización y explotación laboral, la memoria de las víctimas de la violencia, entre otros, inspiran para desplegar toda su fuerza, y generar procesos que facilitan comprender las dinámicas propias de estas realidades en las familias, en las políticas de inclusión, y en la organización y participación en eventos académicos que incidan en la consecución de un trato más justo y más humanizado, para las personas minorizadas en su dignidad humana.


Aprendizajes y nuevos
saberes danzados

Siempre, al terminar una función, la bailarina debe dedicar un tiempo al enfriamiento. Este momento posterior a su presentación es necesario para que la experiencia sea asimilada y de nuevo proyectada en sus alcances.

Es el momento de los aprendizajes y nuevas ideas que surgen, posteriores a la puesta en escena: un momento meditativo, necesario para equilibrarse física, mental, corporalmente. Para que la respiración agitada retorne a su normalidad; para que los músculos cansados puedan estirarse para evitar la acumulación del ácido láctico; para que la mente se aquiete; para que se estabilicen los químicos de la sangre, después de recibir torrentes de adrenalina y serotonina.

Acostada en el piso y con los ojos cerrados, posterior a la euforia, al esfuerzo, a la entrega, llega un momento de introspección. La pausa. Es un momento de balance entre lo que acaba de suceder y lo que viene a continuación. Su carrera no termina allí, tampoco sus aprendizajes. Pero es necesario cerrar la experiencia y disponerse a lo nuevo. Es un cierre-apertura.

El nuevo escenario que se abre está dado por saberes ocultos, que emergieron con las coreografías investigativas: son los saberes des-ritmitificados y los saberes en-red-dadores. Los primeros, son necesarios para superar el monocultivo de saber y favorecer la siembra y la cosecha de la diversidad epistémica en la universidad. Los segundos, para que estas cosechas fortalezcan los vínculos de las comunidades académicas, que son también comunidades de afectos.

## Saberes des-ritmitificados

Los saberes ritmitificados son los saberes a los que se les arrebata, mediante las prácticas cotidianas, los ritmos propios y en cambio, son forzados permanentemente a extremar sus ritmos, con el fin de responder al mito de la productividad. Sin embargo, su naturaleza es otra, la elaboración cuidadosa de las ideas, los procesos de escritura rigurosos, la lectura juiciosa y reflexiva, necesitan tiempos propios y diferentes unos de otros.

La monocultura de saber, también responde a los tiempos propuestos por el monocultivo. Y aunque este es una excelente alternativa en lógica extractivista de suelos y de rendimiento económico, no lo es tanto en lógica ecológica, pues es ampliamente conocido el riesgo de afectación a la fertilidad de la tierra.

En la lógica ecológica, para que sea visible la diversidad epistémica que habita la universidad, es necesario reconocer que los tiempos de siembra, abono y cosecha del conocimiento, sean diversos. De lo contrario es un mito.

Des-rit-mitificar los saberes, respondería a la necesidad deshacer el mito del ritmo frenético. Acompasarlo, acorde con la diversidad natural y humana. Proponer otros ritmos posibles, desacelerados, que permitan más tranquilidad para engendrar las cosechas, sin la presión de la productividad, pero con la pasión de la potencia y la latencia creadora del conocimiento que habita permanentemente a los hombres y las mujeres en diferentes contextos.

Con los Saberes "desritmitificados" se puede: valorar, atesorar, los tiempos necesarios para la conversación, la escucha, la escritura tranquila, la evaluación desacelerada, la respiración consciente, la contemplación. Es decir, "tiempos para las cosechas diversas del saber"

## Saberes en-red-dadores

Los saberes en-red-dadores son saberes que se debilitan cuando se les encierra y aparta, y no se les permite darse. En cambio, aparecen con fuerza renovadora cuando pueden darse, vinculándose con otros y creando redes por donde circulan los afectos. Estos saberes se develan en la vocación de servicio a los demás y revitalizan la naturaleza social comunitaria de los seres humanos.

Los saberes en-red-dadores, invitan a la creatividad constante, a la empatía cotidiana y a la afectividad. Reconoce el amor como fuerza motora, pues la felicidad que trae consigo la vocación del servicio realizado, genera gran satisfacción de darse a los demás y de ayudar a otros. Los saberes en-red-dadores no pueden sobrevivir en soledad

## Inhala- exhala- escucha

Los saberes des-ritmitificados y los saberes en-red-dadores están dispuestos a emprender nuevas coreografías, que permitan visibilizar y transformar la cultura desde adentro, haciendo presencia presente y diálogos posibles, en experiencias creativas de conocer y crear.

