



## Programa Presidencial Sonidos para la construcción de Paz

### Artículo de investigación

El docente/artista/investigador en danza como constructor de paz. Una apuesta de investigación- creación- educativa.



Culturas



SONIDOS  
PARA LA  
CONSTRUCCIÓN  
DE PAZ



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

Programa Presidencial  
Sonidos para la Construcción de Paz

**El docente/artista/investigador en danza como constructor de paz. Una apuesta de investigación- creación- educativa.**



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores.*

# El docente/artista/investigador en danza como constructor de paz. Una apuesta de investigación- creación- educativa.

**Ayala Rengifo, Martha Leonor \***

**Barrera Mateus, Eduard Andrés \*\***

**Calderón Cardozo, Romanoff\*\*\***

## Resumen

Este capítulo de libro busca dar cuenta del proceso de sistematización de experiencias y memoria social producto de la formación recibida por los artistas formadores danzarios de diferentes territorios del país, a través del diplomado “Prácticas Artísticas y Culturales para la Vida y la Paz (Enfoque Danza)” desarrollado por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes.

Particularmente, la mirada se pondrá en términos comprensivos en las categorías: cuerpo y danza que nos llevarán a realizar un trabajo de memoria desde la reflexión en la construcción de una cultura de paz a través de un viaje de formación.

El artista formador danzario al ingresar en el diplomado, con su valija de viaje llena de saberes, prácticas e ideas de construcción de paz, vivió y fue atravesado por una serie de transformaciones, producto de la experiencia de mediación compartida por los apoyos pedagógicos, psicosocial y docentes PTA. Esta metáfora del viaje, lo acompañó durante toda la implementación, para luego retornar a su territorio con ideas nuevas y formas de hacer, ser y estar con el propio cuerpo y el de los otros.

Ahora bien, dicho tránsito fue puesto en tensión con los hallazgos que generó la experiencia de formación en cada uno de los participantes, a partir de ideas fuerza alrededor de: la danza expandida, la poética de la danza, la cartografía corporal, el docente como promotor de la política pública, el cuerpo como primer territorio y la práctica artística como lugar de investigación, lo que les llevó a repensarse como formadores críticos, responsables y sensibles con la transformación de su entorno.





Ahora bien, dicho tránsito fue puesto en tensión con los hallazgos que generó la experiencia de formación en cada uno de los participantes, a partir de ideas fuerza alrededor de: la danza expandida, la poética de la danza, la cartografía corporal, el docente como promotor de la política pública, el cuerpo como primer territorio y la práctica artística como lugar de investigación, lo que les llevó a repensarse como formadores críticos, responsables y sensibles con la transformación de su entorno.

Finalmente, este capítulo será un texto que dará cuenta de un ejercicio preliminar, a manera de radiografía, de lo que nos ofreció este primer momento de formación, con el fin de saber cómo transformó a ese otro y reconocer en la construcción colectiva las formas de re- significar el lugar del arte danzario en la construcción de una nueva manera de formación desde, con y para el otro, en pro de una cultura que nos acerque a la paz.



\* Licenciada en Psicología y pedagogía por la Universidad Externado de Colombia. Maestría en Educación por la Université de Sheerbroke. Canadá. Actualmente docente de la Maestría en Arte, cultura y educación, al igual que de la Licenciatura en Artes Visuales y del programa de profesionalización de Artistas en la Universidad Pedagógica Nacional.

Docente Investigadora del grupo de investigación Praxis visual.

Orcid: <https://orcid.org/0000-002-5777-0503>

Correo Electrónico: [mlayala@pedagogica.edu.co](mailto:mlayala@pedagogica.edu.co)

\*\* Licenciado en Artes Visuales por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), diseñador y productor gráfico por la Corporación Universitaria Unitec y magíster en Arte, Educación y Cultura por la UPN. Doctorando en Educación. Énfasis en Artes, Prácticas y Procesos Creativos - UPN. Actualmente es formador de la Licenciatura en Artes Visuales y coordinador de la línea de profundización Pedagogías de lo Artístico Visual, donde desarrolla investigaciones en el campo de las X|didácticas de las artes y las culturas.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0468-1224>

Correo electrónico: [eabarreram@pedagogica.edu.co](mailto:eabarreram@pedagogica.edu.co)

\*\*\*Licenciado en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con Especialización en Docencia Universitaria, Magíster en Educación con tesis meritoria (UCC). Actor, bailarín, investigador y director general de la Corporación Artística Jera Danzas (12 años). Ganador de múltiples reconocimientos entre becas, estímulos, premios y proyectos de creación y circulación nacional e internacional, con entidades como: el Ministerio de las Culturas las Artes y los Saberes, la SDCRD y el IDARTES. Actualmente es formador de la Licenciatura en Artes Escénicas, miembro del equipo de investigación: Saberes corporales, director de la modalidad de práctica pedagógica Cuerpo Expresivo Triuno y docente del semillero de investigación en danza IE CUBÚN, donde desarrolla investigaciones en el campo de las pedagogías corporales y las didácticas aplicadas en las artes escénicas. Correo electrónico: [rcalderonc@pedagogica.edu.co](mailto:rcalderonc@pedagogica.edu.co)

## Introducción

### Quiénes son los que danzan por la paz: en clave de caracterización de los artistas formadores que hicieron parte de este viaje.

