

UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE POSTGRADO



PROPUESTA CURRICULAR DECOLONIAL PARA LA CARRERA LICENCIATURA EN ARTES CON MENCIÓN EN DANZA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

**Actividad Formativa Equivalente para optar al grado de Magíster en Educación con
mención en Currículum y Comunidad Educativa**

JOSELYN FAÚNDEZ SILVA

Director: Dr. Manuel Silva Águila

Marzo, 2021
Autora: Joselyn Faúndez Silva
Profesor guía: Dr. Manuel Silva Águila
Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa
Propuesta curricular decolonial para la carrera Licenciatura en Artes con mención en
Danza de la Universidad de Chile
joss.faundez.silva@gmail.com

Resumen

El propósito general de esta investigación es diseñar una propuesta curricular decolonial para la carrera Licenciatura en Artes con mención en Danza de la Universidad de Chile. Para esto, se realizó un estudio cualitativo de caso único intrínseco, utilizando el método de *triangulación de datos* y *triangulación metodológica* para el análisis y credibilidad de la investigación. Para recopilar los datos se usaron las técnicas de revisión de documentos y entrevistas en profundidad semiestructuradas, de las cuales se construyen siete categorías de análisis que son la fuente para realizar la propuesta preliminar de transformación curricular.

Este análisis se realizó en base a tres fuentes elementales: currículum en educación superior, danzas y decolonialidad. De esta manera, la propuesta preliminar diseñada se enmarca en esa triada que permite observar la transformación curricular desde la óptica decolonial pensada en y desde Latinoamérica/Abya Yala.

Una vez realizado el análisis de la información recopilada, se identificaron necesidades claves para transformar la formación de la carrera Licenciatura en Artes con mención en Danza de la Universidad de Chile desde un sentido de pertinencia académica y social, que cumpla con los valores de equidad y justicia social que promueve la institución.

Palabras clave: *Currículum, danzas, decolonialidad, educación superior.*

Agradecimientos

A mi familia y amistades por comprenderme y apoyarme con amor y ternura durante todo este proceso.

A Manuel Silva Águila, mi profesor guía, por no olvidarse de nuestro compromiso y apoyarme en esta investigación con sabiduría, cariño y empatía.

A Bárbara L. Vargas, Ema Quilodrán, Francisca Morand y Poly Rodríguez Sanhueza por su disponibilidad a participar y la grandeza de sus palabras e ideas, que son parte esencial de esta investigación.

A Tatiana Cárcamo Rojas, María Olga Gallardo Aguayo y Natalia Sánchez Saavedra por la gentileza de leer y comentar mis avances con amor y rigurosidad. Con sus palabras y aliento me ayudaron a hacer de ésta, la mejor versión de mi investigación.

A mí, por confiar, crearme y hacer esto posible.

Joss

ÍNDICE

CAPÍTULO I EL PROBLEMA Y SU RELEVANCIA	1
1.1. Problematización	1
1.2. Objetivos	4
1.2.1. Objetivo General	4
1.2.2. Objetivos Específicos	4
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	5
2.1. Antecedentes teóricos	6
2.1.1. Educación superior	6
2.1.1.1. Educación superior en el siglo XXI	8
2.1.2. Currículum	11
2.1.2.1. Educación superior y currículum	13
2.1.2.2. Transformación curricular en la educación superior	14
2.1.2.3. Factores marco en la transformación curricular	17
2.1.2.4. Pertinencia curricular	19
2.1.3. Danzas	21
2.1.3.1. Danzas y educación superior en Chile	23
2.1.4. Decolonialidad	25
2.1.4.1. Tipos de colonialidad	28
2.2. Antecedentes empíricos	30
2.2.1. Decolonialidad y educación superior	30
2.2.2. Decolonialidad y danzas	33
2.2.2.1. Decolonialidad, cuerpo y corporalidad	33
2.2.2.2. Colonialidad del ver	35
2.2.2.3. Danzas y transformación curricular decolonial	36
2.2.3. Innovación curricular en el Departamento de Danza	40

2.2.3.1. Áreas de desarrollo profesional y laboral	40
2.2.3.2. Perfil de egreso	42
2.2.3.3. Innovación curricular	43
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	45
3.1. Enfoque metodológico	45
3.2. Diseño del estudio	45
3.3. Técnicas de recolección de datos	47
3.4. Criterios de selección institucional	49
3.5. Muestra y criterios de selección	50
3.6. Credibilidad	52
3.7. Limitaciones de la investigación	53
CAPÍTULO IV ANÁLISIS	56
4.1. Revisión de documentos	56
4.1.1. Análisis malla antigua e innovada	56
4.1.2. Comparación	62
4.2. Entrevistas en profundidad	69
4.2.1. Categorización y análisis	69
CAPÍTULO V PROPUESTA CURRICULAR DECOLONIAL	90
5.1. Áreas de desarrollo de las danzas	90
5.2. Campo profesional y laboral	92
5.3. Habilidades y conocimientos de las danzas	93
5.4. Perfil de egreso	94
5.5. Hegemonías y jerarquías en las danzas	94
5.6. Pertinencia curricular	96
5.7. Otras consideraciones	96
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES	99
6.1. Ámbito disciplinar	100
6.2. Ámbito curricular	101

6.3. Ámbito educativo	101
BIBLIOGRAFÍA	103
ANEXOS	109

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	58
Gráfico 2	60

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	63
---------------	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. MALLA CURRICULAR DE LICENCIATURA EN ARTES, ARTISTA DE LA DANZA ESPECIALIZADA/E/O EN PROCESOS FORMATIVOS DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE	109
Anexo 2. MALLA CURRICULAR DE LICENCIATURA EN ARTES, INTÉRPRETE CON MENCIÓN EN DANZA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE	110
Anexo 3. MALLA CURRICULAR DE LICENCIATURA EN ARTES, ARTISTA DE LA DANZA ESPECIALIZADA/E/O EN PROCESOS FORMATIVOS DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE, POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO	111
Anexo 4. PERFIL DE EGRESO	112
Anexo 5. ENTREVISTA N°1	113
Anexo 6. ENTREVISTA N°2	130
Anexo 7. ENTREVISTA N°3	138
Anexo 8. ENTREVISTA N°4	149
Anexo 9. CONSENTIMIENTO INFORMADO	157

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA Y SU RELEVANCIA

1.1. Problematización

La formación profesional de artistas del movimiento es un área con poca investigación que oriente respecto a los lineamientos curriculares de una carrera de esa índole. A su vez, existen pocas instituciones que aborden la disciplina con carreras profesionales y han ocurrido algunos cierres de programas por los altos costos y poca rentabilidad de la carrera. Actualmente en Chile, existen cinco instituciones que otorguen grado académico y/o título profesional: Universidad de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Instituto Profesional Escuela Moderna de Música y Danza, Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación (UNIACC) y Universidad de las Américas (institución que ya no tiene más ingresos de estudiantes desde el 2020). También existe la Escuela de Ballet del Teatro Municipal de Santiago, quienes brindan una formación solo para bailarinas/es clásicos.

La presente investigación pretende indagar en la construcción curricular de la carrera Licenciatura en Artes con mención en Danza de la Universidad de Chile. Las motivaciones principales que sustentan esta Actividad Formativa Equivalente (AFE) provienen, en sus inicios, desde tres búsquedas y preguntas esenciales internas de la investigadora.

En primer lugar, se encuentra la problemática a la que muchas personas de esta arte se enfrentan a medida que se acerca el término de sus estudios de pregrado *¿ahora qué hago?* Una vez que las personas se acercan al egreso de la Licenciatura observan que no tienen claridad de qué cosas se pueden hacer una vez egresando. Asimismo, la investigadora sentía que no contaba con las herramientas suficientes para ejercer en las distintas áreas posibles. Para despejar esas dudas, la investigadora continúa sus estudios realizando la mención optativa de Profesora Especializada en Danza, en la misma institución. En la especialización y, al acercarse al currículum, la investigadora comenzó a prestar atención a la malla innovada del Departamento de Danza. Al analizarla se percató que no había mucha congruencia entre

lo declarado en el perfil de egreso versus lo declarado en la malla y la práctica real del currículum durante los años de formación profesional, por lo que le interesaba ahondar en por qué ocurría eso y, de ser posible, cómo transformarlo para lograr un equilibrio entre ambos documentos y la vivencia de la carrera.

Los segundos cuestionamientos fueron en torno al campo profesional y laboral al que se accede con la Licenciatura, ya que, las especializaciones son opcionales y la gran mayoría de quienes de licencian no continúan las menciones. Entonces surgen otras dudas como *¿qué puedo hacer con esto? ¿es suficiente o necesito continuar mis estudios?* Considerando el hostil campo laboral y las escasas fuentes de trabajos existentes para las danzas en este país (más bien hay que inventarse trabajos), es que se hace necesario el desarrollo de todas las grandes áreas: interpretación, creación, docencia, investigación y gestión. Un manejo básico de todas ellas es muy útil y necesario puesto que permite complementar labores, ya que son saberes que se entrecruzan en el quehacer artístico. Es decir, si quiero crear, es importante saber interpretar y enseñar, así como si deseo investigar será necesario gestionar, por mencionar algunas relaciones.

Finalmente, la tercera ola de interrogantes y búsquedas se relacionan con el desarrollo contextual de las danzas y todos sus saberes. Al observar detenidamente la malla innovada (que se imparte desde 2015) se evidencia que se siguen perpetuando prácticas hegemónicas de las danzas que responden a una mirada europeizante y universalista de las expresiones del movimiento. Si bien, el Departamento de Danza de la Universidad de Chile, en la reestructuración que vivió el 2009, cambió su enfoque de uno clásico al contemporáneo, eso no fue suficiente para poder situarlo con prácticas locales en relación con lo global. Por ejemplo, llama la atención que las asignaturas de *Patrimonio inmaterial y danza tradicional* y *Cuerpo escénico e identidad cultural*, que son prácticas de folclor, no son consideradas una técnica corporal, están en el área de “teoría e historia de la danza”, como si fuese algo acabado, no vigente y sin un desarrollo técnico a nivel corporal. Aquello, es una motivación vital por la cual esta AFE se posiciona desde la perspectiva decolonial.

La relevancia de esta investigación reside en la necesidad de contextualizar una malla curricular de educación superior a nuestra realidad chilena y de Latinoamérica/Abya Yala¹, de manera situada en relación con los enfoques que existen a nivel global. Esa pertinencia permitirá a las, les y los egresados ejercer en el campo profesional y laboral disponible o crear su propio desarrollo profesional y laboral en relación con una identidad, y con ello repensar las perspectivas educativas, epistemológicas, metodológicas, estéticas, sociales, políticas y por, sobre todo, corporales en las danzas.

Las áreas de estudios son tres: currículum de educación superior, danzas y decolonialidad. Como ya se mencionó éstas son aristas poco estudiadas entre sí, por tanto, el ímpetu de esta investigación es aportar a todas las áreas con una nueva perspectiva. Para esto, se realiza una contextualización sobre los conceptos e ideas en el marco teórico a modo de comprender desde aspectos generales el desarrollo de la educación superior, el currículum, las danzas y la perspectiva decolonial.

De la misma manera, en los antecedentes empíricos se expone información sobre los cruces que ya existen entre estas áreas para conocer las implicancias de una educación superior de las danzas pensadas desde la perspectiva decolonial, así como también se presenta una contextualización del proceso de innovación curricular del Departamento de Danza de la Universidad de Chile. De esta manera, se puede comprender los cambios entre la malla antigua y la innovada.

Posterior a esto, se declara la metodología de trabajo de esta investigación, para conocer y comprender las elecciones del enfoque metodológico, el diseño del estudio, las técnicas de recolección de datos, los criterios de selección institucional y de la muestra.

Continúa el análisis de los datos, que proviene de dos técnicas: revisión de documentos y entrevistas en profundidad semiestructuradas, desde las cuales se extrae información sustancial para la propuesta curricular decolonial. En ese capítulo, se hace el entrecruce entre lo planteado en el marco teórico, el análisis de los documentos y las

¹ Abya Yala significa “tierra en plena madurez”. Es la denominación de los pueblos Kuna de Panamá para el territorio hoy denominado Latinoamérica (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018).

entrevistas, desarrollando algunas propuestas preliminares concretas de transformación para la carrera desde la perspectiva decolonial. Finalmente, se explicitan las conclusiones de esta investigación, así como sus proyecciones, a modo de cierre de este proceso, pero abierto a seguir desarrollándose.

Para poder abordar todo lo planteado, la pregunta de investigación que orientará este proceso es:

¿Qué conocimientos y habilidades de las danzas deben considerarse para generar una propuesta curricular decolonial para la carrera Licenciatura en Artes con mención en Danza de la Universidad de Chile?

1.2. Objetivos

Para poder responder a la pregunta de investigación planteada se estructura un Objetivo General y tres Objetivos Específicos, los cuales orientarán este estudio.

1.2.1. Objetivo General:

Diseñar una propuesta curricular decolonial para la carrera Licenciatura en Artes con mención en Danza de la Universidad de Chile.

1.2.2. Objetivos Específicos:

- Distinguir desde la experiencia de estudiantes y docentes los conocimientos y habilidades de las danzas que identifican en la carrera Licenciatura en Artes con mención en Danza de la Universidad de Chile.

- Analizar los documentos existentes de la innovación curricular de la carrera Licenciatura en Artes con mención en Danza de la Universidad de Chile.
- Comparar la experiencia de estudiantes y docentes sobre los conocimientos y habilidades de las danzas con los documentos existentes de la innovación curricular de la carrera Licenciatura en Artes con mención en Danza de la Universidad de Chile.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación se compone de dos grandes secciones: antecedentes teóricos y antecedentes empíricos. En cada una de ellas se revisarán los tres temas transversales: educación superior y currículum, danzas y decolonialidad. En los antecedentes teóricos se abordarán las perspectivas y discusiones bibliográficas referente a las tres temáticas transversales, permitiendo comprender y contextualizar las implicancias y significados de cada tema a modo general. Por otro lado, en los antecedentes empíricos se profundizará y orientará la discusión hacia el contexto específico de los temas a tratar, para comprender la problemática de la investigación y consideraciones de otros contextos, que, sumado a los datos de las entrevistas y revisión de documentos, permitirán observar y analizar las diversas perspectivas para confeccionar la propuesta curricular preliminar.

Sobre las temáticas transversales, en cuanto a la educación superior y currículum se revisarán documentos que aborden la finalidad de ésta, transformación y pertinencia curricular, desafíos para el siglo XXI y nuevas perspectivas de espacios de educación superior. Sobre las danzas se abordarán autoras y autores que contextualicen esta arte en Chile y su desarrollo en la educación superior, con especial énfasis en la Universidad de Chile y también, se expondrá y analizará el proceso de innovación curricular del Departamento de Danza de la Universidad de Chile. Finalmente, sobre la decolonialidad se hará una revisión bibliográfica de autoras y autores que brinden conceptos clave de esta perspectiva a modo de contextualizar y reconocer ideas centrales a considerar en la propuesta curricular para profundizar en las relaciones decolonialidad-danzas y decolonialidad-educación superior.

2.1. Antecedentes teóricos

2.1.1. Educación superior

La Universidad surge en el siglo XII con influencias de las culturas griega, latina y árabe (Tamayo y Salmorán, 2013). Esto se debe, en parte, a las cruzadas que existieron en esa época, como también al desarrollo tecnológico, el incremento en la producción agrícola y por supuesto, el desarrollo de bibliotecas y traducción de obras dentro del continente europeo (Tamayo y Salmorán, 2013). A su vez, se posiciona como la continuidad de la escuela, pero con conocimientos más específicos, los cuales eran necesarios para el desarrollo y conformación de aquellas comunidades. Por esto, las primeras disciplinas que se desarrollaron en lo que ahora llamamos *Universidad* fueron el derecho y la medicina (Tamayo y Salmorán, 2013). Con el tiempo se crearon nuevas instituciones de educación superior y sumando disciplinas como las artes y humanidades, lo que, (luego de varios conflictos con el clero y la sociedad civil) consolida a la Universidad.

Respecto al currículum no ha variado tanto la estructura de cómo se formó en el medievo a lo que vivimos hoy en día, en palabras de Tamayo y Salmorán (2013)

el primer paso eran los cursos de arte, un año ... acto por el cual se obtenía algo así como el grado de bachiller. Después de dos años más de estudio bajo la guía del maestro, el bachiller recibía su *licentia*, era licenciado. A esto seguía un periodo de estudio y de *lectiones* durante las cuales el licenciado debía demostrar sus cualidades para ser admitido a la *universitas magistrorum* ... Aquellos que deseaban seguir estudios de jurisprudencia, medicina o teología debían continuar el estudio cierto número de años (p.108).

Si bien, la finalidad de esta incipiente educación superior era investigar y por sobre todo formar profesionales en ciertas áreas de conocimiento, la Universidad hizo grandes contribuciones “en el cambio político y social, [pero también] debemos tener presente que su importancia fue aún más significativa como centro cultural, como empresa científica e intelectual” (Tamayo y Salmorán, 2013, p.120), cumpliendo así diversos roles con una gran incidencia para el desarrollo de las sociedades. Particularmente en el territorio chileno, la

Universidad de Chile fue la primera institución de educación superior del país posterior a la Independencia, ésta

fue creada por ley el 19 de noviembre de 1842 por el Estado de Chile y es el núcleo y origen del sistema de educación universitaria chilena ... Entre sus principales aportes al país están la estructuración de la enseñanza en todos los niveles. El establecimiento de las bases del conocimiento del país y la creación del Instituto Pedagógico (Universidad de Chile, 2017, p.12).

Durante sus años de existencia, la Universidad de Chile no solo se ha propuesto cumplir como referente y guía para el desarrollo educativo del país, sino que también propicia el crecimiento en diversas áreas de conocimiento y el desarrollo cultural, ya que está “dedicada a la enseñanza superior, investigación, creación y extensión en las ciencias, las humanidades, las artes y las técnicas, al servicio del país en el contexto universal de la cultura” (Universidad de Chile, 2017, p.13).

Sobre la construcción curricular, desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) se expresa la libertad de enseñanza en educación superior, dejando a criterio de cada institución la organización administrativa y curricular a implementar en concordancia con la actual Constitución (Artículo 19 N°11)² y esto implica

el derecho a abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, sin otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La libertad de enseñanza, por lo tanto, garantiza la autonomía académica, administrativa y económica de las instituciones de Educación Superior, tanto estatales, como particulares reconocidas por éste (Ayuda MINEDUC, 2019).

² Disponible en: <https://www.senado.cl/capitulo-iii-de-los-derechos-y-deberes-constitucionales/senado/2012-01-16/093413.html>

Esto quiere decir, que cada institución tiene plena libertad de armar su propio currículum y orgánicas de trabajo respondiendo a criterios morales, los cuales se relacionan directamente con ideologías de personas y/o de un colectivo.

2.1.1.1. Educación superior en el siglo XXI

Como ya se revisó anteriormente, la Universidad comienza a gestarse en el siglo XII y desde ahí, ha ido creciendo su desarrollo ya no solo como Universidad, sino como educación superior o terciaria. Hoy en día conocemos distintas instituciones validadas en Chile: Universidades, Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP). Cada una de ellas tiene sus propias características, pero para efectos de este estudio interesa saber que ofrecen distintos tipos de conocimientos, duración de estudios, costos, entre otras diferencias. De todos modos, cuentan con sistemas de ingreso que a veces no condicionan la matrícula propiamente tal, pero sí la adjudicación de beneficios para estudiar con gratuidad u otras becas internas o externas que pudiesen existir, es decir, no todas las personas tienen acceso a la educación superior.

La Universidad de Chile ha sido un pilar fundamental para el desarrollo de toda la educación del país. Desde eso han pasado 179 años, por lo que, evidentemente se han gestionado cambios en la concepción de educación superior, en su acceso, su rol político y social, diálogo con la globalización, entre otros desafíos que surgen para el siglo XXI.

En 1998 se realiza una Conferencia Mundial sobre la Educación Superior por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de ésta se sintetiza un documento llamado *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción* en el cual se define a la educación superior como “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior” (UNESCO, 1998, p.1). Esta definición valida los tres tipos de institución que en Chile son parte de la educación superior, aunque se deja abierta la posibilidad a otras organizaciones y metodologías formativas para entrar en esta categoría, siempre que el Estado las reconozca.

Como se ve, desde al menos 23 años que se piensa la educación superior más amplia de lo que realmente es hoy en Chile. A su vez, en la misma Conferencia se asevera que

la sociedad cada vez tiende más a **fundarse en el conocimiento**, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones (UNESCO, 1998, p.1).

Es decir, se continúa con la idea de que la educación superior tiene esa gran misión de formar parte del desarrollo de las sociedades tanto a nivel local como global. Esto podría ser cuestionado puesto que esta cuantiosa misión recae en los espacios de educación superior, que en Chile son solo de tres tipos con amplia oferta privada por sobre la pública. Se podría pensar que es necesario diversificar aún más ese lugar, si es que tiene tal nivel de importancia, puesto que en la misma Conferencia se desmenuzan las distintas problemáticas y desafíos para el siglo XXI los cuales implican: la igualdad de acceso; el fortalecimiento de la participación y acceso de las mujeres; promoción de la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades; orientación a largo plazo fundada en la pertinencia; reforzar la cooperación con el mundo del trabajo; la diversificación para mejorar la igualdad de oportunidades; uso de métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad; estudiantes y personal como protagonistas; evaluación de la calidad; la tecnología; el financiamiento; la puesta en común de conocimientos teóricos y prácticos entre países y continentes y, las asociaciones y alianzas (UNESCO, 1998). De existir diversidad de posibilidades para la educación terciaria además de la Universidad, CFT e IP como, por ejemplo, organizaciones civiles con fines educativos, formación particular individual o colectiva, grupos de investigación, entre otros, se podrían abordar estos desafíos de mejor manera.

Todos estos planteamientos son muy relevantes para un mejor desarrollo de la educación superior y que siga cumpliendo misiones como “formar diplomados altamente cualificados ... formar ciudadanos [ciudadanas y ciudadanos] que participen activamente en la sociedad ... comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas

nacionales y regionales, internacionales e históricas” (UNESCO, 1998, p.4), pero aún queda mucho trabajo por realizar para encaminar estas misiones.

En América Latina, existen dos barreras muy importantes por derribar: el acceso y la equidad. Sobre el primero, UNESCO (1998), de acuerdo con la Declaración Universal de Derechos Humanos, comenta que “en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas” (p.5). Sin embargo, lo que se observa en Chile más bien es que

con la transformación de la universidad en un servicio al que se tiene acceso no por vía de la ciudadanía sino por vía del consumo, y por lo tanto mediante el pago, el derecho a la educación sufrió una erosión radical (De Sousa Santos, 2007, p.19).

Esto tiene sentido en una sociedad basada en un sistema neoliberal como Chile, donde de las 142³ instituciones⁴ reconocidas, 28 son estatales representando un 19,72% y 114 son privadas equivalentes al 80,28%. Se suma a esto, el hecho de que las instituciones públicas no son gratuitas, ya que también definen pagos de matrícula y arancel, donde son las mismas universidades quienes establecen aquellos montos, difícil es propiciar el acceso y la equidad en estos términos. Sobre la equidad, Litwin (2006) encuentra en el currículum una posibilidad importante de cambio por todos sus alcances, por tanto, es necesario que “entendamos que el gran desafío del currículum universitario es su posibilidad de cambio, reconociendo que no debiera cristalizarse ... [debe atender] a las necesidades y requerimientos de nuestra sociedad en pos de la equidad” (p.31). Este elemento es basal para las reflexiones de esta investigación, puesto que desde los cambios curriculares se puede aportar a una sociedad equitativa y justa, en esto radica la importancia del cuestionamiento y transformación curricular en la educación superior.

³ Información obtenida de: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/instituciones-vigentes-reconocidas-por-el-mineduc>. Se descontaron las instituciones que están en proceso de revocación o cierre los años 2020 y 2021.

⁴ No se consideran las instituciones que forman a las fuerzas armadas, de orden y seguridad puesto que ellas dependen del Ministerio de Defensa.

2.1.2. Currículum

Hay muchas/es/os autores que definen currículum y existen tantas miradas como personas hay. De acuerdo con la curriculista Hilda Taba (1974) “impresiona la falta aparente de un concepto cabal y sistemático de planteamiento del currículo ... existen pocos análisis de la metodología del planteamiento de currículos y menos claridad acerca de los elementos que pueden constituir un plan” (pp.15-16). Por otra parte, Gimeno Sacristán (2012) expone que “el término se utilizaba para significar la *carrera*, y por extensión ha determinado la ordenación y representación del recorrido de ésta” (p.19). Es decir, el currículum define qué, cómo hacer y por cuánto tiempo hacerlo, en donde

las principales especialidades o materias del currículo tienen que ser seleccionadas, lo mismo que el contenido específico que abarca cada una de ellas. Se impone una selección del tipo de experiencias de aprendizaje con las cuales complementar tanto la comprensión del contenido como los demás objetivos, y tomar decisiones para determinar de qué manera se evaluará lo que los estudiantes aprenden (Taba, 1974, p.20).

Por esto, el currículum implica varias etapas, mediante las cuales, de acuerdo a Da Silva (1999) se “reproduce -culturalmente- las estructuras sociales” (p.35) y económicas y se transmiten ideologías, maneras de ver y abordar las disciplinas en una comunidad determinada. El currículum tiene tal impacto en la sociedad porque existen tres tipos: oficial –también denominado prescrito o explícito–, oculto –o implícito– y nulo. El currículum oficial, de acuerdo con lo que expone Magendzo (2008)

se refiere al que el Estado elabora y distribuye en las instituciones educativas, a nivel nacional, y que es legalmente obligatorio para todo el sistema educacional. El currículum oficial se entiende como un ordenamiento u organización y relación entre los objetivos y contenidos, o sea, los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se espera que los [las y les] estudiantes logren en los distintos niveles de formación ... En otras palabras, el currículum oficial es la “carta de navegación” o columna vertebral constituida por elementos básicos (pp.43-44).

Entonces, el currículum oficial es aquel en el que se delimitan los conocimientos que las/es/os estudiantes deberán adquirir, en este caso, en su formación profesional y que, a diferencia del currículum de la educación parvularia, básica y media, éste es construido por cada institución y no por el Estado, como está establecido en la actual Constitución⁵. Por otro lado, el currículum oculto, desde la vereda de la educación superior, es aquel que se ejerce en las prácticas cotidianas de la formación profesional, en donde también se transmiten conocimientos y saberes y, sobre todo, normas sociales y profesionales. En palabras de Da Silva (1999) éste se conforma por

las características estructurales del aula y de la situación de enseñanza, más que su contenido explícito, las que “enseñaban” ciertas cosas: las relaciones de autoridad, la organización espacial, la distribución del tiempo ... El currículum oculto está constituido por todos aquellos aspectos del ambiente escolar que, sin ser parte del currículum oficial, explícito, contribuyen de forma implícita a aprendizajes sociales relevantes (p.40).

Finalmente, el currículum nulo “corresponde a aquella dimensión curricular implícita que da cuenta de aquellos contenidos o procedimientos que la escuela no considera. Para Torres (1992), esto puede ser por razones ideológicas, por falta de tiempo o por desconocimiento” (Sepúlveda, 2009, p.3). Por tanto, el currículum nulo corresponde a lo que no se enseña y esa decisión implica la exclusión de otros conocimientos por considerarlos irrelevantes, innecesarios o indebidos.

Entonces, el currículum (oficial, oculto y nulo) es una selección cultural, que nos construye y moldea como sociedad por cuanto determina los objetivos, contenidos, didácticas y evaluaciones que jóvenes vivenciarán durante la educación superior, ya que el currículum determina qué enseñar, cuándo y cómo hacerlo (acción que implica excluir otros conocimientos, saberes, temporalidades y metodologías). En él se expresa el saber, puesto que determina qué debo aprender, cómo y por qué debo aprenderlo; la identidad, ya que determina quién soy en esta sociedad y cómo debo y deberé ser y, el poder, porque hay una selección de qué es lo que se considera válido, moldeando a las, les y los educandos (Da Silva, 1999).

⁵ Revisar nota a pie de página N°2.

2.1.2.1. Educación superior y currículum

Respecto al currículum oficial en la educación superior se establecen los conocimientos y perspectivas específicas que en cada carrera se abordarán de manera delimitada de acuerdo con las ideologías que hay detrás de cada institución superior. En esto y respecto a lo planteado por Da Silva (1999) se expresa el poder al seleccionar qué aprender y considerar como válido. El saber, es abordado por cuanto se determinan las perspectivas de esos conocimientos, por ejemplo: no es lo mismo aprender historia universal desde una mirada eurocéntrica que desde la perspectiva oriental o considerar ambas visiones para abordar el mismo contenido. Asimismo, se observa la identidad porque esta selección de conocimientos y perspectivas moldean a las/es/os profesionales y por consiguiente a toda la sociedad.

Sobre el currículum oculto, de acuerdo con lo planteado anteriormente, se induce que en la educación superior implica la transmisión de normas y conductas en la vida laboral pero también en lo social, político, económico y cultural. Aquí se evidencia cómo se expresa la identidad porque también forma a la sociedad completa instaurando las maneras de relacionarse que se propician en estos espacios educativos. El poder también está presente, ya que la transmisión de conductas estructura lo que Pierre Bourdieu denominó *habitus*, que en palabras de Perrenoud (2005) “es el conjunto de nuestros esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción” (p.266), es decir, el *habitus* es nuestra manera de accionar frente a determinadas situaciones y éste se forma en relación con lo que la persona experimente durante su vida y por supuesto su formación profesional. Es importante considerar que el *habitus* no es estático, sino que se puede transformar a medida que se viven nuevas experiencias significativas, ya que “el *habitus* se enriquece y se diversifica” (Perrenoud, 2005, p.267), o sea, si en la formación profesional se reciben conocimientos y perspectivas diversas, es muy probable que esas personas tengan otra forma de relacionarse en la sociedad y con sus pares una vez que egresan.