Ambos son necesarios, en los itinerarios del senti-pensamiento pedagógico latinoamericano y en la generación de alternativas posibles. No pienso en tanques de pensamiento, sino en nichos de sentipensamiento (siguiendo a Fals-Borda). Realidades educativas en las que las presencias presentes instalen diálogos formidables. Escenas educativas con diversidad de saberes, memorias y colectividades, para que sea posible la justicia social que tiene como punto de partida la justicia cognitiva que se cultive en nuestras universidades.

Al cierre del telón, menciono al maestro Rafael Palacios, director de la compañía de danza afrocolombiana SANKOFA, que ha nombrado su propuesta de danza como pensamiento afrodiaspórico en movimiento: *Queremos bailar para ser escuchados, más que para ser vistos*. Una hermosa metáfora sobre la potencia de la danza, cuando se le invita a ser sujeto activo de la *con*-versación.

Las coreografías investigativas pretenden eso: Que la danza pueda no solamente ser observada por otras disciplinas y profesiones, sino que pueda construir *con* ellas nuevas diálogos posibles de humanidad.

# Referencias

Adelaida, M. A. (2013). *Politicas culturales para la Educación Superior en Colombia.* Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Aguiló, A. J. (2009). La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémia y democracia de saberes. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, (22), 5-28.

Barragán, D. Y. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141.

Betancourt, J. D. (2017). *Deporte como entramado de sentidos: una posibilidad de construccion del sujeto humano*. Armenia, Colombia. Recuperado de: http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5473/1/2017Jesus_David_Betancourt.pdf

Bourdieu, P. (1996). *Raisons pratiques.* París, Francia: Edition du Seuil.

Carreño, M. (2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: El pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas, 20*, 195-214

Castillo, C. J. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en las universidades colombiana. *Nómadas*, *44*, 147-165.

Castro-Gómez, S. (2005). *La Hybris del punto cero.* Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2010). *Lineamientos para la acreditacion de alta calidad de programas de maestria y doctorado.* Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado.* Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

De Soussa Santos, B. (2009). *Una epistemologia del sur*. México: Siglo XXI Editores.

Fornet, R. (2006). *La interculturalidad a prueba.* Wissenschaftsverlag Mainz, Aachen. Freire, P.

(1969). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

Giraldo, M. C. (2011). *Educación sensible: la ciudad como escenario posible*. Cali, Colombia: Universidad de San Buenaventura.

Matto, D. (2007). Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Nómadas*, 62-73. Recuperado de http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_27/27_5M_Intercularidadyeducacionsuperior.pdf

Moncada, M. (2017). *Agrosofia: Los saberes campesinos como una filosofia otra.* Cali, Colombia: Universidad San Buenaventura de Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/6019/1/Agrosof%C3%ADa_Saberes_Campesinos_Moncada_2018.pdf

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta.* Buenos Aires, Argentina: Nueva Vision SAIC. Ospina, W. (2010). *La riqueza inadvertida.* Recuperado de https://www.elespectador.com/opinion/la-riqueza-inadvertida-columna-180084

Péramo, H. (2012). El campo artístico pedagógico. *Revista Cúpulas, 2*, 4-16. La Habana, Cuba: Universidad de las Artes (ISA)

Restrepo, B. E. (2017). *El teatro como estrategia de desarrollo humano en el centro penitenciario*

*Villa Cristina, de la ciudad de Armenia, Quindío*. Armenia, Colombia. Recuperado de bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5489/3/teatro_estrategia_desarrollo_Restrepo_2017.pdf

Sanabria, F. (2018). ¿Educamos o formamos? El dilema cultural ante el mundo virtual de hoy. de

Foro en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Cali, Colombia: Universidad San Buenaventura.

Santos, B. D. (2011). *Introducción: las epistemologías del sur.* Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf , 20

Santos, B. D. (2020). *Biblioteca Clacso.* Recuperado de www.biblioteca.clacso.edu.ar

Ulloa, A. (1988). *Repositorio principal CENDOC.*Recuperado de http://repositorio.colciencias.gov.co/handle/11146/1674

# Bibliografía

Ávila, R. La cultura escolar una enorme cantera de investigación. *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*, (13), 82-88.

Betacourt, R. F. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Wissenschaftsverlag Mainz, Aachen. Recuperado de https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la%20interculturalidad%20a%20prueba.pdf

Bruner, J. J. (1992). América Latina en la encrucijada de la modernidad. En *En torno a la identidad latinoamericana* (pp. 1-31). Recuperado de https://es.scribd.com/document/89123832/America-Latina-en-La-Encrucijada-de-La-Modernidad-Brunner

De Roux, S. J. (2018). El desafío de la verdad. *Revista Arcadia*. Recuperado de https://www.revistaarcadia.com/opinion/editorial/articulo/el-desafio-de-la-verdadfrancisco-de-roux-cuenta-que-es-la-comision-de-la-verdad/72014

Frigerio, G. (2010). *Educar: Saberes alterados*. Buenos Aires, Argentina: Estante Editorial.