Este apartado propone reconocer las experiencias danzarias que trajeron los artistas formadores al diplomado “Prácticas Artísticas y Culturales para la Vida y la Paz (Enfoque Danza)”, una formación desarrollada por la Universidad Pedagógica Nacional y el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes en el marco del programa presidencial Sonidos para la Paz, en cinco nodos territoriales de Colombia. Este relato ofrece una mirada de comprensión que reconoce las trayectorias, los saberes y los contextos desde donde se danza y se enseña a habitar las culturas del país. En ese sentido, la caracterización que se desarrolló y acá se sintetiza, producto de un proceso de investigación que de forma paralela acompañó el de formación, reconoce que el cuerpo del artista formador es también cuerpo-territorio que, como metáfora, está cargado de memorias, afectos, propuestas y posibilidades pedagógicas. Lejos de tratarse de una figura neutral, el formador en danza se presenta como un sujeto complejo, enraizado en contextos geográficos, históricos y culturales que marcan sus prácticas educativas y sus modos de habitar la danza. Como lo plantea Le Breton (2005), el profesor de danza es:

Depositario de un saber que implica los movimientos del cuerpo, su ritmo, la respiración, pero también y en mayor medida un ‘arte de vivir’, fundado en una búsqueda de armonía consigo mismo y con los otros. La integración de técnicas, independientemente de la profundidad de la práctica, supone un trabajo del cuerpo apoyado sobre una permanente reflexividad, por lo menos durante el tiempo de aprendizaje. Se trata de adquirir gestos, posturas, kinestésias, cenestésias, maneras de respirar o técnicas diferentes al empleo del cuerpo en la vida cotidiana. La tarea consiste en apropiarse de un universo sensorial y físico desconocido al comienzo de la iniciación” (p. 35).

Esta formación contó con unos nodos regionales del diplomado: Caribe en Barranquilla, Pacífico en Cali, Andino en Tunja, Occidente en Bucaramanga y Centro-oriente en Medellín, lo que permitió constatar una rica diversidad de expresiones dancísticas situadas. Desde el bullerengue hasta el break-dance, pasando por el joropo, el torbellino, el currulao, la tambora, el mapalé y la danza ritual indígena que nutre las diferentes manifestaciones danzarias del territorio nacional, todos y cada uno de los participantes encarnan repertorios que emergen de su cotidianidad y su entorno. Según lo planteado por DeFrantz (2004): “La danza ofrece un lenguaje corporal que puede subvertir las normas impuestas, revalorar tradiciones ancestrales y generar nuevas formas de pertenencia y poder” (p. 30). En esta diversidad, la danza se manifiesta como una forma de vida que entrelaza historia, territorio y comunidad, trascendiendo la idea de contenido trasladado al aula.

Siguiendo a Ávila y Martínez (2018), esta investigación revela que no es lo mismo mover el cuerpo en la montaña que en la llanura, subrayando que el territorio actúa como un agente pedagógico y simbólico activo en los procesos formativos. Este enfoque reafirma que el reconocimiento de los territorios es condición para una pedagogía del cuerpo y el movimiento comprometida con la memoria y la identidad de un país, que vive gracias a un anclaje territorial marcado y a una diversidad cultural que moviliza los cuerpos que habitan cada uno de los lugares de procedencia de nuestros artistas formadores. En este sentido, Planella (2006) afirma: “la pedagogía del cuerpo implica reconocer el cuerpo no solo como un objeto biológico, sino como un sujeto cultural y social, que se construye y expresa a través de prácticas educativas que integran movimiento, emoción y cognición. Esta pedagogía busca una educación integral donde el cuerpo es el protagonista en la construcción del conocimiento y la identidad” (p. 59).

Se identifica que una proporción significativa de bailarines en el país accede a su formación mediante experiencias comunitarias, autogestionadas y en espacios no institucionales. Según el estudio, más del 60% de los bailarines entrevistados declaró no haber recibido formación formal continua, lo que reafirma el papel central de las trayectorias empíricas en la consolidación del saber dancístico nacional y la necesidad de ampliar el ejercicio de profesionalización en el arte danzario en el país, especialmente por la transformación operativa que exigen los sistemas de gestión de calidad, que no son ajenos a los formadores empíricos del campo de las artes escénicas. Esta condición los sitúa como portadores de saberes en tránsito, entre lo vivido y lo enseñado, entre lo colectivo y lo personal.

Varios documentos han recogido experiencias en relación con la danza, como el texto “Danza y ciudad: trayectos y reflexiones” del Instituto Distrital de las Artes – Idartes (2017) o la Guía para el trabajo sensible desde la danza del Ministerio de Cultura de Colombia (2018), que advierten cómo estos artistas se forman haciendo, experimentando, compartiendo y reflexionando en comunidad. En este sentido, este diplomado inicia con la posibilidad de compartir un viaje con artistas formadores en danza que traen sus maletas llenas de memorias y experiencias para compartir, poniendo de manifiesto la necesidad de contar con una escucha atenta en los procesos de construcción de conocimiento que propone el programa.

Esto es relevante, pues las prácticas de enseñanza de los artistas formadores se despliegan desde una multiplicidad de modelos y enfoques pedagógicos. Se valen de recursos diversos como la oralidad, el juego, los objetos simbólicos, la improvisación, las tecnologías populares o los cantos ancestrales. En este contexto, el cuerpo se convierte en un archivo de experiencias, un mapa de memorias y un medio de aprendizaje, lo que pone en primer plano la necesidad de abordar metodologías basadas en la escucha, el silencio, la respiración, la ritualidad y el juego. Esto lleva a fortalecer la idea de que estos formadores son facilitadores de experiencias sensibles. Esta perspectiva respalda la propuesta del diplomado, en el que el concepto de danza expandida desborda los modelos técnicos y promueve la exploración colectiva y significativa del movimiento, propuesta que podemos alinear con las ideas de Planella (2017), quien al respecto nos propone:

*“...el cuerpo es un objeto cultural; ese objeto cultural que presenta una gran variedad de estados y de ahí su posible mirada corpográfica, una mirada poliédrica que nos debe permitir traspasar lo cárnico para adentrarnos en lo corpóreo. Una mirada poliédrica que no permite una vuelta atrás: el cuerpo no puede ser leído de forma unidireccional, debe ser leído poliédricamente” (p. 87).*

Las historias de vida y los relatos de los artistas formadores permitieron identificar que la danza ha sido, para ellos, una herramienta de transformación personal, de cohesión comunitaria y de reconstrucción simbólica en contextos de violencia o exclusión. Por eso, es necesario mirarla de forma poliédrica para comprender, en su complejidad, sus múltiples caras. La mayoría ha trabajado en proyectos donde la danza media procesos de sanación, reconocimiento, reparación o inclusión social. Este sentido ético y político del arte se refuerza en los documentos revisados, donde se plantea que el cuerpo que danza representa, actúa, denuncia, cuida y transforma, integrando múltiples dimensiones expresivas y políticas.