Respecto al saber, el currículum oculto releva maneras de abordar las disciplinas que luego son aceptadas y validadas por la sociedad, por ejemplo, sería muy diferente un sistema de salud en el cual se entrecrucen distintos abordajes de la medicina como la occidental, mapuche, oriental, entre otras, para encontrar la que se adecúe a cada persona, sin imponer

una única manera de ejercer. Esto sería posible, si hubiese profesionales que cuenten con las capacidades y experiencias para abordarlo de esa forma.

Finalmente, sobre el currículum nulo, en la educación superior toma mucha relevancia, ya que, con la libertad que se le otorga a cada institución, se deja a la moral de quienes construyen las carreras y mallas curriculares esa elección que innegablemente se tiñe de ideologías. El saber se expresa aquí, ya que, se determina qué es lo que no se aprenderá en la formación profesional, ya sea por desconocimiento de sus reales impactos o por desmerecer un saber que no cumple con ciertas normas o no es parte de la hegemonía intelectual. La identidad y el poder también están presentes, puesto que esta exclusión de conocimientos impacta en la sociedad, por cuanto las personas consideran lo que es enseñado en estas instituciones como lo válido y legítimo y lo demás queda olvidado, invalidado e ignorado.

Por estas razones, es importante conocer y analizar el currículum en la educación superior, ya que, desde hace unas décadas en Chile es la continuación casi obligatoria de la formación académica. En este sentido, esta carrera que determinaba Gimeno Sacristán se ha extendido desde nivel parvulario, básico y medio hasta el superior en sus distintos escalones (pre y posgrado), por lo tanto, tiene un alto impacto en el desarrollo de las/es/os profesionales y de toda nuestra sociedad.

2.1.2.2. Transformación curricular en la educación superior

Como ya se pudo corroborar, existen muchos desafíos para la educación superior los cuales pueden abordarse desde una transformación curricular compleja, es decir, considerando los tres tipos de currículum. Entonces no sirve solamente transformar los constructos epistemológicos, las disciplinas a abordar o las metodologías de trabajo, sino también las relaciones entre las personas que participan en el espacio de educación superior incluida toda la sociedad. En palabras de Marcipar y Zanabria (2007) “estamos hablando de cambios en la cultura del conocimiento. De no ser así, entendemos que los cambios sólo afectan al *currículum explícito* pero éste no alcanza para dar cuenta de transformaciones al interior de una institución educativa” (p.88). En esta misma línea de pensamiento

el cambio curricular se produce con el objeto de optimizar y orientar la formación de profesionales para que estén en capacidad de interpretar y dar respuesta a los retos de las tendencias actuales de desarrollo del país, y de las diferentes regiones (Marcipar y Zanabria, 2007, p.87).

Es decir, primero que todo, espacios de educación superior deben atender a las necesidades de la sociedad, ya sea del país (Chile) como de la región (Latinoamérica/Abya Yala) para una transformación profunda y significativa.

De este modo, se pueden ir ampliando las concepciones académicas de la formación en educación superior, ya no tan cerradas a una manera de ver y hacer las cosas, sino que con mayor conexión con la realidad particular y también global. Un modo de cumplir aquello sería a través de “la validación de conocimiento adquirido fuera de los ámbitos académicos y la incorporación de un nuevo modelo de enseñanza ... inclusión de nuevas materias, los cambios en la jerarquía de otras o el impacto de algunas asignaturas en otras” (Litwin, 2006, p.28).

A pesar de las críticas y cuestionamientos del sistema educativo superior, hay muchas personas que han propuesto maneras de abordar todos los desafíos que existen actualmente para este nivel educativo. Por su parte, De Sousa Santos (2007) nos habla del conocimiento *pluriuniversitario* el cual

es un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar ... Es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento (p.26).

Aquí emerge una palabra que será clave para esta investigación, la transdisciplinariedad, que no es lo mismo que la interdisciplina o multidisciplina, ya que estas son otras formas de diálogo entre saberes, pero no necesariamente en ellas existe convergencia total de ideas ni transformación profunda. Es relevante comprender que

la palabra “trans” tiene la misma raíz etimológica que la palabra “tres”, y significa, por ello, la trasgresión del dos, es decir, aquello que va más allá de los pares binarios que

marcaron el devenir del pensamiento occidental de la modernidad ... La transdisciplinariedad busca cambiar esta lógica exclusiva (“esto o aquello”) por una lógica inclusiva (“esto y aquello”) (Castro-Gómez, 2007a, pp.89-90).

Así, la transdisciplinariedad “se preocupa por aquello que está entre las disciplinas, a través de ellas y más allá de toda disciplina” (Nicolescu, 2013, p.24). A esto se suma también “que el bien público de la universidad pase a ser producido en red ... Esto implica una revolución institucional y una revolución en las mentalidades” (De Sousa Santos, 2007, pp.54-55). Es decir, De Sousa Santos propone una red de instituciones de educación superior donde los conocimientos transiten y se transformen no solo en el área disciplinar, sino que también en las metodologías de trabajo, organización administrativa, gestión y mecanismos de financiamiento, entre otros aspectos.

Ese es un cambio muy profundo y complejo, pero necesario a la vez, sobre todo en Latinoamérica/Abya Yala, donde la influencia de los países autodenominados del “primer mundo” han impuesto una manera de organizar los espacios de formación superior. Por ejemplo, en el ranqueo “QS World University Rankings 2020”⁶ (Ranqueo mundial de universidades 2020 QS) organizado por la empresa británica Quacquarelli Symonds, en los primeros 50 puestos se posicionan, por sobre el resto, las instituciones situadas en Estados Unidos (38% con 19/50 instituciones) e Inglaterra (18% con 9/50 instituciones), países catalogados como “desarrollados”, de habla inglesa considerada como “universal” y con un desarrollo económico superior del resto de países (Orodika, 2007). Este tipo de mediciones reproduce la idea de que siguiendo esos modelos se podrá cumplir con los criterios de excelencia y se perpetúan “las tendencias hegemónicas a nivel mundial [que] reproducen la dominación de las universidades norteamericanas más prestigiosas, sobre el conjunto de sistemas educativos superiores y universidades de todo el orbe” (Orodika, 2007, p.183).

Del mismo modo en que esta investigación se hace una crítica y reflexión, pero también una propuesta, Orodika (2007) hace su propia síntesis para la transformación frente a estas problemáticas. Hay dos muy relevantes y atingentes para este estudio, la primera de ellas refiere al espacio de educación superior disponible para “la articulación entre tendencias

⁶ Fuente: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>

globales e identidades nacionales así como la construcción de nuevos pactos e interacciones sociales entre diversas culturas ... entre distintos grupos étnicos; entre poblaciones o nacionalidades autóctonas y migrantes; entre géneros, entre clases sociales” (p.187). Es decir, una relación con la sociedad contextualizada con la realidad local y en diálogo con lo global, ninguna por sobre la otra. La segunda propuesta que se rescata apunta a la generación de conocimientos, donde se propone que los espacios de educación superior deben dirigir sus esfuerzos en generar conocimientos a favor y considerando los diálogos locales, más allá de la oferta y demanda del mercado, sino que apuntando a un bien social mayor (Orodika, 2007).

2.1.2.3. Factores marco en la transformación curricular

Ya se revisaron los desafíos para la transformación curricular, pero esa es solo una parte necesaria para que ocurra aquella transmutación. Para que suceda por completo, se requiere de distintos recursos, esfuerzos y agentes que deben activarse y coordinarse para un cambio e implementación adecuada, los cuales hay que tener en consideración para comprender la complejidad de un cambio curricular. Esos son los factores marco propuestos por Posner en 1998 que permiten que el currículum pueda implementarse con éxito. De acuerdo con Posner (1998) “estos factores incluyen consideraciones físicas, culturales, temporales, económicas, organizacionales, político-legales y personales” (pp.193-194).

El *marco físico* se relaciona con el ambiente del establecimiento y también la sala de clases en concreto, es decir la infraestructura con la cual se cuenta y la manera en que se usan los espacios para generar vínculos entre las personas, de acuerdo con sus posibilidades especiales y materiales. Respecto al *marco cultural*, implica la consideración del entorno y cultura(s) en la cual se hará la aplicación curricular, debe hacer sentido a la comunidad para que tenga un real impacto. El *marco temporal* responde a los tiempos que conlleva organizar una transformación curricular, adecuaciones al trabajo docente y tiempos de aplicación, evaluación y retroalimentación.

Sobre el *marco económico* se debe tener en consideración los recursos financieros para impulsar, aplicar y sostener un cambio de este tipo. En cuanto al *marco organizacional* refiere a la cantidad de estudiantes por clase, organización de cada establecimiento, pero

también alude a la organización entre docentes, entre estudiantes, entre apoderadas/es/os, comunidad y otros. El *marco político-legal* se relaciona con las pruebas estandarizadas que se aplican localmente pero también las que provienen de organizaciones mundiales, así como las políticas públicas relacionadas con el nivel educativo. Finalmente, el *marco personal o del personal* se relaciona con las realidades humanas de cada curso y establecimiento considerando a todas las personas que cohabitan en la institución educativa.

Esto, sumado al cambio curricular propiamente tal, son los elementos que se requieren transformar, sin embargo, para poder aterrizar esta ardua misión, Nicolescu (2013) propone que “no hay necesidad de inventar una universidad totalmente nueva, pero si hay que transformar las universidades disciplinares existentes mediante la adopción de la metodología transdisciplinar como su metodología complementaria” (p.28). Es decir, hay que transformar la manera de establecer vínculos entre las distintas disciplinas, conocimientos, habilidades, saberes y sus metodologías compartiendo entre lo local y lo global de manera recíproca, esto será posible siempre y cuando sea en base a una concepción dual más no binaria, ya que

en el mundo de la modernidad no hay dualidad, hay binarismo. Mientras en la dualidad la relación es de complementariedad, la relación binaria es suplementar, un término suplementa –y no complementa– el otro. Cuando uno de esos términos se torna “universal”, es decir, de representatividad general, lo que era jerarquía se transforma en abismo, y el segundo término se vuelve resto; ésta es la estructura binaria, diferente de la dual (Segato, 2010, s.p).

Aquella estructura binaria es la que opera en los espacios de educación superior a través de prácticas hegemónicas que se imponen por sobre otros saberes y metodologías, es por eso se hace muy necesario la transformación curricular en su amplio espectro, que la metodología transdisciplinaria cruce los factores marco y la creación curricular por completo. A su vez, es relevante considerar que, como se puede desprender, todos los factores marco y las necesidades propias del currículum requieren de una contextualización y conexión con el entorno, de este modo se llega a la pertinencia curricular.

2.1.2.4. Pertinencia curricular

Como se analizó recientemente, es importante que una transformación curricular se contextualice para que haga sentido no solo a quienes participan en el espacio educativo (estudiantes, docentes, funcionarias/es/os, entre otras personas) sino que también debe hacer sentido a la comunidad en la cual se encuentra dicha institución. Esto quiere decir que la educación superior debe dialogar activamente con el entorno desde todos los factores marco ya revisados.

Aquello toma mayor relevancia en carreras de índole artística, puesto que las artes en su esencia no se terminan con el producto artístico, se completan constantemente a medida que dialogan con el espacio, el tiempo, las personas, las culturas, entre otros factores. En palabras de Efland, Freedman y Stuhr (2003) “lo que convierte a un objeto de arte no radica sólo en su forma y su composición, sino también en el contexto social en el que es percibido” (p.187). Por lo tanto, la formación de artistas debe estar en relación con el contexto social, de lo contrario quedan las obras sin concluir, incompletas.

Pupiales (2012) realiza un estudio sobre la pertinencia social y académica en el currículum de Licenciatura en Artes Visuales en una Universidad de Colombia, en su escrito precisa que

es necesario identificar los valores culturales, folklóricos y artísticos para que trasciendan, y que el futuro [futura y future] Licenciado [Licenciada y Licenciade] en Artes Visuales desarrolle un proceso con sentido de pertenencia, el cual se identifique con la región y se sienta orgulloso [orgullosa y orgullose] de pertenecer a ella (p.121).

Su propuesta consiste en mediar entre la pertinencia académica –es decir los aspectos disciplinares– con la pertinencia social en base a una relación dual donde ambas esferas se complementan para situar el currículum y que otorgue un sentido disciplinar y social a quienes se formen en esos espacios. De este modo se desarrolla la pertinencia curricular, así como la identidad de un/a/e egresado de una carrera. Para esto, ya se ha mencionado que es necesario acercarse a metodologías transdisciplinares, pero también lo es “lograr que el

currículo se transforme y logre entre otros aspectos: la apertura, la flexibilidad, la innovación y no la homogenización del pensamiento a través de la formación” (Pupiales, 2012, p.124).

Entonces, la pertinencia tiene un elemento esencial para su desarrollo que es mediar entre lo académico y lo social, pero con igual fuerza se observa la necesidad de generar vínculos directos con el contexto que sea situado y flexible. Respecto a la primera idea, Díaz (2007) comenta que hay que reforzar “la cooperación internacional y el intercambio académico entre las universidades” (p.16), propuesta que tiene adherentes como De Sousa Santos (2007) quien postula la idea de generar redes entre universidades, ya sea dentro de un país como con las de su región, en donde prime, por sobre los intereses económicos, intereses solidarios de compartir los conocimientos de toda índole entre instituciones (Díaz, 2007). De este modo se relevan, comparten, difunden y se retroalimentan las iniciativas pertinentes con la aplicación y adecuación en otros contextos, generando un círculo virtuoso de compartir de saberes y metodologías.

Además de lo expuesto por Pupiales (2012) sobre la flexibilidad y apertura del currículum, se propone que todo el espacio formativo esté dispuesto a cumplir con esta característica, la cual permite adaptarse y resolver mejor las demandas y/o necesidades internas como externas (Méndez, Martínez, De Jesús y Andrade, 2008) puesto que

la universidad, entendida como una *organización que aprende*, es responsable de la *gestión del conocimiento* en las *comunidades de aprendizaje* que la contienen, es una organización que para enfrentar los nuevos retos que ofrece el entorno, está obligada a rediseñarse a sí misma, a modificar sus estrategias, sus diseños organizacionales, sus políticas y sus contenidos educativos (Méndez, Martínez, De Jesús y Andrade, 2008, p.47).

Por otro lado, se suman iniciativas como el repensar la Universidad y los espacios de formación terciara con el concepto de *multiversidad*, el cual sería “un espacio multidimensional y multidisciplinario, donde se explora y construye el conocimiento pertinente, se afirma y practica la transdisciplinariedad y la complejidad como visiones del mundo” (Reynaga et al., 2006 citado por Méndez, Martínez, De Jesús y Andrade, 2008, p.44),

espacio que releva la vinculación entre la persona, los conocimientos y el entorno (Méndez, Martínez, De Jesús y Andrade, 2008).

2.1.3. Danzas

Las danzas conforman una área artística que siempre ha acompañado a la humanidad, por cuanto implica cuerpo en movimiento, cuerpo en relación con otros cuerpos y cuerpo en el espacio. Históricamente han existido diversas manifestaciones corporales danzadas, ya sean ritos, ceremonias, festividades u otros eventos. De hecho, la mayoría de las comunidades ancestrales se relacionaban con el movimiento para manifestarse, como ejemplo en la antigua Grecia (cultura de la cual hay un amplio registro validado para el planeta) existe una musa relacionada a la danza, Terpsícore, quien es hija del dios Zeus (Cifuentes, 2007).

Las danzas se relacionan con la cosmovisión de una sociedad, ya que, como expresa María José Cifuentes (2007) “descubrimos que no solo expresa el sentimiento o las emociones en su acción, sino que surge dentro de un sistema de creencias” (p.22). Sin embargo, durante la Edad Media, el catolicismo posiciona al cuerpo en un lugar pecaminoso, por este motivo, las danzas son parte del pecado y se consideran paganas, lo que las posiciona como prácticas prohibidas. De todos modos, con la alta mortalidad de esa época, surgen las *Danzas Macabras* o *Danzas de la Muerte*, las cuales se realizaban en cementerios con máscaras de calaveras para burlar la muerte y celebrar la vida (Cifuentes, 2007). De este modo, siempre las personas han tratado de expresarse a través del movimiento, aunque fuese considerado un pecado.

El desarrollo de las danzas continúa y en las monarquías y elites adquiere una potencia que la impulsa como disciplina artística, esto va por supuesto, de la mano del desarrollo de diversas danzas sociales desarrolladas por parte del pueblo. Dentro del desarrollo de las danzas de elite, surge el *ballet d'cort* (ballet de corte) que era un elenco de bailarinas y bailarines que acompañaban la ópera o teatro, ya sea durante la obra o en los intermedios. Luego, mediante el impulso de Jean Georges Noverre, surge otra arista de estos ballets llamado *ballet d'acción* (ballet de acción). Este hito posiciona a las danzas como una arte en

sí misma y ya no como una decoración, es por esto que surgen fuertemente las escuelas de danzas para que cada corte cuente con sus propios elencos. Bajo esta nueva realidad de las danzas en la alta sociedad, se comienzan a formar más artistas del movimiento y cada vez con mejores niveles técnicos y expresivos, lo que decanta en el ballet que conocemos actualmente, es decir, ballet romántico que proviene de la técnica académica (Pérez, 2008).

Los ballets románticos comienzan a proliferar y se masifican este tipo de danzas y sus escuelas de formación. Después de la I Guerra Mundial, con el trabajo de Isadora Duncan desde Estados Unidos, Mary Wigman y Rudolf von Laban de Alemania comienza a nacer la danza expresionista o moderna. Danza y técnica que trabaja con algunos elementos opuestos a lo que la tradición académica indicaba, es decir, ya no se usaban zapatillas de media punta o punta, sino que se bailaba con los pies descalzos, el vestuario también se simplifica y aliviana y la práctica de movimiento incluía un torso móvil y expresivo. Todo era diferente, porque el contexto así lo pedía, estas bailarinas/es y creadoras/es no podían seguir danzando *La sílfide* si al salir del teatro veían y vivían hambre, pobreza y guerra.

En el año 1932, el alemán Kurt Jooss crea la obra *La mesa verde*, “cuyo argumento abordaba una temática totalmente tangencial al clima mundial que precedió a la II Guerra Mundial” (Pérez, 2006, p.19), la cual marca un nuevo hito para las danzas, puesto que es considerada la primera obra de danza contemporánea del mundo, ya que abordaba un tema contingente y político, distinto a lo que se venía haciendo antes. Al paso de los años, comienzan a aparecer las distintas vanguardias en las artes, en donde las danzas comenzaron a explorar con nuevas formas de trabajo como la disociación entre danzas y músicas mediante, por ejemplo, métodos exploratorios y azarosos de composición que impulsan Merce Cunningham y John Cage, así como la práctica de *contact improvisation* (improvisación de contacto) desarrollada por Steve Paxton, la metodología de creación y trabajo interdisciplinario que emana desde la *Judson Dance Theater* (Teatro de Danza Judson), entre otras prácticas y métodos de trabajo creativo, las cuales se siguen desarrollando en este siglo sumando, por ejemplo, la tecnología.

En cuanto a las danzas en Chile, Eugenio Pereira Salas citado por Andréé Haas (2002), menciona que durante la colonia esta arte “tuvo dos principales manifestaciones: en

la música primitiva de los araucanos y en los espectáculos introducidos por los conquistadores españoles” (p.28). Ambas expresiones en movimiento tuvieron incidencia en la construcción de un lenguaje dancístico del territorio a través de la conformación de “cofradías religiosas en las que se encontraban elementos representativos de los bailes indígenas y de los hispánicos” (Haas, 2002, p.29), lo que se mantiene hasta el día de hoy en festividades como en *La Tirana*.

2.1.3.1. Danzas y educación superior en Chile

En 1839 (posterior a la Independencia de Chile) se le propone al gobierno liderado por José Joaquín Prieto “la idea de crear una escuela de baile con el propósito de desterrar las danzas por parejas ... [para] formar cuerpos de baile o bailes colectivos que cumplieran una función social más elevada” (Haas, 2002, p.29), proceso que no cuenta con el impulso gubernamental que requería.

Desde ahí el camino institucional para las danzas ha sido lento y complejo, pareciera ser que los inicios de las danzas como acompañamiento las han dejado siempre relegadas a una categoría más baja dentro de las artes, como si fuese menos importante. Tal vez, su relación inherente con el cuerpo ha contribuido a eso también, ya que no solo debe validarse y posicionarse en el campo de las artes, sino que en una sociedad que niega su existencia corporal en base a propuestas como la de Descartes de dividir cuerpo de mente. Es por ello que en procesos como la apertura de la carrera profesional en distintas instituciones de educación superior hasta el día de hoy es conflictivo e incierto, sin ir más lejos, luego de la revuelta social del 18 de octubre del 2019 y posterior pandemia se cerró la carrera de danza en el Centro de Formación Técnica Profesor Valero, Instituto Profesional de Artes Escénicas Karen Connolly y en Universidad de las Américas se cierra el ingreso de nuevas generaciones.

En este sentido, la Universidad de Chile ha sido muy importante para el desarrollo de las danzas profesionales en el territorio, puesto que fue la primera institución de educación superior en incorporarla como carrera profesional. Pero éste no fue un proceso sencillo, ya

que antes habían ocurrido algunos intentos para formar una escuela nacional de danza. De hecho “en 1936, el Conservatorio Nacional ya había pedido a André Haas que hiciera clases de danza” (Cifuentes, 2007, p.63). Finalmente, debido a la Segunda Guerra Mundial, el ballet de Kurt Jooss en su necesidad de migrar inicia una gira por América y se presenta en el Teatro Municipal de Santiago de Chile en 1940 (Hass, 2002, p.32). Luego de esa gira, gran cantidad de bailarinas/es se quedan en Venezuela y se gestiona el retorno de Ernst Uthoff, Lola Botka y Rudolf Pescht a Santiago. De la mano de este trío, el 7 de octubre de 1941 (a 99 años de la fundación de la Universidad de Chile) se inaugura la Escuela de Danza del Instituto de Extensión Musical de la Universidad de Chile, “seleccionando setenta postulantes entre los centenares que acudieron a solicitar matrícula” (Cifuentes, 2007, p.67).

La dirección de la escuela estuvo a cargo del alemán Ernst Uthoff quien “abandonó su trabajo como empleado de banco para entregarse a la danza, principalmente a la escuela expresionista alemana” (Cifuentes, 2007, p.66). Aproximadamente en 1964, Uthoff deja la dirección quedando a cargo Charles Dickson durante dos años, quien pertenecía a una corriente más cercana a la técnica académica. Posterior a Dickson, hay una serie de rotaciones en la directiva de la escuela hasta que en 1968 de la mano de la Reforma Universitaria asume Patricio Bunster (Cifuentes, 2007), primer jefe de carrera chileno, quien fue parte de la primera generación de bailarinas/es y coreógrafas/es/os del país, cargo que termina abruptamente el año 1973 debido al Golpe Militar.

Desde el 11 de septiembre de 1973 se vive lo que se denomina el “apagón cultural” (Cifuentes, 2007), lo cual coartó el desarrollo de las danzas, ya sea en la formación con recortes presupuestarios a la Escuela de la Universidad de Chile como a los elencos con dependencia estatal del Ministerio de Educación y otras instituciones que financiaban elencos y formación en danzas. Hasta este momento solamente la Universidad de Chile y el Teatro Municipal de Santiago (este último desde 1960) impartían un programa formativo en danzas, por estos motivos, el desarrollo de las danzas profesionales ha sido muy lento e interrumpido. Recién en el año 1985 cuando Patricio Bunster vuelve de su exilio, junto a Joan Turner inauguran el Centro de Danza Espiral, el que actualmente continúa formando profesionales del área al alero de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Surge también la

carrera de danzas en otros espacios de formación profesional como Universidad ARCIS (1985 – 2015), Centro de Formación Técnica Profesor Valero (1985 – 2020), Universidad de las Américas (2004 – desde 2020 no hay más matrículas), Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación UNIACC (desde 2005), Universidad Mayor (2005 – 2011), Universidad Bolivariana (2005 – 2008), Instituto Profesional Escuela Moderna de Música y Danza (desde 2008) y el Instituto Profesional de las Artes Escénicas Karen Connolly (2013 – 2021). De todas ellas, como se puede ver en los años de permanencia solo continúan con matrícula activa cinco instituciones, todas situadas en la capital de Chile, Santiago.

2.1.4. Decolonialidad

Antes de abordar las particularidades, orígenes y motivaciones de la perspectiva decolonial, que es la base teórica desde la cual se sitúa esta investigación para elaborar la propuesta curricular, es importante aclarar algunos conceptos que anteceden lo decolonial. Éste se relaciona directamente con lo *colonial*, por lo que, para poder adentrarnos en la perspectiva decolonial, es preciso, primero comprender la colonialidad.

Existen, al menos, dos aristas de lo colonial que son importantes reconocer y diferenciar para luego comprender a cabalidad la propuesta decolonial éstas son: el *colonialismo* y la *colonialidad*. El colonialismo forma una relación “de poder, explotación y dominación en la cual una noción controla los recursos naturales y de producción, el trabajo y la identidad de otra población que habita en un territorio diferente, estableciendo un control de la autoridad política” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.19), esto quiere decir que hay un grupo que ejerce poder político-social-económico sobre otro. Las finalidades pueden ser muchas, pero en general, es para preservar sus posiciones de poder y modelos de vidas. Por otra parte, Ortiz, Arias y Pedrozo (2018) afirman que la colonialidad “es una imposición sutil a la intersubjetividad humana, más prolongada y arraigada, enraizada y penetrante” (p.19).

En este sentido, el colonialismo es una práctica más remota que la colonialidad, ya que son procesos que se han vivido a lo largo de toda la historia registrada. Sin embargo, la colonialidad, de acuerdo con lo que Ortiz, Arias y Pedrozo (2018) interpretan de Quijano,

“es más profunda y duradera, [ya que] se forja dentro de éste [el colonialismo] y no puede emerger sin él” (p.19), esto quiere decir que una contiene a la otra, sin embargo, la que sigue operando actualmente es la colonialidad. El colonialismo se relaciona con los procesos de colonización territorial y la colonialidad son las distintas colonizaciones que siguen operando. En palabras de Ortiz, Arias y Pedrozo (2018)

Nos independizamos de los países colonizadores, pero seguimos inmersos en la colonialidad del poder, del saber, del ser y del vivir. Somos esclavos de la cotidianidad, de la exterioridad, de las prácticas ajenas, esclavos de nosotros [nosotras y nosotros] mismos [mismas y mismos]. Estamos autocolonizados [autocolonizadas y autocolonizados], y debemos decolonizar nuestra propia vida. Debemos transitar hacia una decolonialidad del vivir (p.34).

Da la sensación de que al ser un territorio soberano nos desprendemos totalmente del colonialismo, sin embargo, si comenzamos a observar las capas más profundas de colonialidad que se han sostenido y reproducido durante tantos años, se observa que aún quedan muchas estructuras por transformar. En este aspecto, la educación es clave para mantener y reproducir este sistema, así como también para transformarlo.

Tal como hay diferencias entre colonialismo y colonialidad también las hay entre descolonización y decolonialidad. Es importante comprender que ambos conceptos vienen a transformar la realidad del colonialismo y/o colonialidad. Por un lado, la descolonización, alude a la liberación de la colonia, es decir, la independencia y soberanía de los territorios y organización política (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018). Por otro lado, la decolonialidad, en el mismo análisis de Ortiz, Arias y Pedrozo (2018) “se refiere al proceso encaminado a trascender históricamente la modernidad/colonialidad. La decolonialidad no es un acto ni una actividad, no es un momento específico de la lucha libertaria, es un proceso, una configuración de acciones biopráxicas ... del ser/hacer/saber/vivir” (p.39).

Es decir, el colonialismo se asocia con la descolonización por cuanto implica la colonización de un territorio y luego la descolonización de aquel dominio político y territorial. Por tanto, la colonialidad, que es la práctica que desde el colonialismo se instala

en nuestras sociedades, se relaciona con la decolonización, puesto que, una vez siendo un territorio soberano queda por cuestionar y reorganizar todas las estructuras que se hayan cimentado en el proceso colonizador. Es decir, no basta con la independencia territorial y política, sino que se debe volver a revisar todo lo que emerge de ese proceso y sus consecuencias. “Decolonizar se refiere a asumir una postura insurgente, hacer intervención, incidir y transgredir, señalar y configurar actitudes y estilos alternativos que permitan develar, visibilizar y configurar lugares de vivir desde los bordes, la exterioridad y la frontera” (Walsh, 2009 en Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.41).

Estas reflexiones vienen emergiendo desde hace varias décadas, no es una perspectiva tan actual como pareciera y tiene un fuerte desarrollo (al menos con estos conceptos) en Latinoamérica/Abya Yala, es un pensar y posicionarse desde lo que significa estar, vivir y ser en nuestros contextos, porque “aunque ya los europeos no tienen dominación territorial, aun poseen dominio de la conciencia, el actuar, el vivir, el pensar e incluso el hablar” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.13).

No hay claridad de cuándo y por quiénes surgen estos cuestionamientos, puesto que hay reflexiones compartidas y cruzadas con personas que han vivido otro tipo de colonización como las del continente africano y asiático. Se puede decir que Aimeé Césaire, Frantz Fanon, Stuart Hall y Paulo Freire son grandes pilares para la decolonialidad. Así como con aportes más actuales están: Catherine Walsh, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres y Edgardo Lander. Pero hay antecedentes de obras de Felipe Guaman Poma de Ayala, quien “desde el Virreinato del Perú escribió su *Nueva Crónica y Buen Gobierno*, enviándola al Rey Felipe III en 1616” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.52) y Ottobah Cugoano quien en 1787 en Londres publica “Thoughts and Sentiments of the Evil and Wicked Traffic of the Slavery and Commerce of the Human Species” (Pensamientos y Sentimientos del Tráfico Maligno y Perverso de la Esclavitud y el Comercio de la Especie Humana) y “Humbly Submitted to the Inhabitants of Great Britain” (Humildemente Sometido a los Habitantes de Gran Bretaña) (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018) que son un antecedente de la perspectiva decolonial aquí planteada, ya que mencionan temáticas fundantes.