López, G. A. (2017). *Deporte como entramado de sentidos: una posibilidad de construcción del sujeto humano*. Manizales, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5473/1/2017Jesus_David_Betancourt.pdf

Méndez-Reyes, J. (2013). Mas allá de la hybris del punto cero. *Revista de Filosofía*, *75*(3), 66-90.

Skliar, C. (2005). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, 4*(3), 21-31.

Zemos98. (2012). *Educación Expandida*. Recuperado de http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf

# Anexos

# Anexo 1: cuadro de sondeo

Elementos de una coreografía, según especialistas

**Actividad:** Sondeo.
**Objetivo:** Acopiar elementos para tener en cuenta realizar una coreografía.
**Fecha:** agosto 2019.
**Lugar:** Centro de Expresión Cultural. Universidad Javeriana de Cali.

| Nombre fecha | Experiencia en danza | Formación académica | ¿Qué elementos consideras para realizar una coreografía? |
|---|---|---|---|
| J. S. 15/08 | Bailarina, gestora cultural y directora de danzas folclóricas con más de 20 años de experiencia | Fonoaudióloga. Univalle. Magister estudios interculturales. Universidad del Cauca | *Como la coreografía para mí es la escritura de la danza tengo varios elementos: Inicialmente es ¿Cómo está mi mundo interno? ¿Con qué me conecto? ¿Qué imágenes se me vienen a mi cabeza? y si hay alguna música que me mueva aún más mi interior.*<br>*Estas imágenes las traduzco a movimientos personales, en pareja y grupales (que tienen que ver con la técnica de la danza folclórica y también de la subjetividad de los bailarines) y también movimientos espaciales. Está la música de base como ese motor inspirador y el texto, el argumento que me narre la historia que quiero contar.* |
| I.G.O 08/08 | Bailarina y coreógrafa de danza contemporánea con más de 20 años de experiencia. | Licenciada Arte Dramático Magister Artes integradas con el ambiente | *La planimetría, los diferentes ritmos, la improvisación, el contacto, los niveles del espacio.*<br>*Primero hay un trabajo de exploración, de reconocimiento del cuerpo, del espacio, de los niveles del espacio, de los ritmos, de los ocho puntos del espacio, está el trabajo de los motores del cuerpo, descolocar el cuerpo, como una forma de liberar el cuerpo de la postura normal para aprovechar los diferentes movimientos para generar La planimetría, los diferentes ritmos, la improvisación, el contacto, los niveles del espacio diferentes movimientos para ir tomando de allí para la composición de la coreografía. Luego ya uno va llegando a la planimetría. La improvisación es la base vital en esa misma exploración y de acuerdo con la improvisación que yo defina si es de contacto, individual, de pareja, también dependiendo del tema. Desde cada una de sus vivencias hacer emerger los ambientes corporales para provocar el movimiento con relación al tema.* |
| A.T.P 07/08 | Bailarín, director y gestor cultural de danza urbana y dance hall con más de 20 años de experiencia y gran reconocimiento internacional. | Licenciado en Arte | *La idea principal o tema de inspiración, lo que se quiere transmitir, contar o generar, el público hacia el que estará dirigido, el recurso humano con sus fortalezas y debilidades.* |

| Nombre fecha | Experiencia en danza | Formación académica | ¿Qué elementos consideras para realizar una coreografía? |
|---|---|---|---|
| W.B.G 08/08 | Bailarín de salsa y ritmos latinos, trabaja en colegios y universidad. | No aportó datos. | *Elementos básicos: Pasos básicos, figuras básicas, tiempo musical, grado de destreza del grupo y la temática de la propuesta coreográfica.* |
| AB 08/08 | Bailarina de danza afrocolombiana, gestora cultural y activista | Licenciada en Arte Escénicas. ASAB. Magister en estudios culturales. Universidad del Cauca | *Lo primero que pienso es el equipo con el que estoy trabajando, las personas, porque siento que a partir de eso se crea una necesidad de decir ciertas cosas o no.*<br>*Las creaciones, aunque yo hago la dirección, trato de que el tema emerja del grupo, porque me parece más interesante cuando el tema los involucra un cuestionamiento propio, he encontrado cosas más interesantes, se apasionan más en las búsquedas, en la creación.*<br>*Empezamos decidiendo un interés, no un tema [...] ¿Cómo nos sentimos? ¿cómo estamos viendo las cosas? [..]Empiezo por algo que nos despierte una motivación y que nos permita abrir una ventana que nos va a dar muchas posibilidades.*<br>*Después de eso, empiezo a hacer estructuras de ¿Qué podríamos decir con relación a eso? ¿a favor?*<br>*¿En contra? ¿para corroborar?*<br>*¿Cómo lo miraría si fuera un agente externo? ¿interno? ¿si fuera a mí la que me pasara eso? Pongo varios puntos de vista para que los discutamos y a partir de allí pongo tareas creativas, a nivel de cuerpo, de sensación.*<br>*Después vamos armando [..] voy jugando con las narrativas, como Tetris, a ver cómo nos funciona y así vamos decidiendo y eso también lo vamos haciendo conjuntamente.*<br>*A veces entra el vestuario, como se vería, cómo lo estamos viendo, y luego, como nos suena, a veces nos suena a silencio.* |