La danza es entonces una forma de mediación cultural que facilita la construcción de paz desde el cuerpo y para el cuerpo, abriendo espacios de encuentro, escucha y transformación colectiva. Este panorama permite reconocer que el diplomado se consolidó como un espacio fértil de resonancia entre saberes diversos, memorias corporales y apuestas territoriales. Caracterizar a los artistas formadores fue una oportunidad para comprender a profundidad las múltiples voces que configuran el país que danza, crea y se transforma desde los cuerpos en movimiento.



## Quiénes son los que danzan por la paz: en clave de caracterización de los artistas formadores que hicieron parte de este viaje.

Según lo anterior, la danza, entendida como práctica El proceso de sistematización desarrollado en el diplomado “Prácticas Artísticas y Culturales para la Vida y la Paz (Enfoque Danza)” constituye un reto y una apuesta metodológica por cualificar otras formas de producción de conocimiento, especialmente aquellas que emergen de la experiencia corporal, la sensibilidad colectiva, la formación en educación artística y la creación artística. Esta investigación documentó el proceso y, a su vez, lo activó como dispositivo de pensamiento a través de múltiples medios: texto, imagen, sonido, movimiento y cuerpo, donde se realizó un acompañamiento y una lectura al proceso de formación. Como lo plantea Ayala (2019):

*“Este acompañamiento in situ puede ser comprendido como un espacio-tiempo creado para encontrarse con el otro, los otros y lo otro, para la configuración de un quehacer educativo que movilice acciones de construcción, transformación y reconstrucción. Es dar lugar y sentido a la escucha, a la lectura, al diálogo, a la diferencia, a la escritura, a la interpretación y a todo lo que propenda por el crecimiento del maestro, para hacer visibles acontecimientos pedagógicos alrededor del trabajo educativo” (p. 74).*

En este sentido, el diseño metodológico del proceso de sistematización del diplomado se basó en una estructura narrativa, sensible y situada. Desde su concepción, se asumió que el conocimiento que surge de una experiencia de formación pedagógica en artes radica, fundamentalmente, en los cuerpos que danzan, en los relatos que emergen del territorio, en los gestos que encarnan memoria y en los lenguajes sensibles que hacen visible aquello que supera la palabra. Es por esta razón que se organiza el proceso de investigación en torno a la metáfora del viaje, estructurado en cuatro momentos: partir, llegar, estar y regresar.

Trasladarse, cambiar, experimentar lo desconocido, transformarse, conocerse y perderse serían parte de las múltiples apoloías que se le podrían adjudicar a la concepción del término “viaje”. Pensar la transformación de las prácticas danzarias que apunten a una visión expandida de los procesos de formación en danza de todo el territorio nacional llega a este documento desde la analogía del viaje, como desarrollo de la propuesta metodológica para la formación de los artistas formadores en danza, a saber:

PARTIR	LLEGAR	ESTAR	REGRESAR
Las preguntas en este proceso invitan a la reflexión profunda, al cuestionamiento de lo establecido y a la apertura de nuevas perspectivas. Son el puente entre lo conocido y lo desconocido, entre la técnica, la práctica y la inspiración, entre el artista-formador y su entorno.	En esta segunda fase del proceso de indagación te conviertes en un cartógrafo del conocimiento situado, del cuerpo, el movimiento y las expresiones artísticas y culturales en los territorios, siendo un investigador activo de tu quehacer en y para la danza.	Este momento te permite la organización creativa de datos como oportunidad para contribuir desde la pedagogía de la danza a los propósitos de la construcción de culturas para la paz en los territorios. Es hora de formalizar, analizar, dialogar con referentes y consolidar hallazgos y conclusiones que responden a lo que has venido decantando en tu práctica.	Al implementar las reflexiones y hallazgos obtenidos durante tu exploración personal, conviertes tu viaje individual en una experiencia colectiva, nutriendo así el tejido cultural y educativo de su entorno. Este regreso se convierte en un puente entre la introspección y la exteriorización, permitiendo prácticas pedagógicas innovadoras y en nuevas formas de entender y enseñar el arte danzario.

Tabla 1: Tomado de la cartilla: Prácticas pedagógicas danzarias como caminos hacia la construcción de paz. Elaboración propia.  
Fecha: abril de 2025

Viajar en el diplomado se propuso como el tránsito consciente de los saberes adquiridos por medio de las vivencias danzarias desde el cuerpo en cada uno de los territorios, puestos al servicio de otras experiencias que, de manera simultánea, están dispuestas y han sido adquiridas en diferentes latitudes, y que tienen en común la formación de comunidades más sensibles, creativas y apropiadas de un arte escénico que sirve como estrategia para la construcción de una mejor sociedad. En palabras de Leyla Ballén: “pensar la formación y creación dancística entre las comunidades y regiones colombianas, no como un desplazamiento de conocimientos tradicionales, sino como la opción de abrir el camino a nuevos lenguajes y didácticas que amplíen los rangos de expresión corporal, en diálogo con las actuales realidades de la gente, su entorno y sus costumbres” (Ballén, 2010).

De igual manera, habitar el diplomado permitió a los maestros y maestras de danza reconocer puntos de partida tanto para la formación como para la creación escénica, que bien pudieron alimentar sus metodologías o poner en tensión lo aprendido en relación con lo que está por enseñar.

Sumado a lo anterior, es menester regresar con lo aprendido y/o experimentado. En palabras de Larrosa, ejemplificando la experiencia de leer: “Un lector que, tras leer el libro (La metamorfosis), se mira al espejo y no nota nada, es un lector que no ha tenido ninguna experiencia” (Larrosa, 2006). Sería entonces un paso en falso que, luego de tomar el diplomado, todo el equipo de artistas formadores no lograra transformar sus prácticas pedagógicas y danzarias en el marco de la creación escénica.