2.1.4.1. Tipos de colonialidad

El llamado de la perspectiva decolonial es a decolonizarse y para poder hacerlo se deben comprender los tipos de colonialidad que existen. Hay varias propuestas de las colonialidades, pero en esta investigación se tomarán tres esenciales de las cuales derivan el resto. “*La colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber*” (Castro-Gómez, 2007 en Restrepo y Rojas, 2010, p.144), en las cuales se profundizará puesto que concuerda con la propuesta de Da Silva (1999) sobre las influencias del currículum.

La colonialidad del ser refiere “a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje ... el surgimiento del concepto “colonialidad del ser” responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida y no sólo en la mente de sujetos subalternos” (Maldonado-Torres, 2007, p.130). Aquello supone una parte de la colonialidad que está dentro de cada una/e/o por cuanto nos condiciona no solo en nuestras estructuras de pensamiento, sino que también en las maneras de concebir nuestra existencia y las formas de expresarnos, donde no está solamente el lenguaje verbal o escrito, sino que otros como el corporal. Por su parte, la colonialidad del poder

no hace referencia solo a la violencia epistémica que ejerce la modernidad desde 1492 sobre otras formas de conocer propias de las poblaciones nativas para imponer una única racionalidad al servicio del régimen colonial, sino además al acto de fascinar la voluntad, el pensar, las aspiraciones, sueños, anhelos y deseos de los subalternos [subalternas y subalternes] colonizados, con el fin de configurar el imaginario colonial europeo (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.31).

Esto quiere decir, que la colonialidad del poder se impregna en todas nuestras concepciones, transformando nuestras cosmovisiones e ideales, se adhiere a formas de vida tanto personales como colectivas, por eso es difícil de ver, puesto que nos homogeniza. Por ejemplo, recién desde octubre de 2019 que la sociedad chilena se cuestiona en profundidad el sistema neoliberal como la única manera de vivir nuestra vida individual y colectivamente.

Finalmente, la colonialidad del saber va en esa misma dirección y ayuda a que la colonialidad del poder y del ser puedan concretarse. Tiene mucha relevancia para esta investigación porque es la que se puede contrarrestar directamente con una transformación curricular. Ésta posiciona a las/es/os habitantes de países no europeos o estadounidense como inferiores por no estar “a la altura” de esas culturas, ya que “es una construcción eurocéntrica, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal” (Lander, 2000a, p.10). A su vez, en esta colonialidad “se reprime[n] otros saberes no europeos y otras maneras de configurar conocimiento. Por medio de la colonialidad del saber se niega el legado epistémico e histórico de pueblos legendarios. Sus conocimientos son considerados místicos, irracionales y arcaicos” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.32).

Para decolonizarse hay que observar y auto observarse en estas tres colonialidades, las cuales nos han moldeado desde tiempos remotos. La tarea es ardua puesto que

El decolonizar implica reconceptualizar, reconfigurar, modificar sentidos y significados, pero también proponer nuevas nociones no occidentales, conceptos no europeos, y procesos diferentes, acciones y operaciones situadas, biopraxis configuradas desde nuestro sentir-emocionar, desde nuestro pensar-razonar, desde nuestro vivir, sustentadas en nuestro locus de enunciación (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.55).

Es decir, decolonizarse implica remecer y transformar todo lo que está estipulado como válido y estructural. Pero este es el momento de realizar este tipo de cuestionamientos, considerando el proceso constituyente en el que se encuentra Chile en la antesala de la redacción de una nueva Constitución, por lo mismo es relevante considerar perspectivas como éstas.

2.2. Antecedentes empíricos

2.2.1. Decolonialidad y educación superior

Como se revisó en el apartado anterior, es necesaria la transformación curricular para poder contextualizar los estudios de educación superior, con esto se lograría una pertinencia académica y social y, si esto se realiza desde la perspectiva decolonial tiene como finalidad transformar la matriz colonial que se ha perpetuado desde octubre de 1492. Por lo tanto, urge comprender lo que significa pensar y hacer desde la perspectiva decolonial en los espacios educativos. Particularmente se identifican vestigios coloniales en la educación terciaria expresados en

la formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento del personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo y al continente desde las perspectivas hegemónicas del Norte (Lander, 2000b, p.43).

De este modo, se construyen estos espacios desde una “*mirada colonial sobre el mundo* [que] obedece a un modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental” (Castro-Gómez, 2007a, p.79). Modelo que la educación superior reproduce “tanto en el tipo de *pensamiento disciplinario* que encarna, como en la *organización arbórea* de sus estructuras” (Castro-Gómez, 2007a, p.79). A través de esto se expresa fuertemente la colonialidad del saber con la colonialidad del poder por cuanto sigue perpetuando ciertas prácticas por sobre otras, respaldadas bajo una ideología hegemónica europea y norteamericana. Así como también la colonialidad del saber con la colonialidad del ser puesto que se instaura en la persona conformando su *habitus*, estructura de pensamiento y acción, aspectos claves para la transformación social.

A su vez, estas ideas impactan en la manera de concebir los saberes y conocimientos puesto que la *estructura arbórea* que comenta Castro-Gómez (2007a) provoca “unas jerarquías, unas especialidades, unos límites que marcan la diferencia entre unos campos del

saber y otros, unas fronteras epistémicas” (p.81), generando así distancia entre lo que es o no considerado como conocimiento válido. Es por ello la importancia de reconocer por sobre todo el currículum nulo, puesto que lo que no se enseña no es mera casualidad, detrás de esa decisión hay una postura política al respecto. “De este modo, las disciplinas recortan ciertos ámbitos del conocimiento y definen ciertos temas que son pertinentes única y exclusivamente a la disciplina. Esto se traduce en la materialización de los cánones” (Castro-Gómez, 2007a, p.84).

Estos cánones residen y se reproducen mediante los tres tipos de currículum, por eso, es importante revisarlos constantemente para amoldar lo que sea necesario de acuerdo con el contexto específico. Esto es posible mediante la continua autocrítica y flexibilidad, porque “casi siempre naturalizamos los componentes del currículo y pensamos que son inamovibles e inmodificables” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.79) siendo que esas no son características implícitas del currículum. Desde la perspectiva decolonial, éste debe transformarse para evitar la parcelación, por una parte, de las relaciones jerárquicas que hay dentro de los espacios de educación superior, donde “rara vez los profesores pueden moverse entre un departamento y otro, mucho menos entre una facultad y otra” (Castro-Gómez, 2007a, p.84) idea que va precisamente en contra de la transdisciplinariedad como mecanismo de relación y creación. Por otro lado, la parcelación disciplinar, la cual puede transformarse con mayor facilidad desde una mirada decolonial flexible del currículum, puesto que hasta ahora

la universidad sigue pensando un mundo complejo de forma simple; continúa formando profesionales arborescentes, cartesianos, humanistas, disciplinarios, incapaces de intervenir en un mundo que funciona con una lógica compleja (Rozo Gauta, 2004, pp. 156-157). Para evitar esta parcelación del conocimiento y de la experiencia, la universidad debiera tomarse muy en serio las prácticas articuladoras de la transdisciplinariedad (Castro-Gómez, 2007a, p.86).

Transdisciplina y flexibilidad que en la práctica pueden aplicarse pensando en espacios de educación superior “donde los [las y les] estudiantes puedan ser coautores [coautoras] de sus propios planes de estudio, matriculándose, ya no en las estructuras fijas de

un programa en particular, sino en una *red de programas*” (Castro-Gómez, 2007a, p.87). Idea que, sumada a la propuesta de De Sousa Santos (2007) podría incluso llegar a propiciar programas que se puedan complementar con la red de programas entre las distintas instituciones que conformen la misma red. Esta sería una acción decolonial en la educación y que, de acuerdo con Ortiz, Arias y Pedrozo (2018) “se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial” (p.79).

Sumado a las redes de programas, mediante la contextualización política, social y territorial se pueden generar redes de relaciones con personas, agrupaciones u organizaciones que usualmente no son consideradas en estos espacios. Por ejemplo, “informantes nativos [nativas y natives] de una cultura o grupo particular pueden ser idóneos para esta instancia de pequeños relatos. [Donde] En el pasado, se dio por sentado que ese conocimiento no era disciplinario y que por ello tenía una importancia menor” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.166). Esta sería una manera (muy mínima) de reparar las opresiones sistemáticas hacia esas personas, por eso “urge desengancharnos del eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico que está impregnado en el sistema educativo” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.79).

Estas propuestas pueden parecer utópicas, sin embargo, en Ecuador ya se han realizados transformaciones en base a estas perspectivas. El cambio de Constitución⁷ en 2008 considera íntegramente los saberes ancestrales de aquel territorio donde prima el Buen Vivir⁸ el cual “se ha constituido en una propuesta y oportunidad para pensar otra realidad en las cuales los seres humanos forman parte de un todo más armónico con la naturaleza y con los otros humanos” (De la Cuadra, 2015, p.8). Bajo estos posicionamientos políticos del país y de la mano de personas con una perspectiva decolonial como Catherine Walsh, se han logrado cambios importantes en la educación ecuatoriana, dentro de ellas está todo el

Sistema de Educación Superior Ecuatoriano se basa en la formación académica y profesional desde una visión científica y humanista; en la que, ciencia y saberes

⁷ Constitución del Ecuador en línea: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6716.pdf>

⁸ Traducción en base a los conceptos de *Sumak Kawsay* en quechua y *Suma Qamaña* en aymara.

ancestrales coexisten en una relación simbiótica para la construcción de soluciones a los problemas del país (Alonso-García, Roque-Herrera y Juárez-Ramos, 2019, p.48).

Con perspectivas como éstas, se comienza a remecer y transformar la matriz colonial de poder, del ser y del saber, lo que acercaría a ideales de equidad y justicia, ya que de acuerdo con Ortiz, Arias y Pedrozo (2018) “no hay justicia social y cultural sin justicia cognitiva e intelectual. Para que haya equidad es necesaria la decolonialidad epistémica y epistemológica” (p.41). Entonces el rol de la educación terciara para la perspectiva decolonial es propiciar esa justicia cognitiva e intelectual, que dé valor a los saberes y conocimientos que histórica y sistemáticamente han sido excluidos.

2.2.2. Decolonialidad y danzas

2.2.2.1. Decolonialidad, cuerpo y corporalidad

La matriz colonial que se ha ido develando en esta investigación tiene muchos alcances, por supuesto que el cuerpo y la corporalidad son parte también, ya que para poder instalar un sistema neoliberal se requiere de cuerpos que puedan “rendir” de manera óptima a sus fines. Esto se suma a la herencia cartesiana binaria y racionalista que escindió el cuerpo de la mente, así “el hombre de Descartes es un *collage* en el que conviven un alma que adquiere sentido al pensar y un cuerpo, o más bien una máquina corporal reductible sólo a su extensión” (Le Breton, 2002, p.69). De este modo se dejan las vivencias y experiencias corporales relegadas a una categoría sin importancia, por tanto “las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad” (Restrepo y Rojas, 2010, p.145) quedan en un campo de invisibilidad para este sistema, donde la “total separación entre mente y cuerpo dejó al mundo y al cuerpo vacío de significado” (Lander, 2000a, p.5).

El cuerpo pensado y vivido como máquina es el escenario ideal para el neoliberalismo, de este modo se hace más fácil controlar los procesos corporales desde asuntos personales e individuales, como instaurar tiempos de trabajo y prescindir de las emociones, hasta en la esfera social y colectiva, como regular la natalidad y mortalidad de la

población. Todo esto en función del sistema capitalista, sin considerar que “el cuerpo no es sólo una realidad observable como objeto, sino que es una dimensión del propio ser” (Gallo, 2006, p.46). En palabras de Castro-Gómez (2007b) respecto al cuerpo

ahora se definía por su capacidad de producir la vida de sus súbditos [súbditas y súbdites], es decir, de generar unas condiciones sociales para que los cuerpos pudieran convertirse en herramientas de trabajo al servicio del reino. La biopolítica [Foucault] es, entonces, una tecnología de gobierno que intenta regular procesos vitales de la población ... que permitan a las personas tener una vida productiva al servicio del capital (p.156).

De esta manera, “la pregunta en torno a la corporalidad se centrará fundamentalmente en los modos de producción de las corporalidades, cómo son intervenidas y narradas en función del patrón de poder moderno/colonial” (Aguer, 2019, p.51), el cual no comprende ni considera que “el cuerpo ... es el ser mismo en manifestación a través del movimiento” (Barrera, 2011, p.130) ni que

la experiencia perceptiva del cuerpo, de sí misma/e/o y del entorno, es lo que permite aprehender el mundo, transformándose en conocimientos y saberes que constituyen a las personas y la comunidad. El cuerpo entonces no es simplemente un conducto por el cual ocurren cosas, sino que es fuente de creación y parte de la construcción individual y social al mismo tiempo (Faúndez Silva, 2019, p.10).

Es decir, cuerpo y corporalidad son esenciales para completar toda la experiencia, ya que “la vida humana no se presenta de modo abstracto ... se necesita una definición de ser humano que, al tiempo que recupere su materialidad coloque en el centro a la corporalidad” (Aguer, 2019, p.45). Por el contrario, el cuerpo y la corporalidad no han sido considerados fuente de conocimiento, puesto que en este sistema “predomina la racionalidad (actividad mental expresada por la argumentación) por sobre cualquier otra experiencia humana, que es la que puede corroborar lo “cierto” a través de su comprobación científica” (Faúndez Silva, 2019, p.8). Esto no quiere decir que las ciencias deben dejar de existir, sino que devela la

superioridad de esos conocimientos y su hegemonía al imponerse como único método de conocer el mundo, postura contraria a la decolonialidad, que viene a diversificar las posibilidades. Siguiendo con la herencia cartesiana y la epistemología

Descartes pensaba que los sentidos constituyen un obstáculo epistemológico para la certeza del conocimiento ... Los olores, los sabores, los colores, en fin, todo aquello que tenga que ver con la experiencia corporal, constituye, para Descartes, un “obstáculo epistemológico”, y debe ser, por ello, expulsado del paraíso de la ciencia (Castro-Gómez, 2007b, p.82).

Por tanto, el cuerpo y la corporalidad no forman parte de la construcción de conocimiento, a pesar de su innegable cercanía con disciplinas científicas como la biología y neurociencias, por ejemplo. De este modo, las ciencias fisicomatemáticas predominan y dominan los conocimientos epistemológicos y a su vez, esto se traslada a las ciencias sociales, quienes, en su afán de validarse frente a esa parte del mundo científico, se acerca a los parámetros del positivismo en relación con las jerarquías coloniales. De hecho “según Walsh, en las ciencias sociales y culturales en América Latina [Abya Yala] impera un modelo de ciencia que reproducen una serie de supuestos, sobre los que se establece toda una jerarquía epistémica” (Restrepo y Rojas, 2010, p.142). Dentro de esos supuestos está el dejar al cuerpo a un espacio funcional y técnico, lejos de su experiencia sensible.

2.2.2.2. Colonialidad del ver

Con todo esto, surge una nueva colonialidad a la que prestar atención: la colonialidad del ver. Particularmente para esta investigación, esta colonialidad tiene varias aristas que comprender. Por una parte, se imponen parámetros sobre cómo un cuerpo debe ser, los cuales van desde aspectos físicos, capacidades, utilidad, eficiencia, salud compatible con el trabajo y/o estudio, entre otros. Todos estos factores repercuten a nivel personal y colectivo y, en carreras relacionadas con el cuerpo como las danzas, toma mayor relevancia, puesto que, al estar tan internalizadas estas ideas en nuestros *habitus* se transforman en herramientas para seleccionar, evaluar y juzgar cuerpos y corporalidades.

Por otro lado, también se relaciona con las maneras de comprender, hacer y exponer las artes, puesto que la colonialidad del ver se articula “con la imposición de la mirada occidental y eurocéntrica como la única verdadera y universal, obviando así las potencias creativas y artísticas de las miradas de las alteridades no-occidentales” (Bouhaben, 2018, p.190). De este modo se plantea “la estética decolonial como un camino posible de resistencia para las estéticas europeas” (Bouhaben, 2018, p.193), así se potenciarían las nuevas maneras de ver y pensar las artes desde una práctica contextualizada.

Es decir, urge una reconstitución epistemológica y estética, que de acuerdo con Quijano citado por Mignolo (2019) “significa a la vez reconstitución de la teoría del conocimiento y de lo conocido en todas las esferas ... y también reconstitución de la (filosofía) estética y de los fenómenos estéticos canonizados” (p.20). Para ello

resulta decisivo el acceso al diseño de los planes de estudio en artes por parte de las subjetividades subalternas ... es urgente [también] trabajar en las políticas decoloniales y transculturales en la creación de las universidades de Artes en el contexto latinoamericano (Bouhaben, 2018, p.191).

Así, la decolonialidad respecto a la colonialidad del ver viene a contraponerse a esta hegemonía artística y epistémica. Esta no es una tarea sencilla, pero tampoco imposible, es más, esta investigación apunta a encontrar al menos un mecanismo que permita acercarse a esa misión.

2.2.2.3. Danzas y transformación curricular decolonial

Se ha abordado en varias oportunidades la importancia de un currículum flexible y transdisciplinar como posibilidades para reconfigurar las bases epistémicas, corporales y técnicas de un currículum para carreras artísticas. Al respecto, se propone construir un currículum que dialogue con otras carreras y/o facultades de cada institución, así como también propiciar el diálogo entre instituciones de educación superior. Para crear ambas redes

se requiere de bastante tiempo y voluntades, pero una solución transitoria es la integración de asignaturas electivas en la malla curricular, ya que “la inclusión de este porcentaje de materias optativas responde a la necesidad de flexibilizar la formación del alumno [alumna y alumne] para diversificar el perfil del egresado” (V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, 2005, p.11). Esto debe ir de la mano de la transdisciplinariedad “porque pone en cuestionamiento el pensamiento disciplinar” (Restrepo y Rojas, 2010, p.144). Esta mirada propicia experiencias que permitan vivir y compartir distintas prácticas relevando sus orígenes, sentidos, cosmovisiones y diferencias.

Esto es muy relevante para pensar, crear y hacer un currículum decolonial para las danzas, pero igual de importante es poder revertir varios supuestos sobre las danzas. Por ejemplo, el pensamiento y la construcción de ideas relativas a la teoría, donde “en la distribución de habilidades, aceptadas socialmente, a los que danzan se los ha legitimado para expresarse a través del movimiento y se los ha eximido de expresarse a través de la palabra” (V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, 2005, p.4), cuando en realidad, la práctica de danzas tiene mucha relación con esta área. Ya se revisó en el capítulo anterior que las danzas se relacionan con una cosmovisión de mundo, por tal, no solo supone una experiencia corporal, sino que, y rompiendo la idea cartesiana, se involucra con todas las maneras de relacionarnos, entre ellas el pensamiento y la palabra escrita y oral.

Por otra parte, las prácticas danzadas están llenas de lenguajes y vocabularios verbales y escritos que también influyen en la reproducción de cánones asociados a las/es/os bailarines, por ejemplo, creer que una persona que danza no piensa o no es capaz de verbalizar lo que le pasa en su quehacer. Al respecto en esta investigación referirse a *las danzas* y no a *la danza*, ya implica un cambio, por cuanto se da espacio a las múltiples expresiones de movimiento existentes sin la necesidad de tener que subordinar a todas éstas a una sola idea. Por su parte, Mignolo (2019) comenta que

cómo nos desprendemos ... de la MCP [matriz colonial del poder], es una pregunta habitual. Haciéndolo es la respuesta más simple. Hacerlo implica comenzar por el vocabulario que nos atrapa y nos ata en el pensar y en el sentir que el vocabulario

controla. Pero no nos damos cuenta de ello hasta que comenzamos a interrogar no lo que las cosas son sino cómo llegaron a ser lo que son (pp.20-21).

Considerando esto y retomando parte de la problemática que inició esta investigación, donde la distinción entre *folclor* como una teoría (según lo planteado por la malla innovada del Departamento de Danza)⁹ y las prácticas *académica, moderna y contemporánea* como técnicas, nos podría llevar a reflexiones incluso, sobre el uso de los términos danzas y bailes¹⁰, los cuales no se usan de manera indistinta. De acuerdo con Pérez (2008) “por “danza” entendemos algo de tipo artístico, o que tiene algún tipo de nobleza o de valor superior o elevado. Por “baile” entendemos una práctica común, sin pretensiones elevadas, o algo comercial” (p.48), esta distinción para la investigadora no es tal. Desde la perspectiva de la literatura, Mignolo (2019) comenta que “el “arte” y “estética” fueron invenciones seculares del siglo XVIII, como así también la aparición del concepto de “literatura”. Con ella nacieron las figuras el artista y del escritor (Viala, 1985) que desplazaron a las figuras del poeta y del letrado” (p.28). Por tanto, urge también repensar las maneras de referirnos a las cosas, esa mirada autocrítica ya es una postura decolonial.

Por otro lado, es muy relevante integrar otras maneras de conocer las prácticas y/o técnicas en danzas, puesto que la vivencia y ejecución son primordiales para integrar conocimientos, pero validar otras maneras de conocer y ampliar el abanico de metodologías siempre será una mejor opción para procesos de enseñanza y aprendizaje, una de ellas son los metarrelatos. Su función “es demostrar que cada narración cultural no es más que una entre muchas otras. Puede afirmarse que la historia del arte dominante no debe ser descartada, sino que debe situarse como una narración más entre otras” (Efland, Freedman, Stuhr, 2003, p.165). Es bueno considerar que estos pequeños relatos no solo refieren a una narración oral o escrita, una narración corporal es igualmente válida. A su vez, en la misma propuesta de Efland, Freedman y Stuhr (2003) se propone que

⁹ Revisar Anexo 3.

¹⁰ Para esta investigación ambos términos son sinónimos y se opta por utilizar danzas, puesto que, bajo este supuesto de diferencia entre bailes y danzas, este último incluiría ambos.

las formas artísticas se producen a través de muchos estilos diferentes, persiguen fines muy distintos y se dirigen a múltiples audiencias específicas. Esto permite pensar que un currículo que refleje un relato específico promoverá ciertas formas de arte[s] y excluirá otras. No obstante, un currículo construido sobre la idea de los pequeños relatos puede incluir varias narraciones, con sus contenidos específicos y diferenciados entre sí ... Es probable que el uso de múltiples relatos refleje un mayor grado de diversidad cultural en el currículo (p.165).

Todo esto no significa que se deba desechar todo lo que ya se ha cultivado y cosechado a lo largo de la historia de las danzas, negar la tradición europea sería invisibilizar muchos sucesos que han marcado de manera positiva al desarrollo de las danzas e incluso estas reflexiones que hoy se presentan. Tampoco es darles una carga negativa, sino que esta perspectiva permite dar posibilidades *otras* sumadas a las que ya existen, por tanto, es una práctica integrativa transdisciplinar. De acuerdo con Garrido (2014)

no se trata de inclinarse a pensar que fueron “malas” aquellas adopciones, sino que, por ser creados a partir de otros cuerpos, muchas veces encontramos situaciones en las que los [las y les] bailarines [y bailarinas] no se sienten plenos [plenas y plenes], libres, con una disposición abierta a la creatividad (p.172).

Entonces, pensar en los metarrelatos como posibilidad pedagógica decolonial es relevante, ya que permite contextualizar las prácticas al entorno y acercar de manera más orgánica las que son foráneas, para que dialoguen de manera fluida. Puesto que lo que se observa ahora es que “los códigos y vocabularios gestuales del ballet, la danza moderna y la contemporánea sin duda generaron particulares formas expresivas y manifestaciones artísticas ... sin embargo, no siempre se adecuan a las necesidades del cuerpo de la tradición” (Garrido, 2014, p.175). Y lo que se busca aquí es transformar las metodologías y sumar nuevas expresiones en movimiento “se trata de que el cuerpo que se acondiciona pueda hacerlo desde otros códigos que le son más familiares” (Garrido, 2014, p.174), es decir, hay que buscar una manera de acercar las prácticas externas a los lenguajes y maneras de relacionarnos de este contexto específico.

2.2.3. Innovación curricular del Departamento de Danza

2.2.3.1. Áreas de desarrollo profesional y laboral

Antes de adentrarse en el proceso de innovación curricular del Departamento de Danza, se explicará sucintamente las áreas de desarrollo profesional y laboral al cual podría acceder una persona que egresa con el grado académico de Licenciatura en Artes con mención en Danza.

A grandes rasgos existen cinco grandes áreas de desarrollo profesional relacionadas con las danzas y el movimiento: interpretación, creación, docencia, gestión e investigación. La *interpretación* refiere al desenvolvimiento como bailarín/a/e, es decir, quien ejecuta las danzas en cualquier contexto escénico, para esto se requiere de conocimientos técnicos (de una o varias técnicas), físicos, artísticos, estéticos y disciplinarios acorde al área de desarrollo. Si bien las danzas implican cuerpo en movimiento, no es igual la formación de un/una bailarina clásica que una contemporánea, ya que requieren del manejo de lenguajes corporales, técnicas y vocabularios distintos, inclusive el desarrollo muscular, alineaciones y coordinaciones necesarias pueden llegar a ser muy diferentes.

Por su parte, la *creación* refiere al rol de coreógrafa/e/o, o sea, es quien crea y/o dirige un montaje escénico. Suele ser quien desarrolla la idea central de la creación y organiza hitos o estructuras de movimientos, así como puede ser quien cree una coreografía y luego la transmita a las/es/os ejecutantes. Es usual en las prácticas contemporáneas, que el rol de intérprete y creador/a/e se fusionen, lo que se denomina intérprete-autor/a/e. A su vez, estas prácticas suelen validar a quien interpreta como persona creadora independiente si no aporta con movimientos propios. Vale decir, que una persona que interpreta una obra ya estructurada será siempre creadora por cuanto está implicada en el proceso interpretativo y creativo en el momento presente de la muestra.

La *docencia*, por su parte, es el área con más campo laboral disponible para las danzas en Chile, y refiere a quienes se desenvuelven enseñando danzas en cualquier contexto y nivel educativo. En los ámbitos formales está la formación profesional con las instituciones ya mencionadas anteriormente, así como también existe el electivo artístico de tercero y cuarto

medio de danzas. Están también los Liceos Experimentales Artísticos (LEA) que consideran las danzas como electivo de formación. Por su parte, en la educación parvularia, en las Bases Curriculares del 2019 se abre una oportunidad de trabajo directo con la creación del núcleo de corporalidad y movimiento. Asimismo, existe la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) que permite realizar talleres extracurriculares en los establecimientos que gestionen dichos fondos. De manera independiente se pueden desenvolver en academias, escuelas y compañías de danzas.

La *gestión* es aquella área en donde se adquieren herramientas para la formulación de proyectos, gestión, producción, circulación y difusión de obras, espacios, escuelas, festivales u otras instancias. Es un área muy relevante, por cuanto sus conocimientos son de gran aporte para la adjudicación de recursos, ya sean estatales como el Fondo Nacional de las Artes (FONDART) o privados. Finalmente, la *investigación* posee tres grandes metodologías que responden a la naturaleza de las danzas: a) investigación corporal: la cual es validada en una disciplina como ésta, donde es con el cuerpo lo que y con qué se investiga; b) investigación escrita: que consiste en el traspaso de investigaciones corporales a la palabra (o viceversa) escrita o hablada, puede ser un gran aporte por cuanto contribuye a la documentación de la historia y/o metodologías de danzas, y c) investigación mixta: que corresponde a una fusión de las dos anteriormente mencionadas.

El desarrollo de un área no es limitante para realizar otra(s), es más, en un contexto como el de Chile, se hace necesario tener herramientas de todas ellas para poder tener más oportunidades laborales. Por otra parte, estas áreas constantemente se están relacionando entre sí, por ejemplo, si se realiza un taller en un establecimiento de educación básica, no será suficiente con tener los conocimientos y habilidades para enseñar, sino que será necesario dominar el nivel interpretativo y técnico específico que se quiere enseñar para poder mostrar y guiar con mayor precisión, así como es muy posible que a fin de año se requiera mostrar una coreografía que deberá crear o guiar quien esté enseñando. Asimismo, se deberán hacer las gestiones necesarias para los recursos y/o elementos necesarios y, la temática a trabajar puede implicar un proceso de investigación ya sea escrita, corporal o mixta.

2.2.3.2 Perfil de egreso

Por otra parte, es relevante conocer el perfil de egreso de la malla innovada. Su relevancia radica por cuanto el perfil de egreso es una

declaración pública de aquellas competencias que un estudiante debe tener para que una Universidad le otorgue un determinado grado y título al egresar de su carrera ... [el perfil de egreso] debe recoger ... los aportes de otros actores de la sociedad y de la comunidad universitaria, constituyéndose así también en Perfil del ciudadano que queremos contribuir a formar (Dirección General de Docencia Universidad Católica de Temuco, 2012, p.5).

Es decir, el perfil de egreso es un manifiesto por parte de la institución de educación superior hacia la comunidad y el estudiantado de qué es lo que se espera que aprenda y a qué podrían dedicarse una vez egresando del programa. A su vez y como se declara en el documento antes mencionado, en el perfil de egreso se puede observar el perfil del ciudadano/a/e, lo que está en directa relación con lo anunciado en los antecedentes teóricos de la educación superior en donde se pudo comprender que los conocimientos, habilidades y perspectivas que se enseñan en ese nivel educativo, tienen incidencias en las esferas sociales en las cuales las/es/os profesionales se desenvuelvan. Retomando un ejemplo anterior, si en el área de la medicina se forman profesionales con dominio de diversas miradas de la salud y el cuerpo, evidentemente ese sistema a nivel país tendría cambios en su funcionamiento y experiencias. Por esto, para la investigación es muy relevante conocer el perfil de egreso¹¹ declarado para la malla innovada¹².

¹¹ Disponible en Anexo 4.

¹² Para estos efectos se considera el perfil de la Licenciatura, no se insertaron los párrafos relativos al perfil de egreso de los títulos de Artista de la Danza especializada/e/o en procesos formativos ni Intérprete con mención Danza.

2.2.3.3. Innovación curricular

Como ya se pudo apreciar en el apartado sobre danzas en los antecedentes teóricos, la formación profesional de esta área ha sido muy difícil de desarrollar. Cuenta con un lento proceso de reconocimiento social de esta arte que, una vez medianamente alcanzado, comienza a desplegarse y contar con apoyo de la Universidad de Chile, Teatro Municipal de Santiago, Ministerio de Educación, Municipalidades y otras instituciones privadas que, luego del Golpe Militar cesan sus aportes económicos, políticos e infraestructurales, lo que debilita el desarrollo profesional de las danzas en el país.