# Anexo 2: Cuadro comparativo cartografía social pedagógica / coreografías investigativas

| La cartografía social-pedagógica[37] | Las coreografías investigativas[38] |
|---|---|
| Garantizar las condiciones necesarias para que los participantes cuenten con los elementos que les permitan:<br>▪ Reflexionar sobre su propia realidad<br>▪ Poner en escena sus concepciones y representaciones (a través de la construcción de mapas)<br>▪ Develar los sistemas simbólicos que los sujetos activan para aprehender el mundo y transformarlo y<br>▪ Explicitar sus interpretaciones para crear opciones de futuro. | Garantizar las condiciones necesarias para que los participantes puedan:<br>▪ Re- conocer el mundo interior y exteriorizarlo<br>▪ Dar cabida a la exploración, la creatividad y la improvisación y<br>▪ Explicitar motores inspiradores. |
| Posibilita el empoderamiento de un grupo de personas de manera tal, que, identificando gráficamente las relaciones que acontecen en su territorio, pueden comprender las diferentes problemáticas que allí suceden. Este marco de comprensión ha de impulsar la toma de decisiones y así diseñar planes y rutas de acción específica. | Empoderar al colectivo para que identifique *institucional*, *temporal*, *espacial* y *corporalmente* las experiencias que acontecen en su territorio educativo y que impactan su cuerpo, para comprender problemáticas que allí suceden. |
| Los diferentes actores pueden intervenir en los procesos de construcción social del conocimiento y, adicionalmente, en las posibilidades de transformación de sus propias realidades, que es, en el fondo, el sentido de la investigación y de la educación (p. 140). | 3. Los diferentes actores pueden intervenir en los procesos de creación de nuevas coreografías:<br>▪ Enfocándose más en intereses colectivos que en temáticas propuestas.<br>▪ Fomentando la construcción en colectivo y de acuerdo con la naturaleza del grupo.<br>▪ Propiciando la Interacción técnica/ mundo subjetivo individual y colectivo.<br>▪ Identificando la necesidad de decir, lo que se quiere comunicar- provocar.<br>▪ Observando patrones, pasos básicos y estructuras para componer (transformar) con ellos. |

37 Elementos tomados de Barragán (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. Itinerario Educativo, 127-141.

38 Basado en sondeo realizado con coreógrafos.

# Anexo 3: infografía

# Anexo 4: infografía

## Sobre este libro

*Tradicionalmente, la danza ha sido "investigada", "observada", "diagnosticada", "nombrada" por otras disciplinas validadas académicamente para hacerlo. Son investigaciones sobre danza, que la asumen como objeto de conocimiento de otras disciplinas. Esto ha hecho posible grandes desarrollos al campo dancístico, incluyendo la comprensión de sus fenómenos, el reconocimiento de sus actores, agentes y dinámicas, la toma de decisiones estratégicas, la configuración de algunas líneas históricas, etc.*

*Con la intención de generar alternativas, propongo las coreografías investigativas: una provocación para la investigación/indagación con danza. Así, pretendo invitar al cuerpo, al ritmo y a la experiencia creativa del movimiento, parte ser constitutivos de metódicas y/o dispositivos metodológicos que permitan observar, leer, interpretar y analizar diferentes procesos. Y, de esta manera, aportar a la innovación educativa desde las formas novedosas de investigar/indagar.*

*Fomentar la "ecología de saberes" y pensar visiones sostenibles de desarrollo humano invitan a reconocer múltiples formas de construir conocimiento al interior de la institución educativa generando transformaciones incluyentes desde la manera misma de hacer investigación*

*¿Puede una experiencia de indagación/investigación educativa ser en sí misma una experiencia de creación coreográfica que movilice algunas preguntas pertinentes?*

## Sobre la Autora, Maria Consuelo Giraldo Meza

*Docente investigadora, coreógrafa de ideas y diseñadora de planimetrías para la formación integral universitaria. Magíster en Educación: Desarrollo Humano, Licenciada en Educación.*

*Se mantuvo por 25 años en la escena de la danza nacional, en la que se desempeñó como bailarina/docente/coreógrafa. Progresivamente cambió los escenarios artísticos por los escenarios educativos en los que desarrolla estrategias formativas de gestión cultural y diversos proyectos de investigación educativa.*

*Desde el 2004 trabaja en la Universidad Javeriana de Cali, donde actualmente dirige el Centro de Expresión Cultural.*