Será necesario partir para poder regresar. El viajero, lleno de experiencias e impulsado por su deseo de narrar lo ocurrido, tiene ahora un compromiso mayor: socializar lo aprendido no solo en las instituciones educativas en las que desarrollará sus proyectos pedagógicos, sino también dar a conocer las nuevas maneras de entender la danza y su funcionalidad en los procesos de formación. Se trata de una versión mejorada de lo hecho hasta el momento en cada uno de sus entornos, en donde el arte deja de ser accesorio y se convierte en la estrategia para transitar por la escucha, lo sensible, el respeto, el empoderamiento y la consolidación de prácticas danzarias y pedagógicas que naturalicen la empatía y el amor propio en cada uno de los integrantes de las comunidades de aprendizaje.

Es el cuerpo otra evidencia fidedigna del devenir de decisiones, anécdotas, lugares y aprendizajes en cada una de las etapas de la vida. Precisamente son los cuerpos que fluctúan (Bauman, 2008), en este mundo líquido, quienes danzan como portadores de un saber y una experiencia obtenida y transformada por múltiples visiones para el abordaje de la danza y sus posibilidades metodológicas en el trabajo de rescatar la memoria de cada uno de los espacios donde se gesta la cultura de nuestros pueblos.

Esta narrativa simbólica no solo orientó la recolección de datos acorde con la implementación del diplomado, sino que también le otorgó sentido y profundidad al tránsito educativo de los artistas formadores

Cada etapa fue entendida como un territorio de experiencia, reflexión y análisis, en el que se activaron prácticas de investigación-creación educativa en la recolección de datos, cruzando lo pedagógico, lo sensible, lo identitario y lo territorial.

Como consecuencia, la investigación se concibió desde el inicio como una práctica integradora y participativa, movilizadora gracias a diversas tecnologías sensibles para la construcción de conocimiento. Con esto aludimos a aquellos dispositivos, lenguajes y métodos que permiten producir, documentar, comparar y transformar saberes desde la experiencia encarnada, la afectividad, la intuición, la imagen, la memoria y la relación entre participantes. Se trata de hacer uso de tecnologías que actúan con los sujetos, no sobre ellos, involucrando sus cuerpos, la emoción y la imaginación como dimensiones legítimas del pensamiento. Estas tecnologías amplían las posibilidades de la investigación educativa y artística al integrar la experiencia vivida, la sensibilidad colectiva y los lenguajes expresivos como formas poderosas de construcción de conocimiento, superando los marcos tradicionales centrados únicamente en la recolección de datos sin vínculo con la población a investigar.

En este marco, herramientas como las bitácoras expandidas, los podcasts, el documental de memoria social, las creaciones colectivas de movimiento o las cartografías corporales se entienden como vehículos para pensar, sentir, narrar e investigar colectivamente. Así, proponemos un enfoque metodológico de investigación-creación-educativa, con el cual estas tecnologías se posicionan como lenguajes vivos que permiten abordar procesos pedagógicos, sociales y culturales desde su complejidad relacional.

<sup>1</sup> Entendemos el concepto de tecnología como el conjunto de herramientas, dispositivos y saberes que permiten al ser humano transformar su entorno para resolver necesidades concretas. En este sentido, seguimos a autores como Lewis Mumford (1971) y Donna Haraway (1991), quienes plantean que la tecnología no debe reducirse a la máquina o a la eficiencia material, sino que comprende un entramado de relaciones entre cultura, conocimiento y propósito humano. Para Mumford (1971), las tecnologías son extensiones de nuestras capacidades simbólicas, afectivas y sociales, tanto como de nuestras funciones físicas. Siguiendo los postulados de Donna J. Haraway (1991) en su propuesta de reinención de la naturaleza, esta noción se complejiza aún más al considerar que toda tecnología implica una dimensión política, simbólica y afectiva. En sus planteamientos, el cuerpo, la imagen, la palabra y la memoria son también tecnologías vivas que median nuestra experiencia del mundo y configuran formas de conocimiento encarnado. En esta línea, cuando hablamos de tecnologías sensibles para el conocimiento, reconocemos que ciertas herramientas expresivas como la bitácora, el relato sonoro o el gesto corporal en un documento audiovisual funcionan como extensiones sensibles del pensamiento humano, permitiendo que el saber se produzca no solo desde la lógica, sino también desde el afecto, la experiencia, la imagen o la voz. Estas tecnologías, más que operar desde la distancia y el control, se activan en la proximidad, en la relación y en el cuidado. Son productos que van más allá de informar: transforman, vinculan y reparan, por lo que resultan especialmente valiosas en procesos pedagógicos, culturales y comunitarios orientados a la construcción de paz.

En lugar de reducir la experiencia educativa a datos fragmentados, estas tecnologías revelan sus atmósferas, ritmos, tensiones, afectaciones y desplazamientos. Tal como propone Ana Mae Barbosa (2022), el arte no solo es objeto de enseñanza o representación, sino también una forma profunda de conocimiento que interpela, transforma e imagina el mundo

En esta experiencia, al identificar desde el inicio el rol y uso de tecnologías sensibles, se potencia una investigación arraigada en el territorio, en la memoria colectiva y en la subjetividad de los actores que participan en los procesos. Desde esta perspectiva, la práctica investigativa se convierte en un ejercicio ético, estético y político que valora a las comunidades como agentes de saber y reconoce sus lenguajes como expresiones legítimas de conocimiento. Este enfoque metodológico, la investigación-creación-educativa, articula de manera orgánica los procesos de creación artística, investigación y pedagogía, integrándolos como dimensiones complementarias de un mismo acto de pensamiento.

En coherencia con los principios que inspiraron esta experiencia, investigar implica también danzar, reflexionar, narrar, recorrer, escribir y construir sentido desde lo vivido y lo compartido.