Esto provoca una desestabilización de la formación de futuras/es/os artistas de las danzas, no solamente por no contar con los recursos económicos y espacios, sino que, sumado a esto, la construcción curricular y metodológica de enseñanza y creación se debilitaron. Al respecto, sobre la carrera Pérez (2006) señala que

A finales de 1973 comenzó un incesante proceso de cambios y reformas en los planes de estudio de la Escuela, sin una sustentación conceptual sólida, ni en lo profesional, ni en cuanto a una visualización racional sobre el campo ocupacional de los [las y les] egresados [egresadas y egresades] (pp.64-65).

Por esta vorágine curricular se ven afectadas las metodologías de trabajo, así como las prácticas corporales que se desarrollarían en el Departamento, aportando a esa inconsistencia conceptual y profesional que enuncia Pérez, pero también artística, creativa e identitaria, ya que, ella continúa comentando que “el empleo de metodologías de enseñanza de la danza, clásica y contemporánea es absolutamente circunstancial ... sin que exista un análisis objetivo sobre cuál es la más adecuada para el tipo de bailarín [y bailarina] que en ambos estilos se quiere lograr” (Pérez, 2006, p.77). Esto nos permite pensar que, al menos desde su perspectiva (siendo académica del Departamento en ese entonces), no había claridad del tipo de egresada/e/o que se esperaba, puesto que tampoco se volvieron a impulsar los distintos elencos y espacios de trabajo profesional que se formaron antes del Golpe Militar de 1973.

A esto, Pérez (2006) agrega que “se adoptan métodos y tendencias diversas, todos foráneos y, a veces, ni siquiera suficientemente asimiladas, sin realizar una valoración real respecto a lo que pueden aportar para el desarrollo profesional en el país” (pp.77-78). De este modo, ella observa que hay un desarraigo de las danzas, en la cual no se considera la historia local para la construcción curricular, sino que, se priorizan técnicas y prácticas que no necesariamente se amoldan a las necesidades de las danzas en un país como Chile, ni abre otras posibilidades.

Esta realidad que comenta Pérez cambia un poco el año 2009, cuando se cierra la carrera y se renueva todo el claustro académico. Con esto se inicia el proceso de innovación curricular en diciembre del 2010 cuando se conforma el Comité de Innovación Curricular (CIC) en donde participa el nuevo claustro académico completo, representantes estudiantiles y dos asesores metodológicos facilitados por Vicerrectoría de Pregrado de la Universidad de Chile.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Enfoque metodológico

La metodología de investigación se organizó de acuerdo con lo planteado en el objetivo general: *diseñar una propuesta curricular decolonial para la carrera Licenciatura en Artes con mención en Danza de la Universidad de Chile*. Por lo tanto, el enfoque desde el cual se abordó esta indagación fue el cualitativo, puesto que se pretende investigar fenómenos y comprender sus significados en concordancia con las ideas e imaginarios de las personas implicadas en ese espacio educativo, sin universalizar los hallazgos. De acuerdo con Pérez (2004) “el enfoque cualitativo pretende ofrecer profundidad, a la vez que detalle mediante una descripción y registro cuidadoso ... Nos interesa conocer las realidades concretas en sus dimensiones reales y temporales, en el aquí y el ahora en su contexto social” (p.32).

Por esto, el enfoque cualitativo fue el óptimo para esta investigación, ya que interesa comprender la organización curricular y los posicionamientos que emergen de ella, pero aún más relevante era obtener las percepciones, sentimientos, anhelos, propuestas y experiencias de quienes participan actualmente en ese espacio educativo, tanto de estudiantes como docentes. Con esto, la propuesta curricular tendría más y mejores herramientas para su construcción, puesto que no solo se aborda desde un posicionamiento teórico, sino que se contextualiza con la voz de las personas que viven día a día el currículum en la formación de artistas de las danzas en la Universidad de Chile.

3.2. Diseño del estudio

El diseño con el cual se abordó esta investigación es el estudio de caso, esto porque “es un enfoque y una técnica de recolección y de tratamiento de la información que se caracteriza por una descripción en profundidad de un fenómeno y por un análisis que pone en relación lo individual y lo social” (Anandón, 2008, p.208). Es decir, interesaba conocer

un caso particular, en este caso, la malla curricular de la carrera Licenciatura en Artes con mención en Danza de la Universidad de Chile y su relación con la sociedad que, como ya se revisó en el marco de antecedentes teóricos, la formación de profesionales en un área determinará las percepciones sociales de aquella disciplina.

A su vez, este estudio de caso es único intrínseco puesto que el caso “no nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular” (Stake, 1999, p.16). Es decir, es la malla curricular lo que importa, conocerla, comprenderla y profundizar en las problemáticas que se puedan encontrar para luego realizar la propuesta, ya que “lo que define un estudio de caso es su singularidad: la del fenómeno que se estudia” (Simons, 2011, p.40).

Si bien, este estudio de caso único intrínseco pretende comprender en profundidad un caso particular, eso no significa que de él no se puedan extraer ideas o reflexiones que permitan resituar los hallazgos en otros contextos. Tal como MacDonald y Walker (1975) citados por Simons (2011) expresan “el estudio de caso es el proceder del pintor, que alcanza la grandeza cuando, a través del retrato de un único caso encerrado en el tiempo y la circunstancia, transmite verdades perdurables sobre la condición humana” (p.41). O sea que, a pesar de su especificidad, el estudio de caso único puede tener impacto en otros espacios, lo que le da más sentido al uso de este diseño en la investigación. Ya que, si bien interesa comprender la construcción curricular de una carrera específica en una Universidad particular, se pretende también poder incidir en transformaciones curriculares en general (o al menos abrir nuevas posibilidades de construcción curricular), como lo es una perspectiva decolonial para construir una malla curricular universitaria y por qué no, el currículum escolar parvulario, primario y secundario.

Por otro lado, Yin (1994) citado por Simons (2011) ofrece otra perspectiva que se ha considerado en esta investigación y es que “el estudio de caso no se define por el objeto ni la particularidad, sino que es una estrategia de investigación exhaustiva, que incorpora sistemas específicos de recogida y análisis de datos para investigar los fenómenos en contextos auténticos” (p.41). Dichos fenómenos surgen en esta investigación desde la experiencia personal y la formación en danzas que se entrecruza con los documentos disponibles para

comprender aquellos posicionamientos institucionales y también con las perspectivas de estudiantes y docentes que participan actualmente en ese espacio formativo. De este modo, se pretende recoger la mayor cantidad de información posible desde distintas fuentes para comprender este caso único.

3.3. Técnicas de recolección de datos

Respecto a la técnica empleada para la recopilación de datos se usaron dos: la revisión de documentos y entrevista en profundidad semiestructurada, a modo de poder complementar desde distintas esferas la información obtenida. La revisión de documentos apela directamente a la esfera institucional (Departamento de Danza de la Universidad de Chile) y las entrevistas se enfocan en participantes del estamento estudiantil y docente.

Primero se inicia con la revisión de documentos, que se comprende de manera más amplia, no se refiere solo “a los documentos políticos formales o los registros públicos, sino a cualquier cosa que se haya escrito o producido relativa al contexto o el escenario” (Simons, 2011, p.97). En este sentido, se revisó la malla curricular antigua, la malla innovada, el perfil de egreso actual y archivos del proceso de innovación curricular. Todos estos documentos son de suma relevancia para tener una base sustantiva bajo la cual se organizaron las entrevistas en relación con la información expuesta formalmente en los documentos para poder complementar con las reflexiones y pensamientos de las personas de la muestra.

La revisión de documentos tiene mucha relevancia en esta investigación puesto que brinda un soporte de información muy valiosa para impulsar el estudio, en palabras de Stake (1999) “algunas veces, estos registros son observadores más expertos que el [la o le] investigador [investigadora o investigadore]” (p.66). De los documentos se pudo extraer información respecto al proceso de innovación curricular desde su inicio, datos que no son de libre acceso, pero que fueron facilitados para esta investigación. Otra relevancia de esta técnica es que se puede “buscar pistas que ayuden a comprender la cultura de las organizaciones, los valores de las políticas subyacentes, y las creencias y actitudes del [la o le] escritor [escritora o escritore]” (Simons, 2011, p.97), que, en este caso, serían los

fundamentos de la malla innovada para poder contrastar con la perspectiva decolonial en la cual se basa esta AFE.

Sobre la entrevista, esta es

una conversación entre dos personas, un [una o une] entrevistador [entrevistadora o entrevistadore] y un [una o une] informante, dirigida y registrada por el [la o le] entrevistador [entrevistadora o entrevistadore] con el propósito de favorecer la producción de un discurso *conversacional, continuo y con una cierta línea argumental* –no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo– del [la o le] entrevistado [entrevistada o entrevistade] sobre un tema definido en el marco de una investigación” (Alonso, 1995, p.228).

Por tanto, lo que interesaba de las entrevistas era poder extraer información de las personas que participan actualmente en el espacio educativo que se investiga, porque desde sus propios discursos se conocieron nuevas perspectivas a considerar, así como oportunidades y limitantes al momento de construir la propuesta curricular preliminar. Es decir, mediante las entrevistas se recopiló la información necesaria para que las propuestas sean atingentes al contexto específico, ya que la entrevista es útil “para obtener informaciones de carácter *pragmático*, es decir, de cómo los [las o les] sujetos [sujetas o sujetos] diversos [diversas o diverses] actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales” (Alonso, 1995, p.226). De acuerdo con Simons (2011) la entrevista en profundidad tiene cuatro objetivos principales

uno es documentar la opinión del [la o le] entrevistado [entrevistada o entrevistade] sobre el tema ... *un segundo* objetivo es la implicación activa y el aprendizaje del [la o le] entrevistador [entrevistadora o entrevistadore] y el [la o le] entrevistado [entrevistada o entrevistade] que la entrevista puede favorecer en la identificación y análisis de los temas. *El tercero* es la flexibilidad inherente que la entrevista ofrece para cambiar de dirección y abordar temas emergentes ... *el cuarto* es el potencial de la entrevista de desvelar y representar sentimientos y sucesos inobservados e inobservables (p.71).

Por estos motivos se eligió la entrevista en profundidad puesto que permite obtener información de participantes del espacio educativo en estudio, tanto de estudiantes como docentes, así como también aborda temáticas que no se considerarían sin escuchar sus perspectivas, lo que definitivamente enriqueció la propuesta curricular preliminar.

3.4. Criterios de selección institucional

Antes de comentar sobre la muestra, es importante explicar los criterios de selección institucional. Se escogió una carrera y Universidad específica. La primera responde al pregrado que cursó la investigadora, que es una disciplina con poca investigación curricular en nivel superior, por lo que, este estudio es una oportunidad para desarrollar este entrecruce de conocimientos. Por otro lado, la Universidad de Chile es la institución en donde la investigadora se formó, por lo que, respecto a la viabilidad sería un espacio donde podría tener fácil acceso a realizar la investigación, ya que, de acuerdo con Stake (1999)

debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un [una o una] posible informador [informadora o informadore] y que cuenten con actores [o actrices] (las personas estudiadas) dispuestos [dispuestas o dispuestos] a dar su opinión sobre determinados materiales en su caso (p.17).

Sumado a esto, es desde la experiencia de la investigadora que surgen los primeros cuestionamientos y, por su cercanía con el Departamento de Danza de la Universidad de Chile, tanto como estudiante egresada y como ayudante de una asignatura, impulsaron la investigación de este espacio. Además, que, como estudiante, ya tenía un conocimiento de cómo funciona el Departamento de Danza, el proceso de reestructuración, el proceso de cambio entre malla antigua e innovada y, además, la investigadora compartió con las primeras generaciones que vivieron ese cambio curricular y con quienes intercambiaba reflexiones sobre esas experiencias, ella de la malla antigua y sus amistades de la malla

innovada. Estas fuentes fueron esenciales para las primeras reflexiones que motivan esta investigación.

Por último, para la investigadora era relevante poder retribuir al espacio de formación de pregrado con una perspectiva crítica-reflexiva de cómo se conciben las danzas, el currículum y la formación de artistas del movimiento. Pero a la vez, frente a esa crítica, con esta AFE se puede aportar con una propuesta que podría orientar modificaciones y/o reflexiones sobre la malla innovada del Departamento de Danza de la Universidad de Chile.

3.5. Muestra y criterios de selección

En la misma línea de los objetivos de esta investigación, se opta por una muestra estructural, la cual “no responde a criterios estadísticos, sino *estructurales*; no atendemos a la extensión de las variables entre la población objeto de estudio, ni nos interesa tomarlas como términos o elementos. Por el contrario, esta “muestra” obedece ya a relaciones” (Canales y Peinado, 1995, p.289). Con esto se alcanzó profundidad y riqueza en la información que las y les participantes otorgaron, sin buscar representatividad para generalizar, sino que valorando sus percepciones y experiencias particulares.

Considerando aquello, la muestra a la cual se les aplicó la entrevista en profundidad semiestructurada fue de cuatro personas: dos estudiantes y dos docentes. Para la selección fue importante que las personas invitadas leyeran, aceptaran y firmaran el consentimiento informado¹³ con la descripción de los objetivos de investigación, su procedimiento, alcances de su participación (beneficios y riesgos), confidencialidad y voluntariedad. A su vez, fue esencial la motivación e interés de participar y contar con la disponibilidad de tiempo-espacio, así como conexión a internet y dispositivo móvil para conectarse por plataforma Zoom. Las personas seleccionadas fueron previamente consultadas de manera directa por contar con los requisitos especificados.

¹³ Revisar Anexo 9.

Los criterios de selección para la muestra de estudiantes fueron:

- 1) una estudiante de primer año superior¹⁴ (segundo año en la carrera),
- 2) una estudiante de cuarto año superior (quinto año en la carrera).

Considerando estos criterios, la muestra se compuso de una estudiante de primer año superior de 22 años que ingresó a la carrera el año 2019. Fue entrevistada el lunes 30 de noviembre del 2020 con una duración de 35 minutos. Por su parte, se entrevistó a una estudiante de cuarto año superior de 24 años que ingresó a la carrera el año 2014. Fue entrevistada el jueves 26 de noviembre del 2020 con una duración de 60 minutos.

Por su parte, los criterios de selección para la muestra de las dos docentes fueron:

- 1) una docente que participó en el proceso de innovación curricular,
- 2) una docente que no participó en el proceso de innovación curricular,
- 3) ambas participantes debían relacionarse con en el Departamento de Danza (como estudiante o docente) durante el proceso de reestructuración, de modo que conociera de primera fuente aquel proceso.

Finalmente, la muestra se compuso de una docente de 53 años que trabaja en el Departamento de Danza desde el año 2003 y participó en la innovación curricular. Fue entrevistada el jueves 03 de diciembre del 2020 con una duración de 45 minutos. A su vez, se entrevistó a una docente de 38 años que trabaja desde el año 2014 en el Departamento, durante la reestructuración se encontraba cursando la carrera y no participó en la innovación curricular. Fue entrevistada el viernes 04 de diciembre del 2020 con una duración de 40 minutos.

Con todo esto se pretendió abarcar distintas miradas, trayectorias y relaciones con la malla innovada, ya sea de estudiantes como de docentes. De este modo, se obtiene información coincidente pero también divergente de acuerdo con sus experiencias y grados

¹⁴ Para comprender esto, revisar nota a pie de página N°15, donde se explica brevemente la modalidad de ciclo básico y ciclo superior.

de implicación en la carrera y en la malla. Las directrices de las cuatro entrevistas apuntaron a cinco ejes principales: áreas de desarrollo de las danzas y campo profesional y laboral; habilidades y conocimientos de las danzas; perfil de egreso; hegemonías y/o jerarquía en áreas y prácticas y, pertinencia curricular. Bajo estas directrices se organizaron trece preguntas, las cuales tenían pequeñas variaciones dependiendo de la persona entrevistada y sus características particulares, como también de acuerdo con lo que ocurría en la aplicación misma del instrumento. Es decir, las entrevistas contaban con la libertad de modificarse en el momento si era necesario, ya sea para profundizar en un tema, abrir nuevas perspectivas o suprimir preguntas que ya habían sido contestadas con anterioridad.

3.6. Credibilidad

Considerando el enfoque cualitativo de esta investigación es necesario especificar los criterios de credibilidad para sustentar y dar fuerza al estudio realizado. Para este caso particular se opta por la triangulación, puesto que implica “que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único ... utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos” (Pérez, 2004, p.81). La importancia de la triangulación de datos es muy relevante puesto que permite, a raíz del entrecruce de distintos puntos de vista, encontrar convergencias en los postulados institucionales como los personales de las personas entrevistadas y la teoría al respecto. También permite reconocer divergencias y nuevos puntos de vista que enriquecen la investigación, ya sea en las nuevas consideraciones y reflexiones respecto a los puntos dispares como también aporta a la credibilidad del estudio, puesto que se realiza una exhaustiva indagación a fin de evitar problemas de una interpretación demasiado subjetiva, ya que “la triangulación nos obliga una y otra vez a la revisión” (Stake, 1999, p.99).

Hay distintos tipos de triangulación, en esta investigación se tomaron dos: metodológica y de datos, con esto se espera dar crédito y validez a las interpretaciones en el análisis de los datos. De acuerdo con Denzin (1978) citado por Simons (2011) “la triangulación metodológica, [es la] que analiza las semejanzas importantes entre los métodos,

y la triangulación de datos, [es la] que utiliza diferentes fuentes de datos para poder comprender los temas” (p.182). Ambas formas de triangular son bastante utilizadas en los estudios de caso, puesto que “hacen que las descripciones sean más ricas, y sirven para verificar la importancia de los temas a través de distintos métodos y fuentes” (Simons, 2011, p.182).

En este sentido, estas dos triangulaciones son aporte por cuanto la triangulación metodológica permite que “con enfoques múltiples dentro de un único estudio, es probable que clarifiquemos o que anulemos algunas influencias externas” (Stake, 1999, p.99), para este caso, la triangulación metodológica responde al uso de distintas técnicas de recolección de datos, por un lado la entrevista (que a su vez permite obtener datos de distintas fuentes: estudiantes y docentes) y por otro, la revisión de documentos. Con esto “se pretende ver aquello que quizá yo no haya percibido” (Stake, 1999, p.99).

Por otro lado, la triangulación de datos se desarrolla respecto a los insumos de la recolección de datos y su comparación con la investigación previa de este estudio, el cual se centra en el currículum de educación superior, danzas y perspectiva decolonial. De este modo se relacionan semejanzas y se analizan las diferencias para acercarse a un punto intermedio para considerar en la propuesta curricular. Así, ocurre una situación congruente con la metáfora del cristal de Richardson (1997) citado por Simons (2011) donde

El cristal es una buena imagen de la validez en el estudio de caso cualitativo, porque nos permite ver los datos desde diferentes ángulos y compendiar las distintas formas en que podemos interpretar. El cristal es un objeto sólido, pero se puede orientar en muchas direcciones para que refleje y refracte la luz. Podemos ver significados alternativos y sutilezas (sombras de significado), y observar que los elementos de los datos pueden tener importantes significados independientes sin dejar de estar conectados e integrados en el todo (p.183).

Es decir, con estas triangulaciones se pudo observar desde distintos lugares un mismo fenómeno a modo de complementarlo y nutrirlo.

3.7. Limitantes de la investigación

Debido al contexto nacional y mundial, vale decir, revuelta social en Chile desde el 18 de octubre de 2019 y pandemia COVID-19, esta investigación sufrió algunos cambios en los tiempos de realización, como también en los medios y reorganización de la metodología. En el primer punto, se aplazó el trabajo para ser realizado durante el 2020, como período excepcional, ya que además de la revolución social, la Facultad de Artes se encontraba en movilizaciones previas que no permitieron acceder a los espacios del Departamento de la Danza de la Universidad de Chile desde agosto del 2019.

Por otro lado, había una tercera técnica de recolección de datos considerada para abarcar mayor representatividad de ambos estamentos tanto estudiantil como docente, grupos focales, los cuales no se realizaron luego de la readecuación de la investigación por el contexto, puesto que no era viable mediante plataformas remotas, considerando la importancia de las interacciones en esta técnica específica. Por su parte las entrevistas, que también estaban contempladas realizarse presenciales, fueron virtualmente concretadas mediante la plataforma Zoom.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS

4.1. Revisión de documentos

Para efectos de esta investigación se pudo acceder a una serie de documentos en donde se registró el proceso de innovación curricular del Departamento de Danza de la Universidad de Chile. Éstos fueron: *Levantamiento de información: necesidades formativas; Matriz de las Actividades y Competencias: Innovación Curricular Departamento de Danza; Contexto Innovación Curricular de Danza: Hitos CIC Danza 2010-2013; Diploma en construcción curricular para la formación profesional universitaria: Matriz de compromiso formativo (módulo 1); Informe requerimientos del perfil a la malla: Carrera de Licenciatura en Artes mención Danza; Competencias y subcompetencias de Licenciatura en Artes mención Danza; Declaración del perfil y, Estructura de informe: hito validación del perfil de egreso*. Todos estos documentos no son de libre acceso, fueron compartidos por una docente participante en toda la innovación curricular para los fines de esta investigación.

4.1.1. Análisis malla antigua e innovada

Sobre la innovación curricular, el primer paso de diseño finaliza en diciembre del 2013 donde en el *Informe requerimientos del perfil a la malla: Carrera de Licenciatura en Artes mención Danza* se establecen las diferencias entre la malla antigua y la innovada. Cabe destacar que el análisis de la malla antigua incluye la etapa básica¹⁵ y la mención opcional

¹⁵ La etapa básica es un “programa académico de la Facultad de Artes, destinado a detectar y formar nuevos talentos en el ámbito de las Artes Visuales, Danza y Música, dirigida a jóvenes que están cursando la Educación Media o hayan egresado recientemente de ella. Esta etapa corresponde a los estudios previos que se requieren para ingresar a la Licenciatura en las menciones de Artes Plásticas, Composición, Danza e Interpretación Musical”. Disponible en: <http://www.artes.uchile.cl/pregrado/escuela-de-pregrado/41717/etapa-basica-admision-especial>

de Profesor/a/e Especializado/a/e en Danza, es decir, se analizan 6 años de carrera. Por otra parte, el análisis de la malla innovada se analiza solo la Licenciatura.

En este proceso de innovación se cambian las asignaturas de modalidad anual a una semestral y a su vez, se cambian los nombres y cantidad de áreas, como también cambia el nombre y contenido de algunas asignaturas. Se expondrá el análisis de la malla antigua que se extrae del documento *Informe requerimientos del perfil a la malla. Carrera de Licenciatura en Artes mención Danza*.

La malla antigua (*gráfico 1*) se compone de cinco áreas: técnico-física, teorías y prácticas de la danza y artísticas, educación, creación y disciplinas complementarias. El **área técnico-física** cuenta con 60 horas de dedicación que se despliegan en cuatro asignaturas: *acondicionamiento corporal, técnica académica, técnica moderna y contemporánea y técnicas dancísticas*, lo que en total corresponde al 45% de las horas de formación. El **área de teorías y prácticas de la danza y artísticas** suma un total de 21 horas equivalente al 16% de las horas de formación, donde se incluyen cinco asignaturas: *teoría Laban, folclor, estética, historia de la danza e historia comparada de las artes*. Sobre el **área de educación** cuenta con 19,5 horas que corresponde al 15% de las horas de formación, en donde la Licenciatura cuenta con solo 3 horas con la asignatura *metodologías de la danza* y la especialización tiene 16,5 horas con tres asignaturas: *evaluación y currículum, metodología de la investigación y creación coreográfica*. Respecto al **área de creación**, ésta tiene 16,5 horas divididas en tres asignaturas: *expresión coreográfica, improvisación y taller coreográfico*, lo que equivale al 12% de las horas de formación. Finalmente, el **área de disciplinas complementarias** posee 16,5 horas en dos asignaturas: *música y kinesiología*, que corresponde al 12% de horas de formación. El total de horas de la malla antigua es de 133,5.

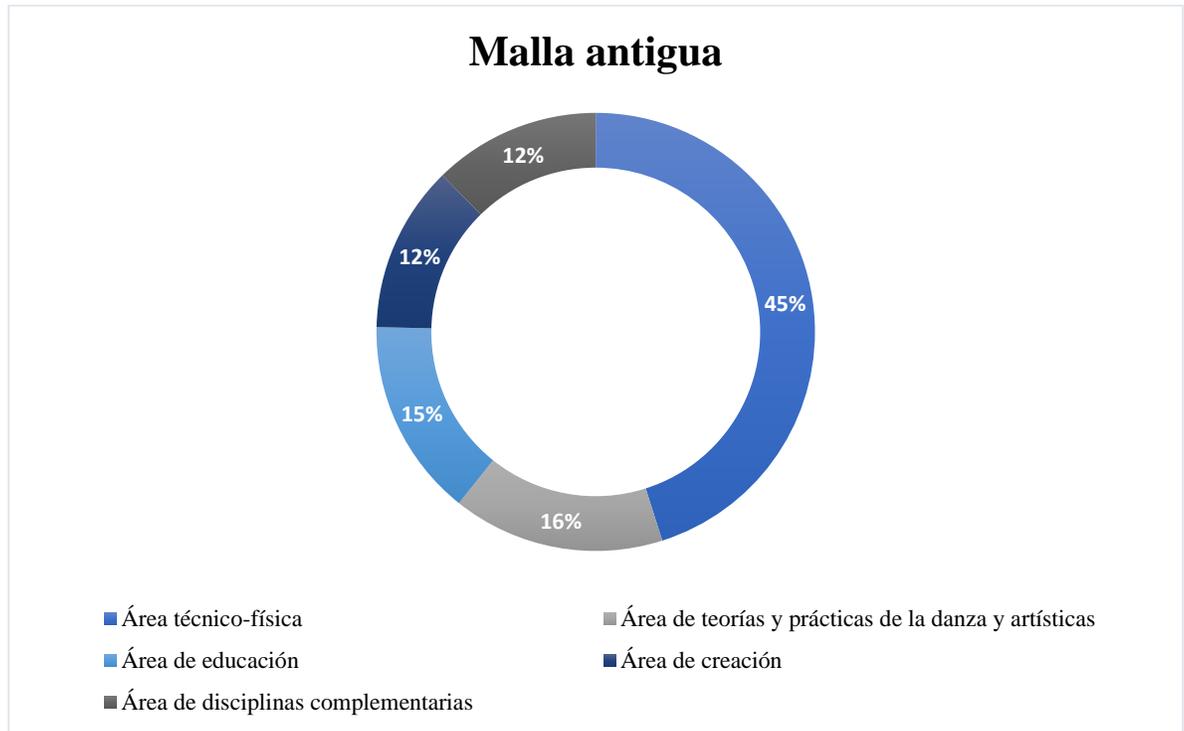


Gráfico 1. Malla antigua.

Fuente: Informe requerimientos del perfil a la malla. Carrera de Licenciatura en Artes mención Danza.

De esta información se puede interpretar que:

1. Las asignaturas del *área técnico-físicas* tienen predominancia en la malla, lo que implica un mayor desarrollo en el área interpretativa una vez egresando del programa.

2. Las áreas de *educación* y *teorías y prácticas de la danza y artísticas* cuentan con cantidades similares de desarrollo. Sin embargo, esto ocurre porque en este análisis se incluyó el año optativo de Profesor/a/e Especializado/a/e en Danza. De lo contrario, las cifras del área educación para la Licenciatura de 19,5 horas bajan a solo 3, lo que significa que una persona que egresa con ese grado académico cuenta con muy pocas herramientas y práctica para ejercer como docente, que es el área de ejercicio profesional con mayor campo laboral.

3. Las áreas de *creación* y *disciplinas complementarias* tienen una distribución equitativa de horas en la Licenciatura. Destaca la poca cantidad de horas destinada al trabajo

creativo, es decir, trabajar como coreógrafa/e/o. Sin embargo, coincide con el medio laboral en donde hay poco campo laboral y profesional como creador/a/e.

4. De acuerdo con campo laboral mencionado anteriormente, se puede evidenciar que la malla antigua no contempla desarrollo de conocimientos y habilidades relacionados a la *gestión e investigación* (al menos investigación como área de desarrollo exclusivo, se liga lo teórico a lo práctico que no necesariamente es investigación).

5. Existe, al menos desde la clasificación que realizó el Comité de Innovación Curricular (CIC) una diferencia entre una asignatura que se considera técnica a una asignatura que se considera teórico-práctica. Por ejemplo: la asignatura *técnica académica* está dentro del primer grupo y *folclor* dentro del segundo. En base a este ejemplo se pueden cuestionar *¿por qué el folclor no es considerado una técnica dancística propiamente tal?*

De acuerdo con análisis de la malla antigua, surgen varios aspectos por mejorar para la malla innovada y para su construcción se tomaron algunos referentes. En el documento *Diploma en construcción curricular para la formación profesional universitaria: Matriz de compromiso formativo (módulo 1)* se explicitan las revisiones que se realizaron. A nivel nacional se estudiaron las mallas curriculares de seis instituciones: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad Bolivariana, Escuela Moderna de Música y Danza, Universidad ARCIS, Universidad Mayor y Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación (UNIACC).

Respecto a los referentes internacionales hay once instituciones europeas y norteamericanas: Universidad Paris 8 (Francia), Université du Quebec a Montreal (Canadá), School for the New Dance Development (Holanda), California Institute of the Arts (EE.UU), University of Illinois (EE.UU), P.A.R.T.S. (Bélgica), Salzburg Experimental Academy of Dance (Austria), Temple University (EE.UU), Centro Nacional de Danza Contemporánea (Francia), Trish School of the arts Dance (EE.UU) y Royal Ballet School (Reino Unido).

Y doce corresponden a referentes latinoamericanos: Universidad de Campinas (Brasil), Universidad Federal de Bahía (Brasil), Universidad Nacional de Colombia, Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), Universidad Nacional de Cuyo (Argentina),

Universidad Autónoma de Puebla (México), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México), Universidad de Colima (México), Universidad de las Américas Puebla (México), Universidad Nacional Experimental de las Artes (Venezuela) y Universidad de Zulia (Venezuela).

Para el análisis de la malla innovada (*gráfico 2*) se tomó en cuenta solamente las asignaturas contempladas en la Licenciatura. La información de este gráfico se extrajo de una malla curricular separada por área de conocimientos¹⁶. En esta malla se observan ocho áreas: interpretación en danza contemporánea, creación coreográfica contemporánea, teoría e historia de la danza, complementariedad, electividad, transversalidad, educación y gestión.

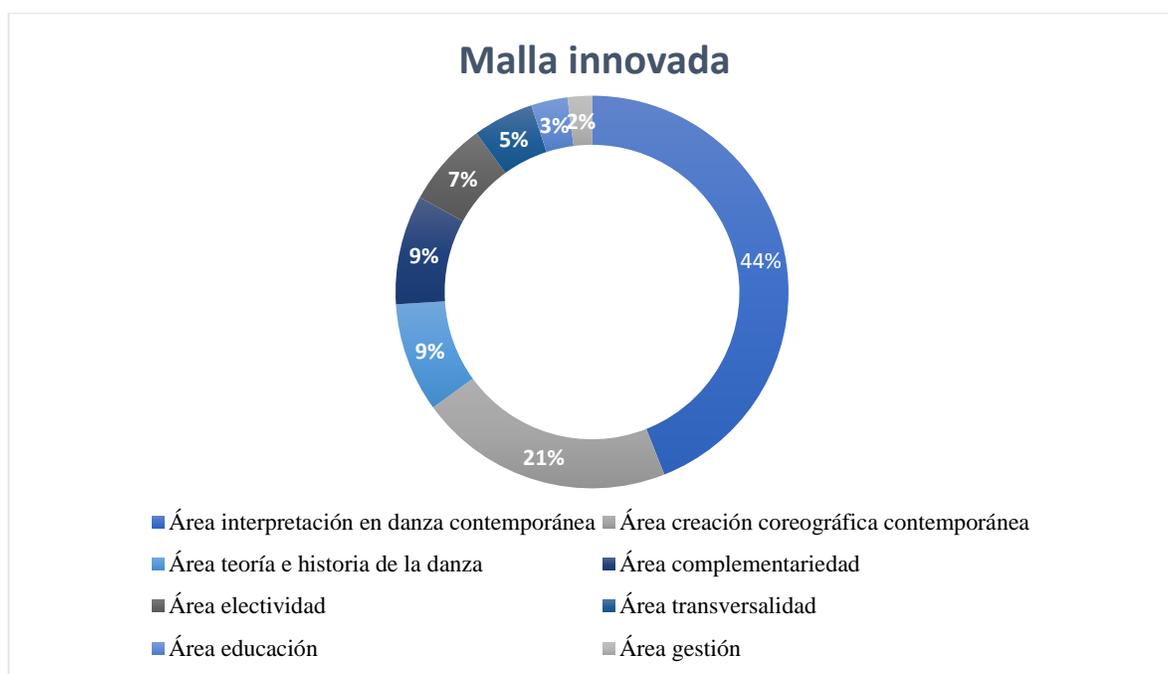


Gráfico 2. Malla innovada.

Fuente: Elaboración propia.

En el *gráfico 2* se puede observar que el **área de interpretación en danza contemporánea** es la que cuenta con el mayor porcentaje de horas en la malla curricular,

¹⁶ Revisar en Anexo 3, de la cual se tomaron las asignaturas del ciclo inicial y ciclo intermedio.

siendo éste un 30% con las asignaturas de: *acondicionamiento para la danza, práctica y teoría corporal contemporáneas, técnica y teoría danza moderna, teoría y técnica del ballet, seminario de técnicas corporales, prácticas autorales, taller de interpretación y anatomía y autocuidado*. Por su parte, el **área de creación coreográfica contemporánea** cuenta con un 21% de la carga académica con las asignaturas de: *improvisación, laboratorio de composición, música y movimiento, música y espacio, música y escena, música y audiovisión, taller de escenificación y proyecto de creación*. El **área de teoría e historia de la danza** cuenta con las asignaturas de: *contexto histórico y cultural del cuerpo en la danza, análisis del discurso coreográfico, patrimonio inmaterial y danza tradicional, cuerpo escénico e identidad cultural y problemas y análisis de los estudios escénicos*, con una carga académica del 9% en la malla innovada. Por otro lado, el **área de complementariedad** tiene un 9% destinado a través de las asignaturas: *inglés y curso de formación general*. El **área de electividad**, por su parte, tiene un 7% de desarrollo en la malla con la asignatura de *electivos*. El **área de transversalidad** a través de las asignaturas de: *historia del arte, estética y taller interdisciplinar* cuenta con un 5% de la carga académica. El **área de educación** cuenta con un 3% de las horas con las asignaturas: *seminario de teoría y desarrollo del aprendizaje y danza, educación y comunidad*. Finalmente, el **área de gestión** cuenta con un 2% de carga académica con la asignatura: *planificación y elaboración de proyectos*.

De estas informaciones se puede analizar que:

1. Se incluyen más áreas de desarrollo, así como se equilibran un poco sus distribuciones de horas designadas.
2. El *área interpretación en danza contemporánea* contiene la mayor cantidad de horas en la malla innovada. En este sentido sigue predominando lo que antes se denominaba *área técnico-física*.
3. Se puede observar que las *áreas de interpretación en danza contemporánea y creación coreográfica contemporánea* se equilibran en esta malla y que además de eso, se les designa una especificación importante, ambas son contemporáneas, esto podría suponer una línea más definida de lo que aborda la Licenciatura.

4. Respecto al *área de educación*, además de los Curso de Formación Electiva (CFE) propios de la mención de Artista de la Danza especializada/e/o en procesos formativos existe un porcentaje que del 3% de la malla antigua asciende al 10% en la malla innovada. Esto permite que quienes egresen con la Licenciatura cuenten con más herramientas y práctica para el área de trabajo con mayor campo profesional y laboral.

5. Se incluye con importancia el *área de investigación en danza*, sin embargo, no se destinan asignaturas concernientes a metodologías de investigación (de ningún tipo) durante la Licenciatura. Sino que se mezclan asignaturas prácticas con sus teorías, esto da a suponer que se potencia la investigación corporal o mixta por sobre la escrita (a pesar de que para titularse se pida investigación escrita). Continúan las mismas jerarquías sobre asignaturas en las que se abordan teorías y prácticas de danzas como el *folclor*.

6. Con un bajo porcentaje, se incluye el *área de gestión*, con lo cual se pretende dar herramientas para la formulación de proyectos, gestión, producción y difusión.

7. El *área de transversalidad* es específica de la Facultad de Artes y lo que se inserta en esta nueva malla es el curso de *taller interdisciplinario* con el fin potenciar el trabajo interconectado entre las disciplinas artísticas impartidas en la Universidad.

8. Se cambia la perspectiva que había con el *área de disciplinas complementarias* de la malla antigua. Ahora, el *área de complementariedad* contempla la asignatura del idioma inglés y los electivos de preferencia libre.

4.1.2. Comparación

A groso modo, se puede observar que la malla innovada implica una mejoría de la oferta académica para quiénes se forman en la Universidad de Chile, incluye nuevas áreas y perspectivas, así como delimita sus abordajes. Para comprender de mejor manera lo analizado, se adjunta un cuadro comparativo entre asignaturas de malla antigua y malla innovada para comprender con más detalle lo que implicó cada cambio. Es importante considerar que las asignaturas de la malla antigua son anuales mientras que las asignaturas

de la malla innovada son semestrales, por lo que las asignaturas de la malla antigua se duplican para poder comprender de qué manera se condicen por semestre y no por año.

CUADRO COMPARATIVO MALLA ANTIGUA Y MALLA INNOVADA

MALLA ANTIGUA Asignatura / Área	MALLA INNOVADA Asignatura / Área	COMENTARIOS
Acondicionamiento corporal / Técnico-física	Acondicionamiento para la danza I / Interpretación en danza contemporánea	Se mantiene asignatura con cambio de nombre
Acondicionamiento corporal / Técnico-física	Acondicionamiento para la danza II / Interpretación en danza contemporánea	Se mantiene asignatura con cambio de nombre
	Acondicionamiento para la danza III / Interpretación en danza contemporánea	La malla innovada tiene dos semestres más de esta asignatura
	Acondicionamiento para la danza IV / Interpretación en danza contemporánea	La malla innovada tiene dos semestres más de esta asignatura
Técnica académica I / Técnico-física	Teoría y técnica del ballet I / Interpretación en danza contemporánea	Se agregan aspectos teóricos de la técnica
Técnica académica I / Técnico-física	Teoría y técnica del ballet II / Interpretación en danza contemporánea	Se agregan aspectos teóricos de la técnica
Técnica académica II / Técnico-física	Teoría y técnica del ballet III / Interpretación en danza contemporánea	Se agregan aspectos teóricos de la técnica
Técnica académica II / Técnico-física	Teoría y técnica del ballet IV / Interpretación en danza contemporánea	Se agregan aspectos teóricos de la técnica
Técnica académica III / Técnico-física	*La malla innovada ofrece esta técnica como electivo para intérpretes*	La malla antigua tiene dos años más de esta asignatura
Técnica académica IV / Técnico-física	*La malla innovada ofrece esta técnica como electivo para intérpretes*	La malla antigua tiene dos años más de esta asignatura
Técnica moderna y contemporánea I / Técnico-física	Práctica y teoría corporal contemporáneas I / Interpretación en danza contemporánea	Se divide asignatura en malla innovada (pero se mantiene cantidad de horas)

		y se agregan aspectos teóricos de la técnica
Técnica moderna y contemporánea I / Técnico-física	Práctica y teoría corporal contemporáneas II / Interpretación en danza contemporánea	Se divide asignatura en malla innovada (pero se mantiene cantidad de horas) y se agregan aspectos teóricos de la técnica
Técnica moderna y contemporánea II / Técnico-física	Práctica y teoría corporal contemporáneas III / Interpretación en danza contemporánea	Se divide asignatura en malla innovada (pero se mantiene cantidad de horas) y se agregan aspectos teóricos de la técnica
Técnica moderna y contemporánea II / Técnico-física	Práctica y teoría corporal contemporáneas IV / Interpretación en danza contemporánea	Se divide asignatura en malla innovada (pero se mantiene cantidad de horas) y se agregan aspectos teóricos de la técnica
Técnica moderna y contemporánea I / Técnico-física	Técnica y teoría danza moderna I / Interpretación en danza contemporánea	Se divide asignatura en malla innovada (pero se mantiene cantidad de horas) y se agregan aspectos teóricos de la técnica
Técnica moderna y contemporánea I / Técnico-física	Técnica y teoría danza moderna II / Interpretación en danza contemporánea	Se divide asignatura en malla innovada (pero se mantiene cantidad de horas) y se agregan aspectos teóricos de la técnica
Técnica moderna y contemporánea II / Técnico-física	Técnica y teoría danza moderna III / Interpretación en danza contemporánea	Se divide asignatura en malla innovada (pero se mantiene cantidad de horas) y se agregan aspectos teóricos de la técnica
Técnica moderna y contemporánea II / Técnico-física	Técnica y teoría danza moderna IV / Interpretación en danza contemporánea	Se divide asignatura en malla innovada (pero se mantiene cantidad de horas) y se agregan aspectos teóricos de la técnica
Técnica contemporánea III / Técnico-física	Seminario de técnicas corporales I / Interpretación en danza contemporánea	Se cambia metodología donde participan 2 o 3 profesoras/es en el semestre con distintas prácticas
Técnica contemporánea III / Técnico-física	Seminario de técnicas corporales II /	Se cambia metodología donde participan 2 o 3

	Interpretación en danza contemporánea	profesoras/es en el semestre con distintas prácticas
Técnica contemporánea IV / Técnico-física	Seminario de técnicas corporales III / Interpretación en danza contemporánea	Se cambia metodología donde participan 2 o 3 profesoras/es en el semestre con distintas prácticas
Técnica contemporánea IV / Técnico-física	Seminario de técnicas corporales IV / Interpretación en danza contemporánea	Se cambia metodología donde participan 2 o 3 profesoras/es en el semestre con distintas prácticas
	Prácticas corporales autorales I / Interpretación en danza contemporánea	Se incluye asignatura donde profesoras/es comparten sus prácticas de movimiento
	Prácticas corporales autorales II / Interpretación en danza contemporánea	Se incluye asignatura donde profesoras/es comparten sus prácticas de movimiento
	Taller de interpretación / Interpretación en danza contemporánea	Se inserta la interpretación de obra (repertorio) desde el lugar de intérprete
Técnicas dancísticas / Técnico-física		La malla antigua tiene un año de esta asignatura que en su última versión fue un semestre de hip-hop y un semestre de ballroom
Kinesiología I / Complementarias	Anatomía y autocuidado / Interpretación en danza contemporánea	Se mantiene asignatura con cambio de nombre y área
Kinesiología II / Complementarias		La malla antigua tiene un año más de esta asignatura
Teoría Laban I / Teorías y prácticas de la danza y artística		Se insertan contenidos en asignatura <i>teoría y técnica moderna</i> de malla innovada
Teoría Laban II / Teorías y prácticas de la danza y artística		Se insertan contenidos en asignatura <i>teoría y técnica moderna</i> de malla innovada
	Análisis del discurso coreográfico / Teoría e historia de la danza	Se incluye asignatura de análisis de obra
Folclor I / Teorías y prácticas de la danza y artística	Patrimonio inmaterial y danza tradicional / Teoría e historia de la danza	Se mantiene asignatura con cambio de nombre
Folclor I / Teorías y prácticas de la danza y artística	Cuerpo escénico e identidad cultural / Teoría e historia de la danza	Se mantiene asignatura con cambio de nombre

Folclor II / Teorías y prácticas de la danza y artística		La malla antigua tiene un año más de esta asignatura
Historia de la danza / Teorías y prácticas de la danza y artística	Contexto histórico y cultural del cuerpo en la danza / Teoría e historia de la danza	Se mantiene asignatura con cambio de nombre
Historia de la danza / Teorías y prácticas de la danza y artística		La malla antigua tiene un semestre más de esta asignatura
	Problemas y análisis de los estudios escénicos / Teoría e historia de la danza	Se incluye asignatura de análisis escénico
Historia comparada de las artes / Teorías y prácticas de la danza y artística	Historia del arte (CFBT I) / Transversalidad	Se mantiene asignatura con cambio de nombre y área
Estética / Teorías y prácticas de la danza y artística	Estética (CFBT II) / Transversalidad	Se mantiene asignatura y cambia el área
	Taller interdisciplinar / Transversalidad	Se incluye asignatura interdisciplinar
Metodologías para la danza I / Educación	Seminario de teoría y desarrollo del aprendizaje / Educación	Se cambia a una asignatura más general de educación y no tan particular de danzas
Metodologías para la danza I / Educación	Danza, educación y comunidad / Educación	Se incluye perspectiva comunitaria
Metodologías para la danza II / Educación	*La malla innovada ofrece estos conocimientos como electivo para profesoras/es*	La malla antigua tiene un año más de esta asignatura
Metodologías para la danza II / Educación	*La malla innovada ofrece estos conocimientos como electivo para profesoras/es*	La malla antigua tiene un año más de esta asignatura
Improvisación I / Creación	Improvisación I / Creación coreográfica contemporánea	Se mantiene asignatura con cambio de área
Improvisación I / Creación	Improvisación II / Creación coreográfica contemporánea	Se mantiene asignatura con cambio de área
Improvisación II / Creación		La malla antigua tiene un año más de esta asignatura
	Laboratorio de composición I / Creación coreográfica contemporánea	Se incluye asignatura de composición colectiva

	Laboratorio de composición II / Creación coreográfica contemporánea	Se incluye asignatura de composición colectiva
Expresión coreográfica / Creación	Taller de escenificación I / Creación coreográfica contemporánea	Se mantiene asignatura con cambio de nombre
Expresión coreográfica / Creación	Taller de escenificación II / Creación coreográfica contemporánea	Se mantiene asignatura con cambio de nombre
Taller coreográfico II / Creación	Proyecto de creación I / Creación coreográfica contemporánea	Se mantiene asignatura con cambio de nombre
Taller coreográfico II / Creación	Proyecto de creación II / Creación coreográfica contemporánea	Se mantiene asignatura con cambio de nombre
Música I / Complementarias	Música y movimiento / Creación coreográfica contemporánea	Se mantiene asignatura con cambio de nombre
Música I / Complementarias	Música y espacio / Creación coreográfica contemporánea	Se mantiene asignatura con cambio de nombre
Música II / Complementarias	Música y escena / Creación coreográfica contemporánea	Se mantiene asignatura con cambio de nombre
Música II / Complementarias	Música y audiovisual / Creación coreográfica contemporánea	Se mantiene asignatura con cambio de nombre
Música III / Complementarias		La malla antigua tiene un año más de esta asignatura
	Inglés I / Complementariedad	Se incluye asignatura de idioma obligatoria
	Inglés II / Complementariedad	Se incluye asignatura de idioma obligatoria
	Inglés III / Complementariedad	Se incluye asignatura de idioma obligatoria
	Inglés IV / Complementariedad	Se incluye asignatura de idioma obligatoria
Curso de Formación General I / no considerada en análisis	Curso de Formación General / Complementariedad	Se mantiene asignatura
Curso de Formación General II /		La malla antigua tiene un semestre más de esta asignatura
Curso de Formación Específico (CFE) I	*La malla innovada ofrece asignaturas específicas como electivos*	La malla antigua ofrecía asignaturas que podían cambiar cada año

Curso de Formación Específico (CFE) II	*La malla innovada ofrece asignaturas específicas como electivos*	La malla antigua ofrecía asignaturas que podían cambiar cada año
	Planificación y elaboración de proyectos / Gestión	Se incluye asignatura de gestión

Tabla 1. Cuadro comparativo malla antigua y malla innovada.

Fuente: Elaboración propia.

Con toda esta información se puede concluir que el proceso de innovación curricular fue positivo, por cuanto incrementó asignaturas agregando diversidad, un poco de trabajo interdisciplinar y se incluyeron áreas que en la malla antigua no había ningún desarrollo. La malla innovada, al estar construida por semestres, tiene mayores posibilidades para diversificar las asignaturas y sus docentes como en la asignatura *Seminario de técnicas corporales I, II, III y IV*. Sin embargo, esta fortaleza se convierte en debilidad por cuanto en los años se va reduciendo cada vez más el trabajo con docentes externas/es/os, por esto, la planta docente es prácticamente la misma que trabajaba en la malla antigua y si bien, se dividen e insertan bastantes asignaturas, la gran mayoría sigue cubierta por las/es/os mismos docentes que en general mantienen las metodologías y contenidos de antes. Por lo tanto, ocurre en muchas asignaturas que son exactamente lo mismo entre malla antigua e innovada, solo que divididas en dos semestres y con un nuevo nombre.

A su vez, con este análisis no se ve congruencia entre el programa y lo declarado en el perfil de egreso, porque no hay equidad entre las áreas y las asignaturas, se ve reflejado que el énfasis está en el desarrollo de la disciplina propiamente tal, es decir la interpretación y le sigue cercanamente la creación. Otras áreas con igual relevancia como la docencia, gestión e investigación aún quedan muy al debe en las asignaturas y semestres dedicadas a su estudio. Como ejemplo, el área de gestión cuenta con solo una asignatura durante un semestre en toda la Licenciatura.

Por otra parte, si bien hay evidentes mejorías en la malla innovada, esta no refleja un diálogo con el contexto, aún es un plan de estudios muy enfocado en la academia, limitando así las posibilidades de las/es/os estudiantes de poder desarrollarse también en proyectos

comunitarios y vincularse con el medio, por no tener las herramientas y práctica necesaria de cómo hacerlo, a quién(es) acudir, cómo gestionar esos proyectos, entre otros. Por estos motivos, es que, posterior al análisis de datos, se realizará una propuesta general desde la perspectiva decolonial, lo que permitiría potenciar esta nueva base de conocimientos expresadas en el plan de estudio de la malla innovada.

4.2. Entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad semiestructuradas realizadas a dos estudiantes y dos docentes se mencionarán con los siguientes códigos:

E1: será le estudiante de cuarto año superior (quinto año de carrera) que corresponde a la entrevista N°1,

E2: será la estudiante de primer año superior (segundo año de carrera) que corresponde a la entrevista N°2,

D1: será la docente que participó en el proceso de innovación curricular que corresponde a la entrevista N°3 y,

D2: será la docente que no participó en el proceso de innovación curricular que corresponde a la entrevista N°4.

4.2.1. Categorización y análisis

De acuerdo con el exhaustivo análisis se organizaron siete categorías: áreas de desarrollo de las danzas; campo profesional y laboral; habilidades y conocimientos de las danzas; perfil de egreso; hegemonías y jerarquías en las danzas; transformación de hegemonías y jerarquías en las danzas y, pertinencia curricular. Todas ellas se desprenden de los discursos emanados de las entrevistas realizadas, buscando la saturación del dato para poder extraer las ideas esenciales de cada entrevistada/e encontrando similitudes y divergencias para la propuesta curricular decolonial.

Categoría 1: Áreas de desarrollo de las danzas

Se les preguntó a las personas entrevistadas, sobre las áreas de desarrollo y si cuentan con las herramientas o creen que contarán con las herramientas para desenvolverse en alguna(s) o todas ellas. Al respecto, estudiantes y docentes concuerdan en que no se desarrollan todas las áreas de manera equitativa. Perciben que las áreas con mayor desarrollo, de acuerdo con la cantidad de horas designadas y la presencia en toda la malla curricular, son la interpretación y la creación y que, las otras áreas son abordadas con menos profundidad, pero que existen como electivos en los niveles más avanzados de la formación.

“Bueno, según la cantidad de horas que requiere cada ámbito, está muy enfocada a la interpretación, pongámosle interpretación creativa” D1: P.10.

“... como en la interpretación, como que se centra mucho en las técnicas, entonces como que siento que el cuerpo va hacia ese lugar, como se está formando bien hacia ese lado” E2: P.8.

“... Bueno, creación igual todo el rato como que en impro está super marcado y, ya después se vienen como los seminarios y esas cosas que potencian más ese lado” E2: P.10.

“Creo que esas áreas son parte del proceso de formación, pero tienen diferentes niveles de intensidad y en esos niveles de intensidad hay niveles que se incorporan, por ejemplo, como parte también por su cantidad y otras que quedan más bien opcionales para seguir profundizando” D2: P.12.

Además, la Docente 1 comenta que es una reflexión que no tiene ella solamente, ni el Comité de Evaluación Curricular (CEC), sus pares o estudiantes, sino que es un sentir compartido con estudiantes ya egresadas/es/os o que están en el año de especialización. Es decir, quienes ya finalizaron la Licenciatura, por lo que es innegable esta supremacía de las áreas interpretativas y creativas.

“... en los egresados, en los que se están especializando es también un comentario como que “nos sentimos mucho más preparadas y preparados para poder interpretar o participar de un colectivo creativo” incluso de poder gestionar sus propios proyectos” D1: P.10.

Respecto al área educativa, estudiantes y docentes comentan que, si bien, tiene menos espacios en la malla curricular, si se desarrolla. Por un lado, estudiantes comentan que es debido a sus experiencias personales extracurriculares, es decir, fuera del espacio educativo de la Universidad y por motivación personal. Docentes por su parte, comentan que también esto ocurre por el diálogo educativo del día a día en clases, donde desde ahí las/es/os estudiantes pueden reconocer prácticas pedagógicas que les brindan herramientas para poder realizar clases. De todos modos, docentes aseguran que la especialidad es la que realmente propicia las herramientas fundamentales para el desarrollo de esta área.

“... la docencia de alguna forma también me siento preparade, pero porque en el trabajo mismo que he llevado de manera independiente, he logrado también como, descubrir, deducir maneras de hacer y de crear y de plantearme como decir “ah ya, si hago un entrenamiento ¿cómo hago un entrenamiento?” pam, pam, pam y ponerme a escribir, pero, muy desde mi lado personal, no como que en la Universidad ocurrió, ¿cachai’?” E1: P.10.

“... En educación yo sí me siento (pequeña risa), me siento lista pa’ enseñar algunas cosas como otras danzas en las que si las he estudiado más tiempo y qué se yo” E2: P.10.

“... es algo totalmente propio e instintivo porque, sí como, claro. Yo dar una clase de contemporáneo no (risas), pero dar una clase de cueca sí. O quizás de improvisación, pero, como, por ahí va, más que por la malla o esas cosas” E2: P.12.

“... también ahí hay una práctica de la docencia, que los estudiantes en la Licenciatura ya aprenden, aunque todavía no tengan conciencia de la teoría pedagógica o de la teoría de la docencia. Entonces, se abre esa posibilidad, pero no. Las especialidades son en realidad, las que están enfocada a los campos labores específicos (...)

pensando que la docencia no solamente se transmite a través de conocimientos técnicos como la didáctica, el currículum, ta tá, sino por imitación. O sea, yo, aprendí a hacer clases por imitación” D1: P.8.

“... Creo que la docencia también, solo con la Licenciatura, queda en un ámbito un poco más basal, creo que la especialidad en educación viene de alguna manera a nutrir eso que queda más enunciado en la Licenciatura” D2: P12.

Respecto a las áreas de gestión e investigación, el pronóstico es totalmente distinto, pero coincidentes entre sí, puesto que estudiantes y docentes observan que hay poco desarrollo. Con esto, le estudiante de cuarto año superior no se siente preparade en estas áreas.

“Investigación, yo creo que no me siento, para eso yo no me siento preparade en verdad, como ni siquiera por la Universidad” E1: P.12.

“... Pienso que el área de la gestión y de la investigación son ámbitos que están muy vinculados al hacer artístico y al proceso de formación también, pero su abordaje de alguna manera no permite desarrollar en madurez las competencias, solamente por la Licenciatura quizás hacer uso de la investigación más tradicional, por ejemplo, sí, desde un proceso de investigación artístico” D2: P.12.

Finalmente, estudiantes aluden a una realidad de la institución respecto a las constantes movilizaciones internas de la Universidad y Facultad, así como los sucesos sociales colectivos, los que influyen en que los abordajes que ya son acotados se acorten aún más.

“... Pero no sé, todavía no vislumbro bien como, las otras áreas, de gestión, sobre todo. Investigación igual como si bien están estas metodologías como desde la improvisación, a veces siento que los períodos son tan cortitos” E2: P.8.

“... no sé yo pienso como ver un ramo de gestión en un semestre como que igual, es como intentar aprender algo como igual empujándolo, aparte que en la Chile tiene esto este rollo de los paros, de las tomas, de que se corta y que cuando se corta, la materia se corta y la información” E1: P.8.

Categoría 2: Campo profesional y laboral

De acuerdo con las entrevistas y las preguntas realizadas emergen anhelos y deseos de las áreas de desarrollo posibles en relación con lo profesional y laboral. Esta categoría proyecta las posibilidades de la carrera, lo que supone, por supuesto, el desarrollo de aquellos conocimientos y habilidades para su posterior aplicación. Se observa que, por una parte, estudiantes tienen aspiraciones sobre el campo profesional y laboral respecto a la vinculación con el medio y el territorio, es decir, acercar las danzas a espacios que no convencionales.

“... ejecutar la danza en lugares donde por ejemplo no existen academias o instituciones como las universidades. También desde lo no institucional, como crear dispositivos, quizás crear no quizás, en verdad crear colectivas distintas” E1: P.6.

“... me gustaría guiarlo hacia una investigación territorial ¿no? Como salirme un poco, no sé si salirme del contemporáneo, pero, como descubrir cuál es el contemporáneo de estos territorios, como de Latinoamérica en general. Me gustaría como hacer investigación en danza originarias, como estudiar los folclores de los pueblos, o las danzas de los pueblos” E2: P.6.

También se observa un fuerte interés por el área docente, independiente de la especialización opcional conducente a título, puesto que en ella reconocen una riqueza personal y colectiva.

“... me gustaría mucho ser profe, como quizás si no termino, si no saco la pedagogía como en la especialización, igual haría clases, buscaría como hacer clases, porque me gusta enseñar, lo encuentro entretenido e interesante, porque siento y creo que al

enseñarle algo a alguien a través del cuerpo, yo también aprendo un montón de cosas que no están en mí” E1: P.6.

Por su parte, una docente es tajante al expresar que la Licenciatura no tiene como finalidad proporcionar las herramientas para desenvolverse en el campo laboral, puesto que para eso están las especializaciones.

“Campo laboral, es que la Licenciatura no está pensada para el campo laboral” D1: P.6.

Por último, la Estudiante y Docente 2 ven la posibilidad de desenvolverse en muchas áreas. Además, ven en las danzas oportunidades más amplias de las cinco grandes áreas, a través de la relación con otros saberes. Esto, en parte, por ser las danzas una disciplina que no se rige necesariamente por un mercado lo que permite mayores libertades al momento de definir opciones. Por otro lado, la relación de las danzas con los cuerpos genera rápidas asociaciones con áreas como la salud o en roles sociales y políticos.

“Que todos los campos que nos imaginemos, porque es un área que no tiene un campo de mercado per se, en función del campo laboral, es un campo que se tiene que crear” D2: P.10.

“... En verdad me imagino muchas cosas (pequeña risa) me lo imagino todo como. Como si me preguntai’ en qué quiero trabajar, quiero trabajar en todo: quiero hacer clases, quiero hacer investigación, quiero crear, quiero coreografiar, quiero improvisar, quiero hacerlo todo (risas)” E2: P.6.

“... y bailar por lo demás como que alguien te invite, audición de algo, buscar ese tipo de cosas” E1: P.6.

“... Hay áreas en las que se puede seguir entrando como el área de la salud, el área de las terapias, el área social, político. Entonces esas áreas que se pueden seguir creando son áreas que no está ofreciendo el mercado actualmente pero que están muy vinculadas con el hacer entonces podrían generarse, crearse esos espacios” D2: P.10.