A su vez, esta forma de investigar promueve la interpretación y el análisis crítico de las experiencias como vía para la construcción de conocimiento colectivo con sentido social. Se proyecta como un proceso que convierte lo vivido en comprensiones situadas desde su complejidad relacional y lo construido en saber compartido. El propósito, entonces, radica en definir los productos que resultan del proceso de investigación para socializar las experiencias, propiciar el diálogo, fortalecer el reconocimiento mutuo y generar transformaciones en las realidades de quienes las protagonizan.

Investigar desde la creación educativa, en este horizonte, representa una apuesta por el pensamiento sensible, vinculado y comprometido con lo común, capaz de transformar la realidad desde el encuentro entre saber, hacer, sentir y compartir.

Con esta apuesta metodológica, el conocimiento no se produce en abstracto, sino que emerge de la relación con el otro, del contacto con el territorio, del ejercicio de contar(se) y mover(se) en colectivo. Por ello, la danza no fue aquí solamente objeto de estudio o contenido a enseñar, sino el lenguaje mismo de la investigación, la estructura simbólica de su despliegue y el territorio desde el cual pensar una pedagogía transformadora para la paz.

Esta experiencia nos pone en una actitud propositiva como investigadores, en la cual diseñar investigación desde el arte y la educación requiere abandonar los mapas fijos y caminar en espiral: escuchar lo inesperado, abrirse a la vulnerabilidad y permitir que los afectos y los cuerpos sean también fuentes de saber. Es aquí donde lo espiralado, como ruta de investigación no lineal sino cíclica, cobra un sentido particular que permite la reflexión continua, no solo para la mejora educativa, sino como puerta fundamental para la creación.

En esa apertura radica la potencia epistemológica de esta propuesta, la cual se alimenta con el trabajo de Betancur (2022), que plantea:

*“Esta metodología fomenta la investigación y la acción colectiva y permite que el proceso de documentación se fortalezca con los aportes de todos los involucrados y esté acorde al contexto, los valores y los elementos culturales (Moradi, Öhlund, Nordin, & Wiberg, 2020) propios de la comunidad, los cuales deben reflejarse en el resultado final de la metodología. La metodología cultural está inspirada en la simbología de la espiral indígena y en las formas de construcción de pensamiento del pueblo Misak y su concepción de la ‘espiralidad’, donde nada tiene un espacio de separación lineal entre el inicio y el fin” (Autoridades Ancestrales Misak, 2014, pág. 78); es decir, la espiral es un proceso cíclico y orgánico en el que se adentra para profundizar.” (pág. 49).*

## **Bitácoras, relatos y experiencias, podcasts y documental: tecnologías sensibles para la construcción de conocimientos de la danza.**

En el proceso de investigación que nos convoca se desplegaron una serie de dispositivos narrativos entendidos como tecnologías sensibles para el conocimiento. Lejos de constituir meros soportes o recursos complementarios, ejercicios como la bitácora expandida, los podcasts y el documental de memoria social fueron concebidos como formas de producción de saber desde una lógica relacional, compleja y situada.

Este enfoque se alinea con lo propuesto por Donna Haraway (1991), quien afirma que el conocimiento no puede aspirar a la objetividad universal ni a la neutralidad abstracta. Por el contrario, todo conocimiento está localizado, es parcial y se produce desde cuerpos concretos, atravesados por historias, territorios, afectos y relaciones de poder. Las tecnologías, en este marco, no son instrumentos neutrales, sino artefactos culturales (Cole, 1999) que median nuestras formas de ver, sentir, narrar y comprender el mundo. Para Haraway, pensar con máquinas, con dispositivos o con cuerpos implica entrar en una red de relaciones híbridas donde lo humano, lo técnico y lo simbólico se entrelazan.

La escritura es, per se, una práctica para salvaguardar la memoria de experiencias, reflexiones o pensamientos que obtiene una persona, producto de estímulos internos o externos que la llevan a dejar registro de lo vivenciado. Para no sufrir la peste del insomnio ya narrado por nuestro nobel de literatura, es menester nombrar aquello que ha dejado la vivencia del proyecto presidencial: Prácticas Pedagógicas Danzarias como caminos hacia la construcción de paz. Justamente, como los pergaminos dejados a la familia Buendía por Melquíades, se propuso a los artistas formadores la bitácora, tanto física como digital, como dispositivo contenedor de reflexiones conjuntas.

Estas bitácoras narran de manera caleidoscópica las travesías y caminos transitados por los más de 100 artistas formadores que hicieron parte de este diplomado de orden nacional. Dichas narraciones partieron desde múltiples puertos, producto del trabajo colaborativo, cambiante y dinámico gestado en cada uno de los momentos del diplomado.

Ahora bien, el ejercicio de registro propuesto en la bitácora tuvo la firme intención de recoger las preguntas, sentires y disertaciones que los participantes adquirieron en el diplomado en cada uno de los encuentros. Adicionalmente, se dispuso un espacio digital a partir de la plataforma en línea llamada Padlet, en la que todos los asistentes al diplomado pudieron expandir y materializar de diversas formas las experiencias obtenidas a lo largo y ancho del proceso.

La expansión se dio precisamente gracias a los múltiples soportes narrativos que los participantes podían activar durante sus vivencias en el diplomado. Esta expansión permitió reflexionar en torno a la práctica artística y pedagógica. En palabras de D. Schön (1992), cuando refiere la importancia de salir de las tierras altas de la academia y adentrarse en el pantano para reflexionar sobre el accionar docente, nos dice: "En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica" (pág. 1).

Es justamente allí donde la bitácora de cada formador funciona como brújula y testigo del camino recorrido.



Videos del proceso de creación, canciones que evocan los lugares desde donde emprendieron el viaje hacia la formación en danza, imágenes que complementan sus reflexiones en el campo de la creación, cartografías corporales que expresan lo sensible de cada uno, hasta la construcción colectiva de metodologías para la transmisión de saberes adquiridos en el campo de la danza, son algunas de las formas en que los participantes del diplomado lograron trasladar lo vivenciado en su formación.