Categoría 3: Habilidades y conocimientos de las danzas

Por una parte, están las habilidades y conocimientos de las danzas que estudiantes y docentes perciben que se desarrollan en la Licenciatura, las cuales responden al desarrollo de habilidades corporales, comprensión biomecánica del cuerpo, conocimientos técnicos de las danzas, dominio de vocabulario técnico específico de cada práctica. Pero también perciben el desarrollo de habilidades sensibles respecto a la conexión con el propio cuerpo y la propiocepción. Del mismo modo, se observan conocimientos sobre el cuerpo en relación con el tiempo y el espacio.

“... en verdad, yo creo que te enseñan un popurrí, un amplio popurrí de muchas cosas, de como desde lo físico, como aprender a hacer una barra hasta poder crear una frase de danza contemporánea y moderna y poder transmitirla” E1: P.16.

“... porque la danza en la U nos enseñan todo lo técnico, palabra, la terminación: *grand jetté*, *grand battement*, blablablí (*onomatopeya*), primera, segunda, tercera, *rond de jambe*, *passé*, pirueta, blá. Lo tenemos alineación cóccix-coronilla, derecha-izquierda” E1: P.20.

“... Creo que, que uno como más allá de las técnicas y qué sé yo. Es como el aprender a sentir y a escuchar el cuerpo, yo creo que pa’ mi eso ha sido lo más clave” E2: P.14.

“Hay una consciencia de la propia estructura corporal y sus posibilidades mecánicas y expresivas, y cómo estas dos cosas imbricadas en un conocimiento de entender ciertos patrones que son como del cuerpo, pero que están ligados a la danza” D1: P.12.

“... habilidades perceptivas se aborda en diferentes ámbitos, habilidades perceptivas que permitan resignificar la percepción de nuestra corporeidad, por ejemplo (...) Conocimientos que tienen que ver con el ámbito tradicional de la corporeidad con áreas que tienen que ver con, por ejemplo, la biomecánica. Desde esa tradicionalidad áreas que tienen que ver con el ámbito de la creación como la composición y la vinculación con el tiempo y con el espacio” D2: P.14.

De igual modo, se plantean habilidades y conocimientos relativos a lo creativo en su amplio espectro, no solo la composición coreográfica, sino también un discurso que sustente esos procesos, que va ligado completamente del desarrollo crítico-reflexivo personal como también para con sus pares.

“... La capacidad de articular creativamente un lenguaje corporal con un sentido expresivo y discursivo también, como que sería armar un pequeño trabajo de danza que tenga una coherencia, que tenga un lenguaje coherente con esa idea, etcétera (...) Hay una capacidad reflexiva sobre el hacer artístico en relación al contexto. También hay un desarrollo de la reflexión de los propios procesos artísticos, corporales y también del lenguaje, de la disciplina de la danza y esa capacidad reflexiva se desarrolla. Uno ve que llegan al final, con una capacidad de discurso, de tener una reflexión crítica ante lo que hacen y lo que hacen otros en la danza, lo que implica, claro, un montón de cosas, de comprender el tejido histórico, desde poder apreciar lo que se hace contemporáneamente en la danza y, de poder apreciar lo que ocurre también en el medio de la danza en Chile” D1: P.14.

“... perspectiva crítica, como unas habilidades más reflexivas, desde perspectivas críticas que buscan de alguna manera generar un proceso de reflexión y de crítica también a perspectivas sobre el cuerpo. Perspectivas sobre la historicidad de la danza, perspectivas sobre lo situado de los aprendizajes ya más el área de la educación y la investigación, por ejemplo” D2: P.14.

Dentro de estas habilidades y conocimientos que sienten que se desarrollan, es relevante destacar que Estudiante 1 menciona que, durante su formación, se ha transformado su mirada de las danzas, trascendiendo ese concepto inclusive. Así como también la

comprensión de las posibilidades que propone esta arte, que son más amplias que lo que comúnmente se pueden asumir para una persona que es artista del movimiento.

“... Y yo, ahí yo creo que eso es lo que en la, en la Facultad yo aprendí a lograr ver, a lograr discernir también y separar y como decir como “esto si puede ser movimiento, esto si también puede ser danza”. Yo creo que también me enseñaron a ampliar este espectro de lo que es la danza, como que yo igual en algún momento entendí que la danza era como la danza urbana o el ballet, o la danza moderna o solo el contemporáneo cachai’, como de estar en el suelo mucho rato, que me fascina, pero, pero después me di cuenta que en verdad hay un montón de posibilidades, el abanico de posibilidades es gigante muy, muy, muy, muy grande, lo encuentro (...) Que he aprendido mucho de movimiento, más que de la danza como danza: primera, segunda, tercera, cuarta y quinta posición. No, siento que he aprendido mucho del movimiento y de entender que el movimiento está en todos lados, está en todos cuerpos, que todos los cuerpos son posibles, que todos los movimientos también lo son” E1: P.18.

Por otro lado, están las habilidades y conocimientos de las danzas que se podrían integrar o que son de interés en estos momentos y que son puntos conflictivos al momento de relacionarse con otras/es/os profesionales de disciplinas distintas pero dialogantes con las danzas como es la música, la iluminación, entre otras. Esto, para estudiantes, sería crucial para el desarrollo de las danzas independientes.

“... está bakan por ejemplo estos ramos que hay, que te enseñan como a crear tu propia música. Pero también podría haber un ramo de rítmica para aprender con mayor razón lo que es hacer música para la danza y quizás ahí también mezclar un poco con la tecnología, que tiene mucha relación con el Departamento, porque la gente en el Departamento que toca música casi siempre tiene un elemento electrónico a su disposición para hacerlo. Entonces claro, yo no digo que vayamos a convertirnos en músiques todes bailarines, pero sí, que podamos entender y tener más noción todavía porque de repente uno dice como “uuuh, ¿cómo le pido al músico que me toque esto?” cachai’ como que me haga este ritmo, no le voy a decir washuhblapampam (*onomatopeya*) cachai’ (...) en Chile la danza lamentablemente la danza es independiente, es completamente independiente, entonces aprender de escenario, aprender de luz, aprender de equipos de sonido, aprender de dirección de espacio cachai’” E1: P.20.

Asimismo, es importante para estudiantes y docentes que se consideren otros lenguajes dancísticos que se relacionen con nuestros legados históricos, tanto de Chile como de Latinoamérica/Abya Yala. Así como también con las experiencias personales de cada estudiante que permita situar las danzas en un contexto específico y más diverso que solo las prácticas occidentales como las técnicas académica, moderna y contemporánea.

“... todo el rato como otras danzas, como, porque estamos viendo todo el rato los referentes europeos y no vemos lo que está al lado que siento que se mira en menos (...) pienso por ejemplo en Cuba tienen como un Instituto Nacional de la danza y te pasan folclor po’ y te pasan folclor yoruba y es brígido, es mucho. Que más encima son muchas danzas, que son muy complejas y que requieren de un control muscular como super específico y que tiene saberes” E2: P.18.

“... perspectivas más situadas, un conocimiento biográfico por ejemplo y comunitario, de contextos territoriales que tengan que ver con los estudiantes que están ingresando o sea que son parte del Departamento, y que también permiten visualizar transformaciones más amplias a nivel territoriales que tienen que ver con digamos Chile, con Sudamérica (...) en relación a la creación también, las referencias podrían ser también más situadas, más experimentales más diversas también. En ese proceso, porque todavía hay una fuerte influencia de esta tradicionalidad de la danza que contiene lo contemporáneo, lo moderno y lo académico. Entonces pareciera que la creación tiene directa relación con esa historicidad de las técnicas en la danza (...) todavía falta un proceso de equilibrio entre cómo llevar eso y tomando, por ejemplo, lo afro, pienso en la habilidad rítmica, por ejemplo” D2: P.16.

Por su parte, la docente que participó en la innovación curricular considera que no es posible insertar nuevos conocimientos a la malla, por lo inviable de extenderla por más tiempo. Ella considera que hay que reorganizar la manera en que se aborda lo que hay, ya que analiza que no se logra el perfil de egreso actualmente. Es más, ella considera que son conocimientos que deben abordarse en un postgrado.

“No, yo, al contrario, como, creo que está sobredimensionada esa malla (risas) (...) yo creo que los conocimientos basales están super bien, el tema es al nivel en que estamos en este momento, ambicionando, porque no hemos llegado con cada una de esas capacidades” D1: P.16.

“... por ejemplo, en la parte de creación, de educación necesitan implementar otros cursos y no hay una cantidad suficiente de créditos” D1: P.26.

“... que poner más asignaturas y eso no sería posible ¿no? No da la malla, entonces, eso significa extender en el tiempo, que tampoco es posible. O sea, de hecho, acabamos de eliminar el básico, entonces, justamente porque siempre la malla tuvo ese problema, porque era demasiado larga. Entonces, la única posibilidad es que haya postgrados, para ciertas cosas, como la creación, por ejemplo” D1: P.31.

Finalmente, es importante destacar que respecto a estos conocimientos que pudiesen integrar la malla curricular, estudiantes ven que para que ocurra, lo primordial es interrelacionar esos saberes con la práctica de estos mismos, de lo contrario, no será suficiente integrar asignaturas o saberes que orienten solamente en aspectos técnicos, sino que la vivencia de armar una planta de luces o la misma experiencia escénica desde los inicios de la carrera son fundamentales para un aprendizaje profundo y significativo. Por otro lado, se alude a los problemas de poder e infraestructurales, que para el Departamento de Danza no están a libre disposición (como teatros o salas para artes de la Universidad), lo que dificulta la práctica escénica desde una mirada interpretativa-creativa, de gestión como también técnica.

“...Cuando le toque hacer una obra escénica, para no encasillarlo todo solo en la danza ¿Qué va a pasar? Cachai’ como, si nunca salió de la Universidad y en la Universidad jamás le enseñaron “esto se hace con el foco, cómo se mueve el foco, dónde pongo el foco, cuál es el espacio, mira la luz, mira el audio”. Si no te enseñaron eso en la Universidad, afuera no vai’ a aprender por generación espontánea” E1: P.38.

“... ahí hay un tema re importante que yo creo mucho que tiene que ver con los espacios. Los espacios que tiene la Universidad para como hacer todas las cosas: Sala Zegers, ¡ay! se me olvidaron los nombres de las salas (...) esos espacios ¿se han usado por el Departamento? Sí. Pero ¿dejan que el Departamento realmente utilice esos espacios para aprender? No, ¿cachai’? (...) por ejemplo, pero si el Departamento tuviera, de danza, tuviera un teatro, donde todes cada mes, cada semana, hacen una función de la frase del ramo de contemporáneo y, no solo evalúan la frase del ramo de contemporáneo, sino que también, se hace un anexo quizás, de evaluación, donde se pone en práctica lo que significa utilizar luz en un escenario, lo que significa utilizar sonido, lo que significa tener que tener no sé, cachai’. Como esas cosas por ejemplo podrían ser así y yo creo que funcionaría demasiado bien” E1: P.44.

Categoría 4: Perfil de egreso

Respecto al perfil de egreso declarado y expuesto en esta investigación, al menos tres de las personas entrevistadas enuncian que no se cumple éste tal cual está descrito y que esto se debe, de acuerdo con las dos docentes, a la descripción ambiciosa explicitada y a los tiempos que se requieren para el desarrollo de todas las habilidades y conocimientos que contiene.

“... yo estaba en el CEC hasta el año pasado y una de las cosas que analizamos fue que el perfil de egreso es muy ambicioso” D1: P.22.

“Me parece que, sí, me parece que es un poquito ambicioso, es ambicioso. Sí, es ambicioso” D2: P.20.

“... hay algo ahí que me pasa con lo cultural, por ejemplo, que implica un tiempo de decante, de sentirse parte, de integrar los propios énfasis, la propia experiencia colectiva, territorial, por ejemplo, y al estar tan aislados los cursos, algo que es más difícil como que realmente se integre como parte de un perfil, y queda muy abierto, además. O sea, qué cultura, qué culturas. Sí, es un poquito ambicioso, entonces hay cosas en las que se mastican y se integran como parte y hay otras en las que no” D2: P.24.

“... también (lee) “elabora metodologías para abordar críticamente sus procesos de investigación”, o sea, ya la palabra investigación es tremendamente pesada (...) esa competencia, es excedida, es como una competencia de postgrado” D1: P.22.

De todos modos, las respuestas no fueron tajantes en la negativa, sino que ven que hay parte de este perfil que sí se cumple, ya sea porque se identifican con algunas o porque lo observan en las generaciones que han egresado y que actualmente están en el medio profesional y laboral.

“... porque le falta todavía un poco. Ahora, igual de la gente que yo he visto salir, me parece que si cumplen el perfil” E2: P.26.

“... yo veo lo que, leo todo esto y lo veo en mí, sí. Pero no lo veo en todas las personas que egresan de la carrera también po’ cachai” E1: P.36.

“... puede que se cumpla, pero en capas que no permiten desarrollar ese saber. Porque, por ejemplo, las experiencias interdisciplinarias son, pueden ser muy significativos, pero son muy puntuales en cierto momento de la formación, no es algo que pueda de alguna manera irse experimentando todo el tiempo para realmente poder generar esos procesos de interacción” D2: P.24.

Por otra parte, mencionan que este perfil puede cumplirse, pero bajo ciertos parámetros como la disposición del estudiantado y del contexto para que esto ocurra, elementos que exceden a la malla y el perfil mismo.

“... igual estoy medio que sí y medio que no cachai’ porque claro, habla de como, del perfil de egreso de una persona que estuvo dispuesta a todo esto, igual po’” E1: P.36.

“... el perfil, igual habla de un ser que yo no sé si existe y si existe porque ese ser que egresó de la Chile y que calza, que pueda calzar con todo esto que dice este perfil de egreso es, alguien que lo hizo por su cuenta. No porque en la Universidad lo aprendió

todo. Como incluso desde la técnica sabiendo la situación que tiene la Universidad, que está, cierto rato está pará', cachai' y que se pierde técnica" E1: P.38.

"... quizás sí en una situación ideal con la malla que tenemos podría llegar a este nivel de conocimiento, el problema es el contexto. No, no nos deja realmente nunca vivenciar la malla. Entonces, finalmente, nos encontramos siempre adaptando los programas, adaptando los contenidos, llegando hasta, no sé, 65% de lo que nos planteamos a principio de año, y eso no nos permite visualizar realmente. Esto y, por otro lado, la exigencia en horas que tienen las y los estudiantes es demasiada para el contexto nacional. O sea, la mayoría de nuestros estudiantes necesita trabajar esta malla no les da casi tiempo libre, o sea tendrían que ser super hombres y super mujeres como para realmente pasarse todos los años sin ningún problema, sin problemas de asistencia a lo largo de la carrera" D1: P.22.

A su vez, declaran que hay cosas por mejorar, como el equilibrio entre las áreas, pero también se mencionan aspectos técnicos de la construcción del propio perfil. Es decir, se considera que hay que especificar los alcances de las áreas descritas en el perfil para evitar confusiones y transformarlo en una meta alcanzable.

"... Hay mucho que falta por reforzar en la carrera. O sea, está todo el rato dirigido a la interpretación y a la creación. Pero ni la docencia, ni la gestión" E2: P.24.

"... donde se explicitan las competencias como finales. Son bastante genéricas, ¿sí? Entonces, tampoco el perfil está diciendo hasta qué, porque dice (lee) "organiza y dirige obras coreográficas aplicando y desarrollando estrategias de composición" eso puede ser muy grande, como puede ser como hago mi solo ¿sí? Y se organiza, pero no estamos hablando de que desarrolla todas las posibilidades de estrategias coreográficas, es que desarrolla, pero quizás debería ser más explícito en cuánto a que desarrolla estrategias para su propia obra, una cosa así" D1: P.22.

Categoría 5: Hegemonías y jerarquías en las danzas

Respecto a esta categoría, las personas entrevistadas comentan que observan que el área de interpretación está por sobre las otras áreas, no se cree que es malo que se priorice la experiencia corporal, pero es igual de relevante el desarrollo de las otras áreas para un

contexto como el chileno. Se postula que esta jerarquía se desarrolla en varios planos, no solo mediante la malla propiamente tal, sino también dentro de las/es/os docentes, quienes en su gran mayoría cuentan con amplia experiencia escénica, lo que les ha permitido estar en la posición académica que habitan hoy en la Universidad.

“... solo en Licenciatura existe una predominancia de lo interpretativo cachai’ como del cuerpo el movimiento, de bailar, bailar, bailar, bailar, bailar, bailar (...) lo de gestionar, de escribir, lo investigativo, igual es poco” E1: P.48.

“... literal yo siento que falta escribir las cositas que nos pasan y que sentimos. Pero eso, como que así yo lo veo, como que está muy jerarquizado en la práctica es lo grande, la práctica es lo importante, es ahí donde hay que hacer todo el tiempo por eso también tiene muchas horas de seminario, tiene muchas horas de improvisación, tiene muchas horas de contemporáneo y de moderno, de técnica académica” E1: P.50.

“... porque yo creo que en la interpretación está la tradición disciplinar. La tradición antes que incluso que la creación coreográfica, se ve como la raíz del desarrollo disciplinar de la danza está en la interpretación, históricamente siempre lo ha estado. Desde la experiencia de bailar (...) creo que también ahí hay jerarquías incluso, todavía dentro de la docencia de la danza. Como, casi todos los académicos hemos bailado, hemos pasado por bailar y eso pone en el (suspiro) en el imaginario y también en el discurso pedagógico de la danza, que uno tiene que haber bailado para poder enseñar danza y para comprenderla también (...) independiente que después, seas coreógrafa, seas teórica, sea pedagoga, seas tatatá, pero ahí es la raíz, desde ahí se construyen las otras cosas. Y eso, está implícito y explicitado también en la malla. Entonces ahí hay una jerarquía, que ha sido super discutida también porque, por supuesto tenemos académicos que nunca han bailado, pero son los menos” D1: P.35.

Por su parte, se observa que dentro del área de interpretación hay otras jerarquías que habitan entre las distintas prácticas. Estas reflexiones provienen desde la vivencia de la carrera, mediante las actitudes o comentarios de docentes, así como también por la organización de asignaturas respecto a los tiempos y horarios que se dedican para sus desarrollos. Por su parte, la Docente 1 argumenta que la primacía de la técnica

contemporánea responde a un posicionamiento político que emana del proceso de reestructuración del Departamento de Danza.

“... De repente se ponen unas danzas por encima, pero también eso lo digo, eso lo estoy diciendo porque, mi vivencia en la carrera ha sido como de que, ¡uy! de repente una cosa es más importante que la otra cachai’, y el moderno es más importante que el contemporáneo o viceversa, o el ballet, y es como ¿cuál es entonces?” E1: P.52.

“... eso viene de que como desde lo que yo vi, viví en las clases como (suspira). Pero no porque lo dijeran de manera explícita, pero sus formas de decir cosas, de decir comentarios, observaciones, eran muy apuntando a lo importante que era eso y no, apuntando a lo importante que es la horizontalidad en la danza cachai’ como, de decir como “esto es igual importante que lo otro”. Muchas veces yo no sentía que los profes lo consideraban así, yo sentía que posicionaban la wea un poco más arriba que lo otro (...) tanto el acondicionamiento como el ramo de educación, es igual de importante y como debe ser igual de importante, debe tener por lo menos la misma cantidad de espacio dentro de lo que nosotros vamos a aprender. Como no puede ser que tengamos solo un semestre, seis meses cachai’ de tres horas semanales. Yo no siento que eso ayude ahí, y ni siquiera como, una hora y media un día y una hora y media un otro, sino que, por lo menos yo me recuerdo haber visto la malla tres horas seguidas cachai’, de cuatro y media a siete de la tarde. En un ramo teórico el cerebro se te fríe a las dos horas ya no podí’ contener nada y como que básicamente estai’ ahí porque tení’ que estar ahí y cumplir asistencia y eso no. Ahí es donde las weas se le quitan importancia cachai’ porque agotai’ a la persona po’ y la persona no es una máquina (pequeña risa)” E1: P.54.

“... más adelante claro hay como un ramo de folclor, pero en verdad es un año y si lo comparas con los otros cuatro años que tenemos las otras técnicas, nada, pa’ mí se queda muy corto” E2: P.18.

“... el año pasado como que efectivamente teníamos como, más horas de una técnica que de otra, pero este año tenemos como la misma cantidad de horas por técnica” E2: P.38.

“O sea, ahí hay un posicionamiento político, nosotros, optamos por lo contemporáneo como lo nuclear” D1: P.37.

Por otro lado, la Docente 2 observa que hay hegemonías respecto a cómo debe ser un cuerpo que experimente las danzas. Por un lado, sobre las ideas de salud, pero también sobre sus orígenes. En esto se observa un componente estético de un cuerpo hegemónico en las danzas, pero también sobre las maneras de crear, lo que es considerado bello o feo en relación con las perspectivas de docentes que orientan las prácticas.

“... Todavía hay una perspectiva, no sé si tiene que ver con la pregunta, pero como de un cuerpo capaz, de un cuerpo capaz y ese cuerpo capaz trae sus hegemonías (...) su estética, no hay ni una idea preconcebida por ejemplo de la obesidad, pero hay ideas de salud vinculadas a eso son muy fuertes todavía. Eso se pregunta por esas corporalidades también hoy o bueno, por las dificultades de ingreso de los migrantes, cierto, tenemos un cierto tipo de corporeidades” D2: P.28.

“... es que la danza es completamente hegemónica por lo mismo po’, por esto de lo feo y lo bello de como “¡ay! Qué eso, pero por qué así, no, mejor así” y cuando “es mejor así” es porque estai’ haciendo un triángulo regio con tu rodilla cachai’ y estai’ haciendo girando con los brazos a los lados o acá o estai’ como fuaaa (*onomatopeya*) y es todo muy hermoso y es como, casi griego igual un poco la wea” E1: P.50.

Finalmente, Estudiante 1 y 2 comparten la idea de que las prácticas que se realizan en la Licenciatura están fuertemente influenciadas por técnicas europeas y que, por esta razón, se apartan otros saberes corporales que incluso, responden a las mismas búsquedas de aquellas técnicas foráneas.

“... lo que es la danza en Chile, la danza de Chile, las danzas chilenas. Que en la Universidad no están, yo si hago danza estoy haciendo una danza igual europeizada” E1: P.36.

“... todos los papis y las mamis de toda esta wea son europeos po’ cachai’ como ¿y qué pasa con las danzas chilenas, y qué pasa con el afro del norte y qué pasa con las danzas tribales cachai’, qué pasa con los rapanui, qué pasa con el chilote? No sé, yo pienso en eso y digo como weón “ya, sí, muy entretenida tu malla” pero somos europeos, como bailarines europeos. De repente estoy bailando y me miro y digo

como “weón, estoy haciendo weas que hacen estos weones porque me lo enseñaron en la Universidad” cachai” E1: P.58.

“... “Juanito Pérez y no sé quién se iban y vivían en el bosque para expresarse y la danza” y no sé qué. Como “ya loco, pero los mapuche igual estaban en el campo (pequeña risa) todo el tiempo y bailaban y bailan” ahí como en las mismas condiciones, la misma conexión con la naturaleza, pero por algún motivo te gusta más el moderno cachai’ (...) Y nos quedamos ahí no más po’, nos centramos en el cuerpo europeo y en el cuerpo latino del siglo XII ahí está” E2: P.18.

Categoría 6: Transformación de hegemonías y jerarquías en las danzas

Así como antes se analizaban las hegemonías y jerarquías, las personas entrevistadas también expusieron sus miradas de cómo transformarlas. Dentro de ellas surgen dos perspectivas de estudiantes, la primera es sobre los posicionamientos políticos que se transmiten en la formación que van de la mano con los cargos institucionales de la Universidad como docentes y directivas/es/os. Por otra parte, está la propuesta de relacionarse con la memoria de las danzas y los cuerpos y el abordaje de las historias de las danzas y las artes, relacionando así, el contexto local con el global.

“... siento que tienen que cambiar las manos cachai’. Es como, esto es como hacer pan la wea, onda, todos nosotros somos harina con agua cachai’ y las manos son los profesores, son la dirección, toda la wea (...) ni siquiera es que cambien las personas. Pero es, cambiar los paradigmas mentales de la wea po’ cachai’. Cambiar las creencias con respecto a lo que es la danza y a cómo debe ser la danza (...) de verdad tiene que ver con una cosa de cambiar paradigmas y creencias con respecto a la wea cachai’ como, la danza del ochenta fue en el ochenta estamos a 2020 y la danza del 2020 es otra cosa las generaciones cambian, las personas cambian y el mundo cambia y si el mundo cambia, ¿por qué no cambiar con ello?” E1: P.56.

“... en la historia de la danza, o las historias de las danzas, ahondaría quizás en ese lado un poco más político, en esa memoria, más comunitaria o más colectiva igual. Siento que en general, el arte, y como, ya no estoy hablando solo de la danza, en Chile es muy político” E2: P.42.

Por otra parte, la Docente 1 comenta que ya se han propuesto algunos cambios que implican la reducción de asignaturas técnicas para dar espacio a otros conocimientos. Surge también la vinculación como eje esencial para el cambio y que ésta implique, por una parte, una relación entre carreras y, por otro, la relación de las áreas entre sí y desde los inicios de la formación. Vale decir, que, desde la práctica corporal no se potencien solamente los elementos técnicos, sino que dialoguen con las otras áreas, de ese modo, no sería tan radical la diferencia de carga académica de las asignaturas. Finalmente, la vinculación con comunidades y personas que tienen muchos conocimientos que aportar pero que no son parte de las hegemonías que se observan. Además, en esta propuesta se menciona que es complejo llevarlo a cabo por la realidad económica de la Facultad de Artes.

“Sí, o sea, de hecho, me ha tocado desde mi línea, porque yo soy coordinadora de la línea de interpretación, esta línea hegemónica. Yo propuse bajar horas de técnica en todos los niveles, por ejemplo, para poder dar entrada a otro tipo de conocimiento y no hay otra manera que sustraerse de ahí (...) creo que va a ser mucho más realista y más vinculante” D1: P.51.

“... Yo creo que, a danza, lo que más le falta es poder vincularse con las otras carreras de la Universidad y poder crear cosas en conjunto” E1: P.58.

“Que no esté enfocado en el virtuosismo, sino, en la aplicación del conocimiento técnico inmediatamente en la creación, en la docencia, en el análisis teórico y eso, por un lado, genera un más rápido desarrollo de sentido, también te da más herramientas para vincularlo socialmente” D1: P.47.

“... empezar a abrir esos espacios de reflexión y de sensibilización y de interacción con otras comunidades, por ejemplo, cuando te hablaba de las corporeidades, no tenemos relación con la comunidad sorda (...) creo que se tienen que abrir espacios para esas interacciones, y seguir interpelándonos en torno a esas corporalidades que no están en estos espacios para seguir abriendo esas barreras invisibles pero que son muy concretas (...) que cuestan porque implican además en una Facultad con tan pocos recursos que no se puedan generar, por ejemplo, invitades en algunos cursos por ejemplo a honorarios o, que se abran concursos para postulaciones desde estas perspectivas” D2: P.32.

Categoría 7: Pertinencia curricular

Finalmente, está la categoría de pertinencia curricular en la cual las cuatro personas entrevistadas afirman que no es pertinente. Por una parte, comentan que le falta incluir otras prácticas que están más en relación con el medio local como prácticas históricas de Chile y Latinoamérica/Abya Yala, estilos urbanos de las danzas y también potenciar diálogos reales con los territorios que permitan acercar las danzas a esos contextos. En este sentido, reflexionan que falta flexibilizar la malla por cuanto pueda responder a los acontecimientos que vayan ocurriendo en la sociedad. Finalmente, se plantea que también es importante transformar los códigos que se emplean para referirse a las distintas prácticas, la Docente 2 expresa que el binomio teoría-práctica debe disolverse, así como el término ‘técnica’ ya no aplica por cuanto genera una hegemonía respecto a un tipo de cuerpo que responda al cumplimiento de aquel requerimiento técnico.

“... sabí’ que no, no considero que sea pertinente (...) está super descontextualizada, de hecho todas las escuelas lo están, pero la Chile también como que, muy contemporánea será, pero aun así se queda fuera cachai’. Como de verdad se queda fuera, hay como, así como pa’ ser super objetivo con la wea. Afuera, en la calle, las danzas urbanas están así, pero pufff (*onomatopeya*) reventándose, reventándose, son el boom. Y yo no digo que la escuela tenga que dejar de hacer danza contemporánea, moderna y ballet y Bartenieff y todo eso, sino que tiene que incluir, porque tiene que haber un espacio inclusorio de la wea. Porque la danza no es solo lo que se enseña en la institución y no es solo lo que se le ocurrió a Luis XIV y a Marta Graham” E1: P.58.

“... está desequilibrada, que efectivamente las técnicas europeas están por sobre los saberes territoriales de Abya Yala” E2: P.42.

“... si en el mundo están pasando cosas ¿qué hace, qué puede hacer el Departamento de la Universidad de Chile para que las cosas que pasen en el mundo atraviese la malla curricular? Atraviese a les estudiantes, les involucre. El perfil de egreso habla de una wea de social cachai’ (...) yo encuentro que, danza social, son pocas las personas que han salido de esta Universidad que hacen eso ¿cachai’? Que se vinculan con el medio realmente. Real, y yo hablo de real de ir a la población, de ir al lugar a donde la gente no tiene, de ir a los espacios para compartir la wea. Son pocas, yo creo

que son muy pocas y eso es porque la misma malla curricular, te enclaustra para ser un tipo de bailarín específico cachai'. No un cualquier bailarín, sino que un bailarín específico" E1: P.58.

"No, no. Creo que el contexto cambió mucho más rápido de lo que pensábamos (pequeña risa). Y fue pa' un lado super distinto, sí, claro. Porque en el fondo nosotros estábamos imaginándonos una malla como con parámetros europeos, así como ¡ooh!, sacando personas como mucho más expertas en la danza en sí y creo que, lo que se está dando hoy en día (...) es, cómo esto sirve a la sociedad, cómo esto se relaciona con la sociedad (...) en el caso de la danza requiere no solamente exhibirme o exhibir mi obra, sino también cómo me relaciono con distintas comunidades para que esas comunidades tengan esa experiencia artística, participen de esa experiencia artística" D1: P.49.

"... creo que hay algo con lo situado que tiene que rearticularse, no sé si seguiría pensándolo desde esta división por ejemplo teoría-práctica, no sé si lo seguiría pensando desde ahí (...) y estos despliegues que da el conocimiento de la propia corporeidad, no lo plantearía como una técnica, por ejemplo, como que abriría ahí esa noción, porque el decir técnica, aunque uno la quiera transformar en función de la toma de conciencia, del cuidado, por ejemplo, igual tiene una hegemonía que se asocia a estilos, por ejemplo. Entonces hay algo ahí también que se podría como reorganizar" D2: P.38.

CAPÍTULO V

PROPUESTA CURRICULAR DECOLONIAL

Para realizar la propuesta se tomaron las categorías extraídas de las entrevistas las cuales se entrecruzaron con la información del análisis de documentos y el marco teórico para poder comprender los posibles alcances de cada aspecto. De este modo se creó una pauta que orienta con algunas ideas esenciales para la transformación curricular decolonial. Es muy importante tener en consideración que esta es una propuesta más, no es la única manera de pensar y construir una malla curricular decolonial. Más bien y, en relación con el estudio de caso estudiado, es una perspectiva que permite ampliar las maneras tradicionales de concebir el currículum desde una realidad particular.

Las ideas principales son siete: áreas de desarrollo de las danzas; campo profesional y laboral; habilidades y conocimientos de las danzas; perfil de egreso; hegemonías y jerarquías en las danzas; pertinencia curricular y otras consideraciones. Todas ellas, están cruzadas por la transdisciplinariedad como metodología de trabajo que posibilita la amplitud consecuente con una mirada decolonial¹⁷.

5.1. Áreas de desarrollo de las danzas

Ya se pudo observar la importancia del desarrollo de todas las áreas de manera equitativa. Esto permite a las/es/os egresados poder enfrentarse de mejor manera a un mundo profesional y laboral complejo. Es por eso, que se propone abordarlas todas por igual y desde distintas perspectivas. En este sentido, se releva de la malla innovada la posibilidad de, en los cursos avanzados de interpretación, contar con la asignatura de *Seminarios de técnicas corporales*, ya que esto permite vivenciar la práctica interpretativa desde otros ángulos, con otras metodologías y docentes. Esta decisión, muy nutritiva para la formación de artistas del

¹⁷ Dicha amplitud decolonial que se menciona, por supuesto que considera la relación de lo local con lo global buscando siempre que las referencias sean equitativas.

movimiento, debiera replicarse en las otras áreas también, considerando que no hay una manera de crear, enseñar, investigar y gestionar.

Asimismo, podría ser muy beneficioso para estudiantes y docentes poder integrar, de manera entrelazada con los conocimientos de las grandes cinco áreas, otras disciplinas relevantes para el desarrollo de las danzas, desde lo técnico a lo artístico. Éstas disciplinas pueden comprender, por mencionar algunas: la composición sonora, considerando elementos técnicos de y para la creación sonora, conocimiento de elementos tecnológicos, así como también aspectos técnicos del sonido como conocer y comprender uso de tablero de sonido, entre otros, que permitan dialogar de manera adecuada con las personas que realizan esos trabajos; la iluminación, comprender la composición lumínica como esencial para la creación, desde aspectos de color en la escena, diseño de luces, dominio de vocabulario técnico hasta la ejecución técnica de un equipo de iluminación; el diseño de vestuario, desde sus posibilidades creativo-artísticas como potenciadores de la propuesta hasta conocer y diferenciar materialidades en relación con las danzas, y otras disciplinas artísticas como la fotografía, el cine, la escultura, la pintura, entre otras, para tener más referentes y posibilidades para resolver conflictos artístico-creativos y técnicos.

Por otra parte, comprendiendo la cantidad de conocimientos y saberes que no se pueden abordar en una carrera de cinco o seis años, puede resultar muy fructífero, considerar las prácticas y/o investigaciones que las/es/os estudiantes realizan de manera autodidacta fuera del espacio de formación, tal como revisamos con Litwin (2006). Una manera de concretar esto, podría ser con la asignación de horas para que estudiantes compartan con sus cursos (docentes incluidas/es/os) sus procesos de investigación o prácticas que llevan por fuera. Esto, por una parte, podría ser una manera de reforzar elementos de la docencia en la práctica misma y desde un nivel más inicial e intuitivo. También permite entrecruzar visiones para que quien comparta siga en su proceso, así como para ayudar a resolver y/o compartir desde esferas políticas, artísticas, gestión de recursos y todos los elementos que converjan en aquellas prácticas. Asimismo, es esencial para las/es/os docentes poder conocer los imaginarios, creaciones e intereses de sus estudiantes, esto por una parte permite que el cuerpo docente esté revisando su *habitus* pedagógico y creativo respecto a las relaciones

interpersonales y artísticas en aula, así como también esto puede generar prácticas más pertinentes a las necesidades del estudiantado. También, esto permite a la misma malla nutrirse flexiblemente de elementos externos e integrarlos generándose así una real vinculación con el medio, es decir que se pueda adaptar, tal como Pupiales (2012) mencionaba. Por último, esta propuesta permite también generar relaciones entre el grupo que a futuro podría decantar en la conformación de una compañía, colectivo o grupo de estudio, del cual puede generar desarrollo profesional, artístico y laboral.

5.2. Campo profesional y laboral

Respecto a lo que emergió en esta categoría, esta propuesta considera la vinculación con el medio y el territorio como muy relevantes para el desarrollo integral de estudiantes, ya que son aspiraciones de futura práctica profesional y laboral, que esté en diálogo con lo local, en concordancia con lo expuesto por Orodika (2007). Así como también esto permite acercar las danzas a espacios no convencionales, que, considerando la revuelta social del 18 de octubre del 2019, se hace aún más necesario desarrollar o dar cabida en espacios académicos como la Universidad.

Por otra parte, y considerando que la Licenciatura no está pensada para el campo laboral, ésta sí debería considerarse como un proceso que se oriente hacia la práctica laboral y profesional, ya que, es una realidad del Departamento de Danza que las especializaciones son opcionales, por lo tanto, muchas/es/os estudiantes con este grado académico ya deciden iniciar su desarrollo personal.

También es relevante considerar y relacionarse con los espacios, compañías, colectivos, entre otros, de las danzas, ya sean estatales como independientes. Estos diálogos directos con la sociedad, como proponen Efland, Freedman y Stuhr (2003), pueden abrir perspectivas a estudiantes del medio profesional y laboral, generar vínculos con los espacios, personas y/o colectivos que les sean de su interés y conocer la realidad local e internacional si es posible. Esto aplica a planos artístico-creativos como también políticos, es decir,

conocer roles y mecanismo de funcionamiento del Sindicato Nacional de Trabajadores Artistas de la Danza (SINATTAD) y Red Nacional DanzaSur A.G., por mencionar algunos.

Por último, podría ayudar a nutrir la transformación curricular, considerar el desarrollo e impacto de las danzas en áreas que no son artísticas, por ejemplo, el área de la salud. La propuesta no es ofrecer una especialización en esta u otras áreas, sino que el llamado es a generar alianzas con otras facultades y carreras de la misma Universidad, que permitan generar puentes entre disciplinas, es decir, transdisciplinariedad, una red entre carreras y facultades, de acuerdo con la propuesta de De Soussa Santos (2007). De este modo, se pueden gestar proyectos (estudiantiles, docentes o mixtos) que permitan, por ejemplo, el desarrollo de programas cortos de especialización o diplomados que combinen saberes de las distintas partes y que las danzas aporten a ésta, así como las danzas se permeen en todas sus áreas de aquella disciplina *otra* también. Por tanto, se genera una relación recíproca dialogante, no unidireccional, sino que todas las disciplinas que se entrecrucen aporten y se nutran.

5.3. Habilidades y conocimientos de las danzas

Las habilidades y conocimientos que se extrajeron de las entrevistas son diversas, desde lo sensible a lo técnico. Eso es muy valorable y se espera continúe se esa manera, pero en todas las áreas, no solo en interpretativa-creativa. Además, y ligado a las ideas del primer punto desarrollado, es relevante que se sumen las perspectivas de las/es/os estudiantes constantemente, es decir, ir testeando qué cosas son vitales, cómo y por qué se han incorporado y también preguntarse por las cosas que no resuenan durante el proceso formativo. Para esto, se propone generar mecanismos sencillos y cercanos pero efectivos de consulta a estudiantes y docentes sobre el proceso, independiente de las encuestas de evaluación docente propias de la Universidad. Es decir, no se evalúa aquí a personas, sino que se pretende ir monitoreando cómo se relaciona la malla curricular directamente con las personas, esto permitirá ir ajustando constantemente el quehacer pedagógico y artístico.

Asimismo, mediante la propuesta del punto uno, se deben diversificar las técnicas, estilos y lenguajes dancísticos. De acuerdo con las entrevistas, hay una necesidad de

relacionarse y resignificar los legados históricos, artísticos y corporales de Chile y Latinoamérica/Abya Yala.

Finalmente, hay que propiciar más espacios de práctica de saberes desde los primeros años de formación y de manera interrelacionada, es decir, a una evaluación y calificación de un fraseo corporal, se pueden sumar también, propuestas de elementos visuales, iluminación, entre otros. Si bien, la práctica de todas estas disciplinas requiere de implementación e infraestructura especializada que el Departamento de Danza no posee, se vuelve a la idea de generar vínculos entre facultades y entre carreras, así se puede resolver ese impedimento.

5.4. Perfil de egreso

Al respecto, y considerando que las personas entrevistadas no observan completa congruencia entre lo declarado en el perfil y lo que se experimenta en la formación profesional, es relevante percibir el perfil de egreso como un documento flexible y adaptable, que mute a medida que se transforman los contextos. Esto puede ir de la mano con el testeo mencionado en el punto anterior.

Por otra parte, la especificidad de los alcances del perfil puede ayudar a la convergencia entre lo declarado y la práctica, sin perder la amplitud y alcances de quienes se formen en ese espacio educativo. En ese sentido, la transdisciplinariedad como eje transversal, puede ser un gran aporte, de acuerdo con lo propuesto por Castro-Gómez (2007a) en el marco teórico.

5.5. Hegemonías y jerarquías en las danzas

Si bien, se ha mencionado en varias oportunidades que la transdisciplinariedad es una herramienta esencial para transformar un currículum a uno con perspectiva decolonial, puesto que implica la comprensión de otras maneras de hacer, ver y pensar las disciplinas, esto es muy importante porque permitiría derribar las hegemonías y jerarquías que siguen operando en las danzas.

Primero que todo, y como ya se mencionó en el punto uno de la propuesta, hay que equilibrar las áreas de desarrollo, de modo que la interpretación y creación no estén por sobre las otras. Si bien, la experiencia corporal es muy importante, no es la única manera de acercarse a las danzas.

Lo mismo aplica dentro de cada área, es decir, hay que volver a observar las prácticas y metodologías que se desarrollan para conocer qué se está abordando y qué se está dejando fuera, es decir, prestar atención al currículum nulo. Una manera de abordar lo que no puede ser integrado por motivos técnicos, infraestructurales o temporales, sería lo propuesto en el punto uno, sobre la inclusión de espacios de compartir de saberes y conocimientos de las/es/os estudiantes para con su curso e inclusive con otros cursos también, así se desarrolla una pertinencia comunitaria dentro propio del Departamento. También esto significa revisar la distribución de horas de cada práctica, así como los horarios destinados, es decir, el currículum oculto, y evaluar las áreas de conocimiento que se designan a cada práctica, aquí se retoma la pregunta que aparece al inicio del documento sobre por qué prácticas folclóricas son consideradas una técnica. Este sería el momento de replantearse aquella aseveración.

También es importante reconsiderar las concepciones estéticas de los cuerpos y creaciones, abrir perspectivas y que las hegemonías que se observan puedan derribarse en el tiempo, es decir, prestar atención a la colonialidad del ver existente en las danzas (Bouhaben, 2018). Esto va de la mano con los espacios para conocer investigaciones y/o creaciones de estudiantes, así como con los testeos durante la formación.

Por último, en concordancia con esta propuesta decolonial y lo que las personas entrevistadas proponen, urge el diálogo y equilibrio entre prácticas (en todas las áreas) europeas y norteamericanas con las latinas, orientales, africanas y otras. Es decir, relacionarse con la memoria de las danzas y los cuerpos y el abordaje de las historias de las danzas y las artes, relacionando así, el contexto local con el global.

5.6. Pertinencia curricular

Ya se pudo observar que las personas entrevistadas no consideran pertinente la malla curricular. Esto se debe a varios factores, uno esencial tiene que ver con el contexto, que, en Chile, estará en constante cambio por algunos años considerando el proceso Constitucional que comenzará prontamente, del cual las artes, las danzas y el cuerpo no están ajenos. Para esto, la propuesta de compartir prácticas de estudiantes puede aportar sustancialmente, así como también, la relación con espacios, personas, colectivos, organizaciones u otras, que permitan mantener un constante diálogo con el medio para poder ir regulando lo que se hace en el espacio académico y las necesidades de la sociedad, como, por ejemplo, con los metarrelatos que proponen Efland, Freedman y Stuhr (2003). Finalmente, igual de importante es que la malla curricular tenga como característica la flexibilidad, es decir, que las dos propuestas mencionadas no queden en la formalidad de cumplir, sino que realmente puedan incidir en la transformación curricular, que las/es/os estudiantes y la sociedad puedan ser parte de la construcción curricular también.

5.7. Otras consideraciones

Si bien los elementos que se mencionarán a continuación no emergieron en las entrevistas, sí se extraen de la investigación expuesta en el marco teórico y de la revisión de documentos. Son aristas que vienen a complementar factores globales como particulares de la transformación curricular. En esta ocasión se consideran tres: factores marco, flexibilidad curricular y transdisciplinariedad, y vocabulario.

Ya se abordaron los factores marco propuestos por Posner (1998) en el marco teórico sobre su diversidad e importancia para la transformación curricular. Sobre el *marco físico* es de conocimiento público¹⁸ los problemas de infraestructura del Departamento de Danza de la Universidad de Chile. Para esto, es fundamental considerar el vínculo con otras facultades

¹⁸ Revisar: <https://radio.uchile.cl/2016/04/05/estudiantes-de-danza-toman-torre-15-de-la-u-de-chile/> y <https://www.elmostrador.cl/cultura/2016/04/12/denuncian-estado-marginal-de-la-carrera-de-danza-en-la-u-de-chile/>

y espacios de extensión de la Universidad para poder acceder a otras salas y lugares de experimentación, así como también teatros y salas de exhibición. Y esto, también podría tener alcances con otras instituciones, es decir, aplicar la propuesta de De Sousa Santos (2007) respecto a la red de instituciones de educación superior. Esto, aparte de poder activar y facilitar espacios, propicia el desarrollo de las danzas entre escuelas y a nivel gremial en un futuro, que, como se pudo apreciar en el marco teórico, las instituciones que imparten la carrera profesional de las danzas son cada vez menos, por lo que, estas alianzas pueden contribuir a que esa situación se detenga.

Respecto al *marco cultural*, ya se ha mencionado la importancia de considerar el contexto y posibles maneras de abordarlo en los puntos anteriores. Sobre el *marco temporal*, es un elemento no menor, puesto que fue mencionado en las entrevistas sobre la realidad de movilizaciones en la Facultad de Artes¹⁹. Esto modifica sustancialmente los tiempos de aprendizaje, evaluación y retroalimentación, por lo que, hay que considerar esta realidad al momento de transformar una malla curricular. Para esto, la contextualización será primordial, así como la validación de los conocimientos y saberes que se desarrollan fuera de la institución pero que se relacionan con la formación de cada estudiante.

El *marco económico* también debe ser considerado, puesto que, en una sociedad neoliberal, la falta de dinero puede ser una limitante para la acción. Al respecto sería muy beneficioso que la Facultad considere economías *otras* que puedan aportar a mejorar el manejo de recursos como la economía creativa, economía naranja, fluxonomía, por nombrar algunas.

En cuanto al *marco organizacional* ha sido abordado respecto a la manera de relacionarse entre las personas y con el entorno bajo el eje transversal de la transdisciplina. Sobre el *marco político-legal*, no será abordado puesto que involucra factores que exceden esta investigación, pero si es relevante mencionar que urge una organización en el gremio para generar políticas públicas respecto a las danzas, los cuerpos y corporalidades, sobre

¹⁹ Revisar: <https://www.eldesconcierto.cl/educacion/2019/03/27/estudiantes-de-artes-de-la-universidad-de-chile-confirman-paro-indefinido-para-exigir-la-salida-de-docentes.html#:~:text=El%20pasado%2025%20de%20marzo,sean%20desvinculados%20de%20la%20instituci%C3%B3n>.

todo, frente al proceso constituyente en el que nos encontramos. Finalmente, el *marco personal o del personal* ha sido abordado también, por cuanto implica la consideración e inclusión integral de las personas que se relacionan en el espacio educativo y con toda la sociedad.

Respecto a la flexibilidad y transdisciplinariedad son aristas mencionadas en varias partes de esta investigación y esto es porque sin ellas la transformación curricular decolonial sería muy compleja. Por eso que se refuerza esta idea aclarando a que no refiere solamente a elementos técnicos del currículum, sino que tiene que ver también con las metodologías de trabajo y las relaciones entre las personas que son parte del espacio educativo.

Finalmente, es fundamental revisar y transformar el vocabulario que se usa en la disciplina. Se analizarán dos ideas centrales para este punto, por una parte, y de acuerdo con una docente entrevistada, las ideas respecto al binomio teoría-práctica ya no debiese perpetuarse. La práctica de las danzas viene a romper con la dicotomía cuerpo-mente, por lo mismo, ya no tiene sentido reproducir esa idea en los espacios académicos, es más, es contradictorio el discurso con lo práctico y esa discordancia es muy significativa para las personas que están dentro del espacio educativo, como Le Breton (2010) menciona “cualquier contradicción entre la manera de comportarse hacia los [las y les] alumnos y la naturaleza de sus palabras neutraliza el mensaje explícito” (p.31). Por tanto, es crucial comprender lo corporal como una experiencia teórica o mental, así como lo teórico como un proceso creativo que dialoga directamente con y desde lo corporal, ninguno por sobre el otro. Del mismo modo, y de acuerdo con la misma docente, el uso de la palabra “técnica” también puede ser replanteado puesto que genera hegemonías, que antes eran más invisibles, respecto a un cuerpo que pueda responder a esos requerimientos técnicos, y que, de la mano del cambio de perspectiva de lo práctico y teórico, se comprende entonces, que no hay un tipo de cuerpo para las danzas ni una manera de acercarse a las danzas.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

De acuerdo con este estudio de caso único intrínseco realizado para diseñar una propuesta curricular decolonial para la carrera Licenciatura en Artes de la Universidad de Chile, la cual fue elaborada desde las perspectivas de estudiantes y docentes en relación con los documentos existentes del proceso de innovación curricular del Departamento de Danza, surgieron temas relevantes para el mundo académico de las artes y del currículum. Estos temas tienen que ver con la construcción curricular y su transformación hacia una de tipo decolonial por la cantidad de beneficios para el estudiantado como para toda la sociedad por cuanto, esta transformación decolonial, permite contextualizar y situar un programa de estudios en su entorno de manera directa y efectiva. De esta forma, se generan más y mejores espacios de desarrollo profesional y laboral de quienes estudian este tipo de carreras, así como también permite acercar y democratizar las artes en el medio social directo, dialogando con las realidades globales a su vez.

De toda esta investigación surge una gran primera conclusión que es la propuesta preliminar expuesta anteriormente, la cual devela necesidades de participantes del espacio educativo, así como se suman perspectivas de índole curriculares como decoloniales sobre la formación en las danzas. Desde esta propuesta, se observan tres áreas principales de las cuales emergen las últimas conclusiones de la investigación: ámbito disciplinar, ámbito curricular y ámbito educativo.

6.1. Ámbito disciplinar

Dentro de las conclusiones en el ámbito disciplinar, están los aportes de considerar una transformación curricular decolonial para el desarrollo de las danzas en el país. Esto, porque al situar las prácticas de movimiento en relación con el contexto local y en relación con lo global, permite a las personas sentirse más cercanas con una arte que poco reconocimiento tiene en nuestra sociedad, muy probablemente, la distancia que generan las danzas a espectadoras/es no habitadas/es/os es el motivo de ese no reconocimiento. Por tanto, un desarrollo situado, donde se trabaje en el territorio, se realicen actividades en distintos espacios sociales como la calle y escuelas, ofrecen una nueva oportunidad de acercar las danzas, el cuerpo y la corporalidad a toda la sociedad de manera equitativa y no elitista.

Por otra parte, ese cambio de concepción de las danzas y el cuerpo permitirá expandir las posibilidades en el campo profesional y laboral de quienes egresen de carreras artísticas en general, puesto que se podría llegar a reconocer el tremendo valor de la educación artística como medio de conocimiento. De este modo, se podría gatillar un cambio epistemológico sobre las artes en la formación holística e integral de las personas, es decir, reconocer que las artes en sí mismas son un conocimiento que es igual de válido que los otros.

Particularmente, el desarrollo de las danzas en la educación artística permitiría disolver la dicotomía cuerpo-mente que está operativa en el nivel básico²⁰ y medio. Así como potenciar las iniciativas de, por ejemplo, las Bases Curriculares de Educación Parvularia con un desarrollo del movimiento y la corporalidad más interiorizado en las/es/os infantes aumentando así, niveles de autoestima y empatía, por nombrar algunos beneficios. Lo que, como ya pudimos apreciar a lo largo del escrito moldean las maneras de relacionarnos con las otras personas.

²⁰ Para más información revisar: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/173392/faundez%20silva-joselyn-tesdan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

6.2. Ámbito curricular

Respecto al ámbito curricular, si bien, aquí no se habla por primera vez de un currículum decolonial, puesto que se exponen en los antecedentes teóricos bastante información que sustenta esta perspectiva, si es un aporte al desarrollo curricular en niveles superiores, donde, al tener las instituciones la libertad de crear sus programas de acuerdo con lo moralmente aceptable, esta mirada ayuda a que, instituciones como la Universidad de Chile, con un rol público y social muy fuerte, puedan propiciar experiencias formativas *otras* que abran más posibilidades en vez de sesgar las formaciones.

Así, con la influencia de espacios como la Universidad de Chile y su prestigio nacional e internacional, se puede propiciar un cambio en otras instituciones también. A su vez, esta nueva perspectiva permitiría realizar vínculos e intercambios de saberes con otras instituciones de Latinoamérica que ya están desarrollando programas decoloniales y de este modo, poder aprender de las otras experiencias, como también aportar desde la realidad chilena, así, se observa que esta propuesta no implica un nuevo comienzo desde nada, sino que durante toda su etapa cuenta con el apoyo de las redes latinoamericanas por generar.

6.3. Ámbito educativo

Respecto al ámbito educativo, la transformación curricular decolonial puede permitir un cambio radical en la manera de desenvolvern en los ámbitos profesionales y laborales puesto que implica no solamente cambiar programas curriculares con nuevas o distintas asignaturas, sino que también requiere de un cambio metodológico, es decir, transformar las relaciones entre las personas que cohabitan los espacios educativos y la relación de las instituciones de educación superior con la sociedad. Es decir, con esta perspectiva se intenta romper esa distancia entre la academia y la sociedad, a través de una pertinencia curricular académico y social.

De este modo, el rol de la educación terciaria sería aportar a la transformación de la sociedad por una más equitativa y justa en todos sus sentidos. Esto sería posible, puesto que,

al cambiar las maneras de relacionarse y de concebir el rol de una persona profesional, otorgándole una misión social en su quehacer, generaría, por supuesto, cambios en las maneras de pensar cómo queremos vivir en sociedad. Aquello tiene mucha relevancia en el contexto actual que nos encontramos, en la antesala de un cambio Constitucional que va a marcar el destino de toda la sociedad chilena para el futuro.

Por esto, urge el llamado a revisar las prácticas cotidianas en nuestros distintos espacios para reconocer lo que ya no queremos seguir replicando y transformarlo en la búsqueda de la equidad y justicia social.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguer, B. (2019). Desplazamiento en torno a la corporalidad: entre la ética de la liberación y la perspectiva decolonial. *Ideas y Valores*, 10(169), 33-59.
- Alonso, L.E. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. Delgado y J.M. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y Técnicas de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Alonso-García, S., Roque-Herrera, Y. y Juárez-Ramos, V. (2019). La educación intercultural en el contexto ecuatoriano de educación superior: un caso de innovación curricular. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 47-58.
- Anandón, M. (2008). La investigación llamada “cualitativa”: de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y Educación en Enfermería*, XXVI, (2), 198-211.
- Ayuda MINEDUC. (2019). *Objetivos y organización de la educación superior*. Recuperado el día 30 de agosto de 2019, de Ayuda Mineduc, Santiago. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/objetivos-y-organizacion-de-la-educacion-superior-5>
- Barrera, O. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Revista Iberóforum*, 6(11), 121-137.
- Bouhaben, M. (2018). La investigación artística eurocéntrica y su decolonización estético-epistémica. *Artnodes*, (21), 187-196.
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J. Delgado y J.M. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y Técnicas de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Castro-Gómez, S. (2007a). Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds. / Comp.), *El giro decolonial*:

- reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2007b). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rosa*, (6), 153-172.
- Cifuentes, M. (2007). *Historia social de la danza en Chile. Visiones, escuelas y discursos 1940-1990*. Santiago de Chile: LOM.
- Da Silva, T. (1999). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- De la Cuadra, F. (2015). Buen Vivir: ¿Una auténtica alternativa post-capitalista? *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(40), 7-19.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. (4ta Ed.). La Paz: Plural editores.
- Díaz, A. (2007). Armonización curricular en la educación superior. *Educare*, 10(1), 13-28.
- Dirección General de Docencia Universidad Católica de Temuco. (2012). *Orientaciones para la renovación curricular. Etapa 1. Levantamiento del Perfil de Egreso académico-profesional*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Buenos Aires: Paidós.
- Faúndez Silva, J. (2019). *Análisis curricular comparativo entre educación parvularia y educación básica desde una perspectiva corporal* (tesina de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Gallo, L. (2006). El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. *Revista Pensamiento Educativo*, 38(1), 46-61.
- Garrido, A. (2014). El por qué de una tesis bajo la mirada de la antropología del sur... Diseño de un acondicionamiento corporal a partir de una manifestación tradicional

- venezolana, una posibilidad de construir desde lo nuestro. *Boletín Antropológico*, (88), 172-187.
- Gimeno Sacristán, J. (2012). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Haas, A. (2002). La Escuela de Danza del Instituto de Extensión Musical. *Revista Musical chilena: La danza en Chile*, 28-36.
- Hernández, A. (2007). Parámetros para el diseño y evaluación del currículum crítico. *Revista de Teoría Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 51-82.
- Lander, E. (2000a). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Eds.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp.4-23). Buenos Aires: CLACSO.
- Lander, E. (2000b). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos, nueva época*, VI y VII(12-13), 25-46.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Litwin, E. (2006). El currículum universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Educación y Pedagogía*, XVIII(46), 25-31.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía: analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: LOM.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds. / Comp.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

- Marcipar, S. y Zanabria, C. (2007). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cambios curriculares? *Ciencias económicas*, 1(6), 79-88.
- Méndez, R., Martínez, R., De Jesús, M. y Andrade, R. (2008). El aula de la educación superior: un enfoque comparado desde la visión y misión de la universidad tradicional y la multiversidad compleja. *Educere*, (40), 41-52.
- Mignolo, W. (2019). Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 14(25), 14-32.
- Nicolescu, B. (2013). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior. *Trans-pasando Fronteras*, (3), 34-30.
- Orodika, I. (2007, agosto). Universidad y globalización. Tendencias hegemónicas y construcción de alternativas. *Educación Superior y Sociedad*, 12(1), 175-190.
- Ortiz, A., Arias, M. y Pedrozo, Z. (2018). *Decolonialidad de la educación: emergencia urgencia de una pedagogía decolonial*. Santa Marta: Universidad del Magdalena.
- Pérez, C. (2008). *Proposiciones en torno a la Historia de la Danza*. Santiago: LOM Ediciones.
- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I Métodos*. (4° Ed.). Madrid: La Muralla.
- Pérez, M.E. (2006). *Evolución de la danza profesional clásica y contemporánea en Chile*. Santiago de Chile: Facultad de Artes de la Universidad de Chile.
- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En L. Paquay (Coord.), *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. (pp. 265-308) Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículo*. Santafé de Bogotá: D'Vinni Editorial Ltda.

- Pupiales, B. (2012). De la pertinencia social y la pertinencia académica del currículo del programa de Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad de Nariño de la ciudad de San Juan de Pasto-Colombia. *TENDENDICAS*, XIII, (2), 119-146.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). La decolonización de las ciencias sociales y la universidad. En E. Restrepo y A. Rojas (Eds.). *Inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos* (pp. 142-145). Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Segato, R. (2010). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura de un vocabulario estratégico descolonial. En A. Quijano y J. Mejía (Eds.), *La cuestión descolonial* (s.p). Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Sepúlveda, K. (2009). Influencia del currículum nulo en rendimiento académico del subsector matemáticas en los segundos medios de los liceos críticos de Chile. *10° Encuentro Colombiano de Matemática Educativa*, 1-8.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2° Ed.). Madrid: Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum: teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Tamayo y Salmorán, R. (2013). *La Universidad epopeya medieval. Notas para un estudio sobre el surgimiento de la universidad en el alto medievo*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNESCO. (1998, octubre). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia presentada en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, Francia.
- Universidad de Chile. (2017). *Plan de desarrollo institucional 2017-2026*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Poder, gobierno y estrategias en las universidades de América del Sur (quinta, 2005, Mar del Plata,

Argentina). Un cambio de escena: el ingreso de la danza en el ámbito universitario.
Mar del Plata Argentina. 15p.

ANEXOS

Anexo 1. MALLA CURRICULAR DE LICENCIATURA EN ARTES, ARTISTA DE LA DANZA ESPECIALIZADA/E/O EN PROCESOS FORMATIVOS DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE.