De esta manera, se presentan las reflexiones a partir de cada una de las mediaciones realizadas en las cinco ciudades del país, buscando diversificar su lectura y, al mismo tiempo, sus comprensiones desde lo visto, escuchado y/o representado en la diversidad de pensamiento y en la construcción corporal colectiva generada en los espacios habitados por los artistas formadores.

A partir de esto, entendemos que la creación es un ejercicio constante, vinculado a los procesos educativos que motivan el encuentro, superando la noción de la creación como producto final o como momento de cierre, para concebirla como parte del proceso de construcción de conocimiento y como una forma de pensar el mundo.

En este marco, la Bitácora Expandida asume un rol protagónico como tecnología sensible para el conocimiento, pues constituye el insumo fundamental de análisis para la investigación (en el sentido clásico de la investigación cualitativa) y, a su vez, es vestigio de la co-creación de la experiencia educativa y artística que nos convocó. Estas bitácoras se enriquecieron con la mirada de los artistas formadores, quienes compartieron sus vivencias, consideraciones, observaciones y deliberaciones orientadas a comprender una ruta pedagógica que replantea el ejercicio de enseñanza y aprendizaje de la danza desde la construcción de una cultura que aborda la paz.

Esta expansión reconoce la multiculturalidad de los territorios, así como los postulados del arte y la pedagogía que se relacionan y construyen nuevas maneras de comprender el arte escénico como potenciador del relacionamiento entre comunidades de forma más equitativa y justa.

Como, por ejemplo, la experiencia vivida con el grupo en La Matraca (imagen 4)—un espacio con más de 30 años de historia— demuestra este encuentro con lo diferente. Fundada por gestores culturales del barrio obrero, La Matraca ha sido lugar de resistencia, alegría, arte y memoria viva. Allí, la danza desde la milonga hasta los ritmos urbanos se entrelaza con generaciones de abuelos, jóvenes y nuevos públicos, creando una cultura de transmisión viva. Estar allí nos confronta con la diversidad de corporalidades, trayectorias y sentires, y nos invita a repensar el lugar de la danza en la vida cotidiana.

La anterior es una invitación a sentir, habitar y transformar la mirada que existen sobre los espacios en especial desde la relación movimiento-cuerpo, su estructura es una posibilidad de mirar los lugares como sitios de creación y de inspiración desde una dimensión poética-política, para explorar, escuchar historias, narrativas corporales y otras posibilidades de exploración que permite la danza en sus juegos inter/transdisciplinarios

Estar es reconocerse en el presente, con todo lo que este trae: contradicciones, herencias, emociones, intuiciones. Es vivir la danza como posibilidad de transformación de lo cotidiano. Es también un llamado a la dignificación del arte como saber, del cuerpo como memoria, del territorio como archivo vivo.

Los podcasts, por su parte, se consolidaron como herramientas sonoras de pensamiento. Aunque puedan ser percibidos como productos independientes, las voces de los orientadores territoriales no fueron simples testimonios ilustrativos, sino ensayos hablados en los que la cadencia, la respiración, la emoción y el ritmo se convirtieron en modos de argumentar. Su grabación se realizó en cada uno de los nodos territoriales, en momentos previos al inicio de las jornadas con los grupos de artistas formadores o al finalizar las mismas.

En este sentido, lo sonoro se transforma en un lenguaje epistémico, donde la voz es más que palabra: es gesto, presencia y afecto. Tal como sugiere Haraway (1991), estas tecnologías permiten habitar el conocimiento desde la relación con lo sensorial y lo contingente, rompiendo con las jerarquías que históricamente han subordinado la experiencia a la teoría, lo afectivo a lo racional y lo oral a lo escrito.

El documental de memoria social, por último, se concibió como una tecnología de devolución crítica. La cámara no se ubicó como un ojo externo ni como un testigo distante, sino como un cuerpo que escucha, que retorna a los territorios y que siente con quienes caminan, pues fue operada por el propio grupo de investigadores. Esta producción audiovisual no solo registró el proceso, sino que lo reescribió desde una ética de la presencia y del cuidado. Fue una herramienta para resignificar lo vivido, devolver el relato a quienes lo generaron y proyectar nuevas formas de comprender la educación artística como un proceso vivo, afectivo y transformador.

En conjunto, estos dispositivos narrativos encarnan la idea de que la producción de conocimiento en contextos de investigación-creación-educativa supera los formatos académicos estandarizados o las manifestaciones expositivas de cierre de encuentros educativos. En cambio, se potencian cuando el proceso pedagógico se articula con lenguajes sensibles, tecnologías situadas y cuerpos que piensan en movimiento. Esta metodología representa otra forma de rigurosidad: una que reconoce el valor del afecto, de la relación, de la escucha y de la co-creación que emerge en experiencias de educación artística.

Así, en el marco del diplomado, las tecnologías sensibles del conocimiento nos permitieron documentar el proceso, expandirlo, interpretarlo y restituirlo como una experiencia colectiva de saber. Siguiendo a Haraway (1991), podríamos decir que, con estas tecnologías, tejimos redes entre cuerpos, voces, imágenes y memorias, y que, desde esa red parcial, situada y rizomática, se configuró también un conocimiento pedagógico híbrido, legítimo y transformador.

Además de las tecnologías narrativas como las bitácoras, los podcasts y el documental, un aspecto clave fue el proceso de sistematización y análisis del documento escrito, el cual se articuló profundamente con los relatos, testimonios y experiencias compartidas por los artistas formadores a lo largo del diplomado y que se recogieron en diversos formatos de entrevistas. Estas voces no fueron tratadas como datos secundarios o como simples ilustraciones de conceptos previos, sino como saberes en sí mismos: emergentes, encarnados y relacionales. Cada testimonio reveló una cartografía singular de lo vivido: trayectorias marcadas por la memoria del conflicto, la creación comunitaria, la resistencia cotidiana y las formas alternativas de pedagogía que florecen en los territorios.

Estos relatos, al igual que los dispositivos sonoros y visuales, se constituyeron en tecnologías sensibles, pues poseen la capacidad de visibilizar lo que ha sido silenciado, de transmitir lo afectivo como una forma de verdad y de construir una narrativa coral en la que el conocimiento se produce entre quienes participamos de la experiencia, en un diálogo constante.

Siguiendo a Haraway (1991), estos relatos conforman un “conocimiento situado” que desestabiliza los discursos únicos y las verdades abstractas. La voz de un artista formador que danza para sanar a su comunidad, que enseña desde la escucha o que transforma la violencia en coreografía no necesita mediación académica para ser legítima: es, en sí misma, una forma de teoría incorporada, un pensamiento que se expresa en movimiento, en palabra y en presencia. En esta sistematización, el cruce entre dispositivos narrativos y relatos personales produce una trama pedagógica viva, que no separa lo experiencial de lo analítico, ni lo sensible de lo metodológico.

La inclusión activa de estas voces amplifica el conocimiento generado y transforma la propia idea de qué significa investigar: aquí, investigar es también recordar, conmoverse, decir con el cuerpo y reconocer al otro como fuente legítima de saber.

Esta apuesta por los relatos como formas válidas de conocimiento enriquece y amplía los formatos de escritura académica, al proponer nuevas maneras de narrar lo pedagógico desde la experiencia vivida. La sistematización se construye dentro del proceso, a partir de la escucha atenta y del reconocimiento del relato como estructura de pensamiento. Así, es el relato mismo el que configura las categorías de análisis, define los lenguajes de devolución y da forma a los sentidos colectivos de la experiencia compartida.

En síntesis, nuestra ruta metodológica se fundamentó en comprender que la bitácora se convierte en archivo vivo; los podcasts, en conversaciones expandidas; el documental, en retorno afectivo al territorio; y el testimonio, en escritura corporal de la experiencia. Todo ello conforma un ecosistema de tecnologías sensibles del conocimiento que no solo reflexiona sobre la educación artística, sino que la reimagina como un campo híbrido entre arte, educación, memoria y transformación social, generando así la puerta de entrada a la investigación-creación-educativa.

## Transformación del rol del artista formador como sujeto que educa e investiga en su práctica.

Uno de los hallazgos más significativos del proceso de sistematización del diplomado Prácticas Artísticas y Culturales para la Vida y la Paz (Enfoque Danza) fue la transformación en la comprensión del rol que ocupa el artista formador dentro de las prácticas pedagógicas y de investigación-creación. A lo largo del proceso, las y los artistas dejaron de concebirse exclusivamente como transmisores de una técnica o ejecutores de contenidos, para reconocerse como sujetos con un rol pedagógico consciente, así como productores de conocimiento situado, capaces de diseñar, reflexionar, narrar y transformar sus propias prácticas.

Esta transición se alinea con lo que plantea Barrera (2024) al diferenciar el rol del artista que crea desde un espacio personal del rol del profesor en artes, entendido como aquel que genera condiciones para que otros aprendan a partir de una experiencia artística. Esta diferencia no es menor: implica pasar del hacer danzario en una compañía, colectivo artístico y/o grupo de baile, al diseño y mediación de experiencias sensibles que permitan a otros aprender a convivir en su cultura a través del cuerpo y el movimiento. En este tránsito, el artista formador se convierte en un tejedor de sentidos, en un urdidor de procesos que integran saberes disciplinares, didácticos, afectivos, éticos, estéticos y territoriales.

Durante el diplomado, esta transformación se manifestó de múltiples maneras. Por un lado, los ejercicios de escritura, creación y reflexión desarrollados en las bitácoras, podcasts y el documental activaron formas de pensamiento pedagógico significativo, en las que la práctica artística no fue solo contenido, sino también método y forma de conocimiento. Por otro lado, el intercambio entre pares y con los mediadores en los nodos territoriales, a partir de la formación en los núcleos temáticos, permitió que surgieran preguntas esenciales sobre la función social del arte en la construcción de una cultura de paz, la responsabilidad educativa del creador y el lugar del cuerpo en los procesos de formación.

Este giro epistémico también implicó un cuestionamiento a los formatos tradicionales de formación docente. En lugar de replicar modelos descontextualizados, el diplomado propuso un espacio donde los artistas formadores se pensaron a sí mismos como diseñadores de pedagogías sensibles, donde la danza, el juego, el movimiento, la narración, la escucha y el afecto se constituyeron como herramientas didácticas, pero también como formas de cuidar, acoger y dignificar a sus estudiantes y comunidades.

En esta misma dirección, comienza a tomar relevancia el docente interdisciplinar que tiene un lugar de enunciación decantado por su formación y experiencia, y que a su vez dialoga con otros campos del saber. Pues bien, en el ejercicio de reconocer la gestación de lo escénico como posibilitador de la creatividad, en el entendimiento de la liminalidad innegable de su práctica y especificidad, “es necesario considerar como interdisciplinaria, ya que, en el orden de la investigación, todo problema implica el concurso de varias disciplinas”. (Tamayo, 2011). Dicho de otro modo, en el campo de las artes escénicas, particularmente de la danza, es menester instaurar la asignación de los intérpretes como aquellos creadores que fluctúan, por supuesto conscientes de su tiempo y de su espacio.

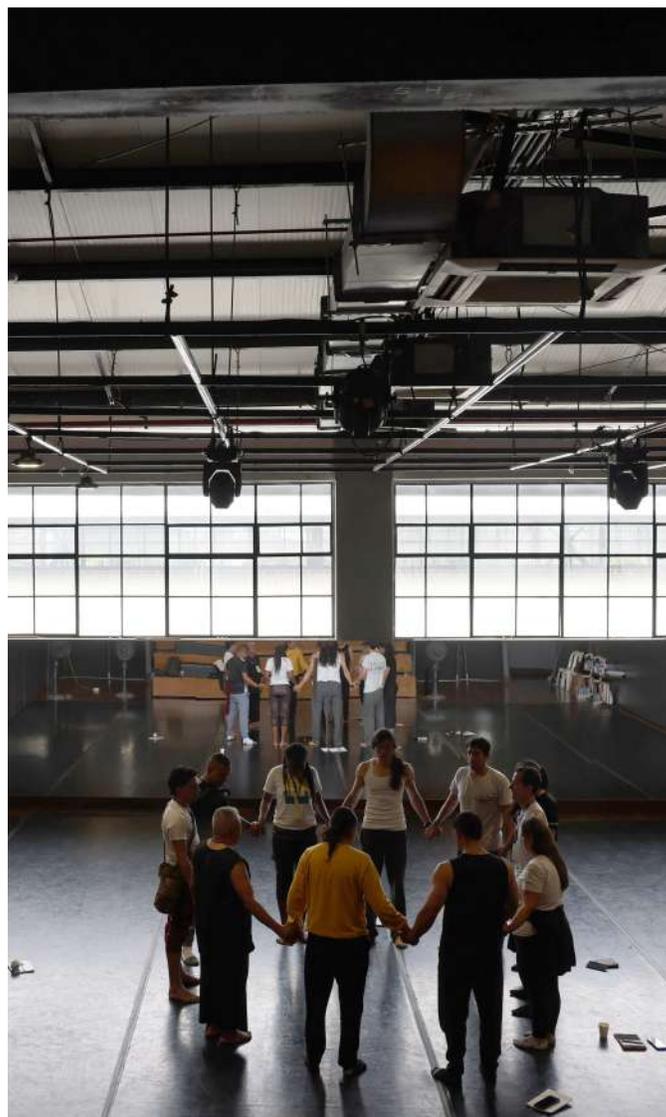
Así, el rol del artista formador se reconfiguró en tres sentidos: El primero, como artista formador con sentido pedagógico, capaz de leer el contexto, crear ambientes de aprendizaje sensibles y generar vínculos significativos. El segundo, como artista formador que investiga desde su hacer, construye teoría desde la práctica y reconoce su experiencia como fuente válida de conocimiento. Y finalmente, como sujeto político, que interviene en los territorios no solo como mediador cultural, sino como agente de transformación social.



Este triple rol exige romper con la falsa dicotomía entre creación artística y práctica pedagógica. En la urdimbre de la formación en artes, ambos hilos se entrelazan: enseñar/aprender es también un acto de creación, y crear es también una forma de enseñar/aprender. Desde esta perspectiva, el artista formador deja de ser un intermediario para convertirse en sujeto protagonista de procesos educativos vivos, complejos y transformadores.

Dicho protagonismo, en constante aprendizaje, se vincula con lo que Calderón (2021) plantea al mencionar que es precisamente la práctica pedagógica, a manera de refracción, el lugar donde cada uno de los docentes fundamenta tres pilares esenciales para los diferentes índices refractivos: el primero concierne a la construcción de su rol docente/creador; el segundo, a la elaboración de metodologías in-situ para la enseñanza de saberes escénicos y axiológicos; y el tercero, a la reconfiguración de discursos que se hacen propios, producto de lo vivenciado tanto en la escena como en el aula, y que están en constante tensión. De manera que el docente/artista/investigador, desde el reconocimiento a su forma triádica de aprender, potencia su capacidad de enseñar desde un cuerpo que acciona, razona y crea.

La sistematización confirma que la formación en arte, de forma general, y la formación pedagógica de las artes, en particular, no puede pensarse solo en términos de técnica o repertorio, sino que debe abrirse a procesos reflexivos que permitan a los formadores pensarse a sí mismos como investigadores de sus propias prácticas, como creadores de contextos pedagógicos y como constructores de sentido colectivo. Esta resignificación es, en sí misma, un acto pedagógico y un acto político.



## Referencias

- Ávila, A. C., & Martínez, G. (2018). Guía para el trabajo sensible desde la danza. Ministerio de Cultura de Colombia.
- Ayala, M. (2019). El acompañamiento en la sistematización. Espacio de reflexión del saber docente. En Rico, D y Cogollo, C (Ed.) La sistematización de experiencias.
- Apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos. Colombia: Ediciones USTA.
- Ballén, L. (2010). Cuerpo entre líneas. Cap. 7. Pedagogía para la creación.
- Barbosa, A. (2022). Arte/Educación. Textos seleccionados. Clacso.
- Barrera, E. A. (2024). Urdimbre. Didáctica de las artes visuales en la formación de profesores. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19927>.
- Baumam, Z. (2008). Los retos de la Educación en la modernidad líquida. Barcelona Editorial Gedisa.
- Betancur, C. (2022). La espiral: metodología cultural para la documentación de conocimiento en comunidades indígenas de Colombia. Trabajo de grado Trabajo
- Especialización en gerencia y gestión cultural. Universidad del Rosario.
- Calderón, R. (2021). Cuerpo Expresivo Triuno. Una Herramienta Metodológica para las Prácticas Pedagógicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12494/33351>
- Cole, M. (1999). Psicología cultural. Morata.
- DeFrantz, T.F.; Gonzales, A. (Eds.). (2004) Black performance Theory. Estados Unidos: Duke University Press
- Haraway, D. (1991). Ciencia, cyborgs y mujeres La reinención de la naturaleza. Ediciones cátedra. Universitat de València.
- Instituto Distrital de las Artes – Idartes. (2017). Danzar – Pensar – Actuar: Aportes pedagógicos desde el Programa Crea para pensar la danza en la escuela. Idartes.
- Larrosa, J. (2006). Experiencia y narración. Revista Educación Y Pedagogía, 18.
- Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19060>
- Le Breton, D. (2011) La sociología del cuerpo. Argentina: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2010). Cuerpo sensible. Chile: Ediciones metales pesados.
- Planella, J. (2006). Cultura, cuerpo y educación. España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Planella J. (2017). Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación. España: Editorial Universidad de Barcelona.
- Schon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Madrid, Paidós/MEC.
- Tamayo, M. (2011). La Interdisciplinarietà. Cartillas para el Docente ICESI; No.12. Pág. 16r