Plan de estudio		Carrera de Danza									
Licenciatura en Artes, Artista de la Danza especializado/a en procesos formativos											
ETAPA BÁSICA	ETAPA SUPERIOR										
I año	I Semestre	II Semestre	III Semestre	IV Semestre	V Semestre	VI Semestre	VII Semestre	VIII Semestre	IX Semestre	X Semestre	
INTRODUCCIÓN TÉCNICAS MODERNAS Y CONTEMPORÁNEAS	ACONDICIONAMIENTO PARA LA DANZA I 3 SCT	ACONDICIONAMIENTO PARA LA DANZA II 3 SCT	ACONDICIONAMIENTO PARA LA DANZA III 2 SCT	ACONDICIONAMIENTO PARA LA DANZA IV 2 SCT							
	PRÁCTICA Y TEORÍA CORPORAL CONTEMPORÁNEA I 6 SCT	PRÁCTICA Y TEORÍA CORPORAL CONTEMPORÁNEA II 6 SCT	PRÁCTICA Y TEORÍA CORPORAL CONTEMPORÁNEA III 6 SCT	PRÁCTICA Y TEORÍA CORPORAL CONTEMPORÁNEA IV 6 SCT	SEMINARIO DE TÉCNICAS CORPORALES I 8 SCT	SEMINARIO DE TÉCNICAS CORPORALES II 8 SCT	SEMINARIO DE TÉCNICAS CORPORALES III 8 SCT	SEMINARIO DE TÉCNICAS CORPORALES IV 8 SCT	SEMINARIO DE TÉCNICAS CONTEMPORÁNEAS I 6 SCT	SEMINARIO DE TÉCNICAS CONTEMPORÁNEAS II 6 SCT	
TÉCNICA ACADÉMICA	TÉCNICA Y TEORÍA DANZA MODERNA I 6 SCT	TÉCNICA Y TEORÍA DANZA MODERNA II 6 SCT	TÉCNICA Y TEORÍA DANZA MODERNA III 5 SCT	TÉCNICA Y TEORÍA DANZA MODERNA IV 5 SCT	PRÁCTICAS CORPORALES AUTORALES I 3 SCT	PRÁCTICAS CORPORALES AUTORALES II 3 SCT	TALLER DE INTERPRETACIÓN I 4 SCT	TALLER DE INTERPRETACIÓN II 4 SCT			
MÚSICA	TÉCNICA Y TEORÍA DEL BALLET I 4 SCT	TÉCNICA Y TEORÍA DEL BALLET II 4 SCT	TÉCNICA Y TEORÍA DEL BALLET III 3 SCT	TÉCNICA Y TEORÍA DEL BALLET IV 3 SCT	ANATOMÍA Y AUTOCUIDADO 3 SCT						
IMPROVISACIÓN	IMPROVISACIÓN I 5 SCT	IMPROVISACIÓN II 5 SCT	LABORATORIO DE COMPOSICIÓN I 5 SCT	LABORATORIO DE COMPOSICIÓN II 5 SCT	TALLER DE ESCENIFICACIÓN I 5 SCT	TALLER DE ESCENIFICACIÓN II 7 SCT	PROYECTO DE CREACIÓN I 9 SCT	PROYECTO DE CREACIÓN II 9 SCT	PRÁCTICA 6 SCT	PRÁCTICA DE TITULACIÓN 9 SCT	
ACONDICIONAMIENTO CORPORAL			MÚSICA Y MOVIMIENTO 3 SCT	MÚSICA Y ESPACIO 3 SCT	MÚSICA Y ESCENA 3 SCT	MÚSICA Y AUDIOVISIÓN 3 SCT					
			CONT. HISTÓRICO Y CULT. DEL CUERPO EN LA DANZA 3 SCT	ANÁLISIS DEL DISCURSO COREOGRÁFICO 3 SCT	PATRIMONIO INMATERIAL Y DANZA TRADICIONAL 3 SCT	CUERPO ESCÉNICO E IDENTIDAD CULTURAL 4 SCT		PROB. Y ANÁLISIS DE ESTUDIOS ESCÉNICOS 3 SCT	SEMINARIO DE TÍTULO I 6 SCT	SEMINARIO DE TÍTULO II 15 SCT	
	CFBT I: HISTORIA DEL ARTE 3 SCT	CFBT II: ESTÉTICA 3 SCT			TALLER INTERDISCIPLINAR 3 SCT	CFG 2 SCT	SEMINARIO DE TEORÍA, DES. Y APRENDIZAJE 3 SCT	PLANIFICACIÓN Y ELABORACIÓN DE PROYECTOS 3 SCT	DIDÁCTICA DE LA DANZA 4 SCT	SEMINARIO TEO. Y PRÁCTICA DE LA DOCENCIA DE LA DANZA 8 SCT	
	INGLÉS I 3 SCT	INGLÉS II 3 SCT	INGLÉS III 3 SCT	INGLÉS IV 3 SCT	ELECTIVO I 3 SCT	ELECTIVO II 3 SCT	ELECTIVO III 3 SCT	ELECTIVO IV 3 SCT			



Anexo 2. MALLA CURRICULAR DE LICENCIATURA EN ARTES, INTÉRPRETE CON MENCIÓN EN DANZA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE.

Plan de estudio Carrera de Danza											
Licenciatura en Artes, Intérprete con mención en Danza											
ETAPA BÁSICA	ETAPA SUPERIOR										
I año	I Semestre	II Semestre	III Semestre	IV Semestre	V Semestre	VI Semestre	VII Semestre	VIII Semestre	IX Semestre	X Semestre	
INTRODUCCIÓN TÉCNICAS MODERNAS Y CONTEMPORÁNEA	ACONDICIONAMIENTO PARA LA DANZA I 3 SCT	ACONDICIONAMIENTO PARA LA DANZA II 3 SCT	ACONDICIONAMIENTO PARA LA DANZA III 2 SCT	ACONDICIONAMIENTO PARA LA DANZA IV 2 SCT							
	PRÁCTICA Y TEORÍA CORPORAL CONTEMPORÁNEA I 6 SCT	PRÁCTICA Y TEORÍA CORPORAL CONTEMPORÁNEA II 6 SCT	PRÁCTICA Y TEORÍA CORPORAL CONTEMPORÁNEA III 6 SCT	PRÁCTICA Y TEORÍA CORPORAL CONTEMPORÁNEA IV 6 SCT	SEMINARIO DE TÉCNICAS CORPORALES I 8 SCT	SEMINARIO DE TÉCNICAS CORPORALES II 8 SCT	SEMINARIO DE TÉCNICAS CORPORALES III 8 SCT	SEMINARIO DE TÉCNICAS CORPORALES IV 8 SCT	SEMINARIO DE TÉCNICAS CONTEMPORÁNEAS I 6 SCT	SEMINARIO DE TÉCNICAS CONTEMPORÁNEAS II 6 SCT	
TÉCNICA ACADÉMICA	TÉCNICA Y TEORÍA DANZA MODERNA I 6 SCT	TÉCNICA Y TEORÍA DANZA MODERNA II 6 SCT	TÉCNICA Y TEORÍA DANZA MODERNA III 5 SCT	TÉCNICA Y TEORÍA DANZA MODERNA IV 5 SCT	PRÁCTICAS CORPORALES AUTORALES I 3 SCT	PRÁCTICAS CORPORALES AUTORALES II 3 SCT	TALLER DE INTERPRETACIÓN I 4 SCT	TALLER DE INTERPRETACIÓN II 4 SCT	SEMINARIOS CORPORALES 3 SCT	PROYECTO DE ENTRENAMIENTO 3 SCT	
MÚSICA	TÉCNICA Y TEORÍA DEL BALLET I 4 SCT	TÉCNICA Y TEORÍA DEL BALLET II 4 SCT	TÉCNICA Y TEORÍA DEL BALLET III 3 SCT	TÉCNICA Y TEORÍA DEL BALLET IV 3 SCT	ANATOMÍA Y AUTOCUIDADO 3 SCT				TALLER DE INTERPRETACIÓN AVANZADO 6 SCT		
IMPROVISACIÓN	IMPROVISACIÓN I 5 SCT	IMPROVISACIÓN II 5 SCT	LABORATORIO DE COMPOSICIÓN I 5 SCT	LABORATORIO DE COMPOSICIÓN II 5 SCT	TALLER DE ESCENIFICACIÓN I 5 SCT	TALLER DE ESCENIFICACIÓN II 7 SCT	PROYECTO DE CREACIÓN I 9 SCT	PROYECTO DE CREACIÓN II 9 SCT	TALLER DE MONTAJE 9 SCT	TALLER DE MONTAJE Y TITULACIÓN 12 SCT	
ACONDICIONAMIENTO CORPORAL			MÚSICA Y MOVIMIENTO 3 SCT	MÚSICA Y ESPACIO 3 SCT	MÚSICA Y ESCENA 3 SCT	MÚSICA Y AUDIOVISIÓN 3 SCT					
			CONT. HISTÓRICO Y CULT. DEL CUERPO EN LA DANZA 3 SCT	ANÁLISIS DEL DISCURSO COREOGRÁFICO 3 SCT	PATRIMONIO INMATERIAL Y DANZA TRADICIONAL 3 SCT	CUERPO ESCÉNICO E IDENTIDAD CULTURAL 4 SCT		PLANIFICACIÓN Y ELABORACIÓN DE PROYECTOS 3 SCT	PROB. Y ANÁLISIS DE ESTUDIOS ESCÉNICOS 3 SCT	TALLER DE ESCRITURA CRÍTICA EN DANZA 6 SCT	SEMINARIO DE TÍTULO 3 SCT
	CFBT I: HISTORIA DEL ARTE 3 SCT	CFBT II: ESTÉTICA 3 SCT			TALLER INTERDISCIPLINAR 3 SCT	CFG 2 SCT	SEMINARIO DE TEORÍA, DES. Y APRENDIZAJE 3 SCT	DANZA EDUCACIÓN Y COMUNIDAD 3 SCT			
	INGLÉS I 3 SCT	INGLÉS II 3 SCT	INGLÉS III 3 SCT	INGLÉS IV 3 SCT	ELECTIVO I 2 SCT	ELECTIVO II 3 SCT	ELECTIVO III 3 SCT	ELECTIVO IV 3 SCT			



Departamento de Pregrado
Vicerrectoría de Asuntos Académicos
Universidad de Chile

MV202010

*Información actualizada a octubre 2020. Los planes de estudios podrán ser modificados en función del mejoramiento continuo de la carrera/programa.

www.uchile.cl

Anexo 4. PERFIL DE EGRESO²¹

El/la profesional de la Danza es un/a artista escénico/a de la danza que concibe, practica y elabora un discurso estético-artístico a través del cuerpo en movimiento.

Es un/a artista (agente) crítico-reflexivo que concibe el cuerpo como eje epistémico, que valida la experiencia y la experimentación como generadores de conocimiento y aprendizaje. El desarrollo de su proceder artístico es de carácter interdisciplinario, dialogando además con componentes culturales individuales y colectivos. Es un artista que valora e integra en su hacer la inmaterialidad del patrimonio cultural relacionándolo con el cuerpo, el movimiento y la danza.

Organiza y dirige obras coreográficas, aplicando y desarrollando estrategias de composición. Elabora metodologías para abordar críticamente sus procesos de investigación en relación con la práctica artística y/o los estudios de danza. Se desempeña como un intérprete-autor que moviliza sus saberes técnicos dancísticos en diferentes contextos de la escena contemporánea. Gestiona, documenta y diseña estrategias de producción de su propia obra. Conocer el contexto educativo y sus posibles interacciones e intervenciones desde la disciplina de la danza en el contexto de la educación no formal.

Tiene conocimiento en los saberes fundamentales que componen el campo artístico y los vincula con el desarrollo disciplinar de la danza, enfrentando problemas artísticos desde una dimensión interdisciplinaria.

Desde su quehacer artístico profesional, el egresado contribuirá con el desarrollo del patrimonio cultural y la identidad nacionales y con el perfeccionamiento del sistema educacional del país. Realiza su actividad profesional con excelencia, sentido ético, cívico y de solidaridad social, en concordancia con los principios institucionales de la Universidad de Chile (Universidad de Chile, 2015).

21

Disponible en: <https://www.uchile.cl/carreras/4939/danza#:~:text=Perfil%20de%20egreso&text=El%20desarrollo%20de%20su%20proceder.componentes%20culturales%20individuales%20y%20colectivos.&text=Elabora%20metodolog%C3%ADas%20para%20abordar%20cr%C3%ADticamente.o%20los%20estudios%20de%20danza>

Anexo 5. ENTREVISTA N°1²²

Entrevista a una estudiante de cuarto año superior realizada el 26 de noviembre del 2020.

Duración entrevista: 60 minutos.

1. **I: Hola, bienvenido a esta entrevista, primero que todo te agradezco tu voluntad y disposición a participar en esta investigación, como ya sabes, con tu perspectiva estás aportando al diseño de la propuesta curricular que propongo. Si no tienes alguna duda respecto al consentimiento informado u otra cosa, entonces comenzamos. ¿Cuáles o cuál fue o fueron el o los motivos por el que ingresaste a la carrera? Cuales serían tus motivaciones de porque ingresaste a estudiar la carrera.**

2. E1: En algún comienzo, o sea, así como, por no sé, mi historia como, mucha gente me decía como “ooy, podríai’ estudiar esto, podríai’ estudiar esto otro”, varias veces se repitió esto de como el arte, danza, teatro y dije como “mmm”. Taban ahí marcando ocupado mi cabeza durante mucho tiempo y sabís que no me acuerdo cómo fue, pero siento que si no me equivoco como en tercero o cuarto medio tuve como, me recuerdo en una pulsión como haber dicho como “oy, creo que esto quiero hacerlo” y bueno pasó el tiempo y salí del colegio y ese año como de nada que me di, como de cumplir dieciocho y todo eso bailé, trabajé, audicioné a cosas. Y ahí también, ahí en, en esa primera como audición, en ese primer encuentro como con la danza “profesional”, sin serlo fue como “ya igual puedo hacer esta wea” así como “sabís que, si quiero, si quiero” y como, me pulsó así páh (*onomatopeya*) en el cuerpo como hacer la wea con todo lo que pudiera y a como diera lugar en verdad po’. Como que de hecho yo también recuerdo que, si no entraba a la carrera o a alguna escuela, iba a hacerlo igual como (breve suspiro) buscármelas por fuera. No sé, o sea, tenía mucho eso en la cabeza. Y es por eso en verdad, como que igual me gusta caleta el movimiento, bailo, bailé mucho tiempo como entre comillas “escondide” en mi pieza, pero no de esconderse, sino que como de estar. Porque estaban las cuatro paredes, no había nadie mirándome, no había nadie como diciéndome como pujj (*onomatopeya*). De hecho, jamás fui a una academia como, bailaba porque en mi casa también estaba ahí como, la danza, pero como el baile porque mi familia como es ecuatoriana baila mucha salsa, mucho merengue. Bailaba, bailaba mucha salsa mucho merengue cuando yo era más chiqui y ahí estaba el gusto también po’. Agarrarnos, bailar, mi mamá agarraba a mi hermano, mi abuela me agarraba a mí y bailábamos salsa todos en familia, era muy

²² Para diferenciar, el habla de la investigadora comienza con “I” y está con letra ennegrecida. Por su parte, los diálogos de quien participa se identifican con “E1” (estudiante 1).

entretenido en verdad y yo creo que también ahí está como un, otro, como, motor del querer hacer danza, como tal, porque también yo creo que en algún momento vi algo y dije como “guau”, que en verdad tengo la sensación de haber quedado muy asombrado con algo y decir como “¿cómo podré hacer eso?” (pequeña risa), ¿cómo puedo llegar a ello? Eso.

3. I: Y la Universidad de Chile era tu primera opción, tenías otra opción o querías entrar ahí, había algo que te llamaba de la Universidad.

4. E1: Sabís que la verdad de la verdad era como, yo (pequeña risa) cuando descubrí que había como cosas para poder prepararse para entrar a las a las academias eeh, dije “guau” como no tener idea de esto antes. Es bien extraño, pero que tampoco se me hizo como mucho rollo. De hecho (pequeña risa) cuando yo quería entrar a estudiar a la Universidad, no, la Chile no era mi opción. De hecho como que yo dije como “yo nunca voy a entrar a estudiar en la Universidad de Chile” (voz más aguda) y nada que ver, como porque después me encuentro con gente desde Balmaceda, me encuentro con gente que era de la Chile y que empiezo a hacer una custión, para poder prepararse para la prueba y yo lo tomé por aprender como nociones básicas que no estaba teniendo y nada, como que en verdad a la Humanismo Cristiano, que era otra que estaba en mis planes, no, no, no entré ni audicioné porque no me dio el puntaje PSU. Como el puntaje PSU no me alcanzó, yo dije “ya, entonces filo, no doy la audición en la Humanismo, pero doy la audición en la Chile cachai, como por último doy la audición en un lugar, no importa si quedo no importa si no quedo”. De hecho hasta el día de hoy siempre tengo el recuerdo de la entrevista de la audición que me digan, me hayan preguntado como “¿qué pasa si tú no entras?” y yo como “nada po”. Solo pude responder que de verdad me iba a preparar para poder hacer la prueba y entrar a la wea po’ como muy convecide igual de como que quería mucho hacer la wea, fue muy entretenido en verdad (pequeña risa). Pero así fue, como que, después cuando quedé fue como “bueno, entraré a estudiar acá po” ¿cachai’?

5. I: Ema, y ¿cuál es el campo laboral que imaginas que puedes desarrollar egresando de la Licenciatura? No vamos a considerar las opciones de profe o de intérprete, solo la Licenciatura, si tu egresas y no continúas, ¿qué esperarías hacer? Que eso sería, prontamente igual.

6. E1: (pequeña risa) Claramente. Bueno igual lo he pensado como que ya había tenido ideas de noción, o sea, como hay cosas muy desde mi plano personal como en mi vida que, otras cosas que quiero ejecutar como para como vivir en Chile y en el mundo. Pero también está esto como de ejecutar la danza en lugares donde por ejemplo no existen academias o instituciones como las universidades. También desde lo no institucional, como crear dispositivos, quizás crear no quizás, en verdad crear

colectivas distintas. Con una amiga de Puente Alto queremos, como que tenemos mucho, no, no tenemos mucho, sino que hablamos una vez, en este desvarío de como “oy, ¿qué podemos hacer? No sé qué”, activar la zona sur de la Región, que también es un lugar que, por lo menos yo no tengo. No conozco a nadie que imparta clases ni en una plaza, ni en una sala. Solo está como la sala que tiene la municipalidad, es un centro cultural, pero que está como por Eizaguirre y eso ya igual es bien un poco lejos de Puente Alto, pero sigue siendo Puente Alto. Pero nada po’ como que, de hecho, ahí es donde como me gustaría mucho y le he dado muchas vueltas en verdad en mi cabeza de como activar espacios, por ejemplo, ahora que estoy en Valparaíso. Al comienzo de este año, antes de que ocurriera todo lo que ha ocurrido básicamente, yo planeaba mucho entrar a la carrera completar este último año y en paralelo, ir constante o sea, venir constantemente a Valparaíso, activar un espacio y hacer tipo, un seminario de 3 horas cachai’ con un cupo, como que básicamente te estoy contando todo en verdad, como un cupo de 30 personas, como porque yo pienso y digo como “yaa, o sea, como que tampoco necesito taanta plata para vivir” pero obvio que voy a cobrar una wea que me dé un poco, que me dé un sueldo que me sostenga y que no solo que me sostenga, quizás también pueda ahorrarlo, pero porque como que eso he pensado todo el rato, como ahorrar, juntar plata pa’ poder hacer más cosas, pa’ poder irse pa’ otro lado, equis. Y (suspiro) bueno, pasa todo lo pandémico (pequeña risa), encierro, toque de queda, Chile se quema y es como pufff (*onomatopeya*) O sea, eso fue en un pasado, que eso sigue ahí en mi mente, pero quizás ahora, igual es raro pensarse en aquello porque no sé, me pasa que digo como “¿y qué pasa si no pasa? ¿Qué pasa si nunca puedo terminar la Universidad porque ocurre algo más grande?” Y bla ¿cachai’? pero, aun así, esa es como mi meta. Igual me gustaría mucho ser profe, como quizás si no termino, si no saco la pedagogía como en la especialización, igual haría clases, buscaría como hacer clases, porque me gusta enseñar, lo encuentro entretenido e interesante, porque siento y creo que al enseñarle algo a alguien a través del cuerpo, yo también aprendo un montón de cosas que no están en mí, porque no son mi cuerpo, no es mi cuerpo, ¿cachai’? Pero así, eso pienso. Ese sería como lo que yo haría y bailar por lo demás como que alguien te invite, audición de algo, buscar ese tipo de cosas. No soy muy partidario en realidad del FONDART tampoco, como que encuentro bien cuático. Situación de competencia de fondos concursables, no sé yo, bueno. Es que, en verdad, tengo ahí como un pensamiento medio disyuntivo como de que funciona, ya bueno, si funciona el FONDART, porque nos da pega bla, bla, bla, pero tan los mismos siempre (pequeña risa). Como que yo veo, soy uno, soy de la nueva generación entre comillas, de egresados y de artistas escénicos que van a ir saliendo en Chile y como, yo, y sigo viendo a los mismo desde que entré a la U, ¿cachai’? Como, entonces ahí me pregunto como qué pasa realmente con ese tipo de fondos, que, en verdad, como que si da cabida a todo ¿por qué no da cabida a lo

nuevo? ¿cachai'? como, hay gente que está haciendo proyectos nuevos, y que no necesariamente tienen que ser proyectos ¡woow! (*onomatopeya*) cachai' pero son cosas como, por qué no inyectar también en aquello, como para que eso también de alguna forma se mueva, resurja, se transforme y quizás qué sabís tú, si el día de mañana porque se ganaron un FONDART, un proyecto que era una cosita, cuando después de terminar y presentar el proyecto FONDART queda así una wea fuaaa (*onomatopeya*) cachai', un edificio gigante y hermoso, que todo el mundo dice ¡woow! cachai' como eso es todo lo que puedo decir en verdad como, respecto al campo laboral.

7. **I: Y mira, considerando las áreas de desarrollo de: intérprete, de creación o creador, de docencia, de gestión y de investigación, ¿te sientes preparade para desenvolverte en ellas y de qué manera? ¿por qué? Sobre todo, pensando eh... en tu formación en la Universidad, porque yo sé que igual te estás formando por fuera, pero pensando en esa formación, ¿sientes que en todas esas áreas cuentas con herramientas para desenvolverte? ¿cómo lo podrías hacer?**
8. E1: ¿Sabís qué? yo creo que, desde la institución en verdad, no. Como, hay una preparación, no nula, pero que en verdad, no sé yo pienso como ver un ramo de gestión en un semestre como que igual, es como intentar aprender algo como igual empujándolo, aparte que en la Chile tiene esto este rollo de los paros, de las tomas, de que se corta y que cuando se corta, la materia se corta y la información en menos, porque tienen que acotarla para pasar el plan de estudios, y es una cosa bien engorrosa al final po' como, yo creo que me siento preparade como para ser intérprete, para ser creador y se me olvidaron las otras cosas que dijiste, porque eran como cinco más o menos.
9. **I: Sí, también está la docencia, gestión e investigación. Esas tres.**
10. E1: La docencia, la docencia de alguna forma también me siento preparade, pero porque en el trabajo mismo que he llevado de manera independiente, he logrado también como, descubrir, deducir maneras de hacer y de crear y de plantearme como decir "ah ya, si hago un entrenamiento ¿cómo hago un entrenamiento?" pam, pam, pam y ponerme a escribir, pero, muy desde mi lado personal, no como que en la Universidad ocurrió, ¿cachai'? Y en, en lo gestión, en la gestión y lo otro que no me acuerdo de la otra palabra.
11. **I: Investigación.**
12. E1: Investigación, yo creo que no me siento, para eso yo no me siento preparade en verdad, como ni siquiera por la Universidad. Que, no sé, es que siento que tiene como todas unas volás burocráticas bien pajeras al final. Como esto de como, qué es lo que

se investiga, cachai' y que, y con, quien lo acepta y quien dice como "si, esto, esto si puede entrar, ser una investigación sobre la danza y el cuerpo y bla, bla, bli". Pero no, yo creo que no todos tienen la posibilidad de poder hacer eso, como desde la Universidad, claramente, como porque, no sé, siento que esta misma burocracia los atraviesa tanto que al final dicen como "es que eso no sirve", pero y ¿por qué no sirve?, porque no te gusta, porque tú de verdad crees que no sirve, o porque piensas que se le puede dar un giro gigante para decir pum (*onomatopeya*) "sí, si sirve" cachai'. Como no sé po' como, esas cosas pienso, pero, pero en la U como no, y como por qué, para qué.

13. I: Igual ya me respondiste un poco, así que, si no tienes más que acotar, estaría bien.

14. E1: Ah ya, bakan.

15. I: Pasamos a otra pregunta, eh, desde tu perspectiva ¿qué conocimientos y habilidades de la danza identificas que se enseñan en la carrera?

16. E1: Mira, que buena pregunta, que conocimientos y habilidades. Bueno, yo creo que mucho de las habilidades blandas, como uy, igual es como, claro, a ver no, espera. Déjame formular bien mi respuesta, porque claro, tiene que ver con lo que enseñan en la carrera, tengo que separarlo de las personas, de cada persona. Pucha, pero no sé, a mí, a mí por lo menos yo siento que me han enseñado mucho a, a como entrar en los cuerpos, trabajar un cuerpo, no solo el mío. También la propia vivencia, como, mi vivencia me ha hecho darme cuenta de formas un poco negativas que existen en el trabajo de la Universidad, que yo no replicaría en lo absoluto. Como de verdad no creo que sea necesario. Bueno en verdad, yo creo que te enseñan un popurrí, un amplio popurrí de muchas cosas, de como desde lo físico, como aprender a hacer una barra hasta poder crear una frase de danza contemporánea y moderna y poder transmitirla y así, como, yo creo que en verdad tiene que mucho que ver con una mezcla amplia. Porque, igual creo que la escuela de la Chile por lo menos, entre comillas, no se ha casado con un estilo así como puff (*onomatopeya*) cachai', como que de verdad, de verdad, esa es su línea a morir y bla, porque cuando vemos, yo veo a personas que ya salieron de la escuela, y son de todas las ramas posibles de la danza existente y no están casados, casadas, casades con este perfil de egresado que tiene la carrera cachai'. Eso po'.

17. I: Y, un poco complementando, ¿qué conocimientos y/o habilidades has aprendido tú? Así como, qué, qué cosa consideras tú que eh, ha sido fundamental que te ha enseñado la Universidad, igual, obviamente se relaciona con las personas también, porque una malla curricular por sí sola no tiene vida, pero

tratando de pensar en, en, en torno a las asignaturas propiamente tal, ¿qué es lo que tu sientes que has aprendido?

18. E1: Yo creo y sé, porque me he visto muchas veces. Que he aprendido mucho de movimiento, más que de la danza como danza: primera, segunda, tercera, cuarta y quinta posición. No, siento que he aprendido mucho del movimiento y de entender que el movimiento está en todos lados, está en todos cuerpos, que todos los cuerpos son posibles, que todos los movimientos también lo son, como (pequeña risa). Me pasa esto de que me da como cringe [vergüenza ajena] como ¡aaah! (semi grito), como, esto de cuando te dicen como “aah, pero eso es muy feo” y es como “¿qué es feoooo? ¡aaaah!” (semi grito). Como, y qué es bello también, porque al final, qué pasa ahí como, yo creo que de verdad todos los movimientos son posibles. Como que el otro día por ejemplo, veía a una persona haciendo ula-ula y yo decía su, todo lo que hace con su cuerpo haciendo ula-ula, que es un puro movimiento, en verdad son puras ondas, yo decía “esa es una coreografía todo el rato”, el loco, yo le sacaba el ula en mi cabeza le quitaba el ula y, estaba así bailando, entonces ahí yo decía “eso también es danza”. Y yo, ahí yo creo que eso es lo que en la, en la Facultad yo aprendí a lograr ver, a lograr discernir también y separar y como decir como “esto si puede ser movimiento, esto si también puede ser danza”. Yo creo que también me enseñaron a ampliar este espectro de lo que es la danza, como que yo igual en algún momento entendí que la danza era como la danza urbana o el ballet, o la danza moderna o solo el contemporáneo cachai’, como de estar en el suelo mucho rato, que me fascina, pero, pero después me di cuenta que en verdad hay un montón de posibilidades, el abanico de posibilidades es gigante muy, muy, muy, muy grande, lo encuentro, yo encuentro. Y ahí, yo creo que eso es lo que más aprendí y que lo llevo, así como (pequeña risa) en mi banano já, lo llevo pa’ todos lados, como “sí, esto es”, cachai’ sí, como así. Eso.
- 19. I: Bueno, y ¿qué habilidades y/o conocimiento crees que se deberían enseñar? Qué cosas tu agregarías a la malla, por ejemplo.**
20. E1: Yo creo bueno, como porque las cosas están cambiando y han cambiado hartito, esto de como las nuevas artes mediales cachai’ como, aprender a bailarines utilizar las nuevas artes, eh como ¡ay! cómo explicarlo pa’ que no sea tan blablawra (*onomatopeya*). Es como, no se po’, yo creo que está bakan por ejemplo estos ramos que hay, que te enseñan como a crear tu propia música. Pero también podría haber un ramo de rítmica para aprender con mayor razón lo que es hacer música para la danza y quizás ahí también mezclar un poco con la tecnología, que tiene mucha relación con el Departamento, porque la gente en el Departamento que toca música casi siempre tiene un elemento electrónico a su disposición para hacerlo. Entonces claro, yo no digo que vayamos a convertirnos en músicos todes bailarines, pero sí, que podamos

entender y tener más noción todavía porque de repente uno dice como “uuuh, ¿cómo le pido al músico que me toque esto?” cachai’ como que me haga este ritmo, no le voy a decir washuhblapampam (*onomatopeya*) cachai’ como. Y eso es porque uno no tiene ese conocimiento previo de cómo poder hablar cosas técnicas, como que, está bakan, porque la danza en la U nos enseñan todo lo técnico, palabra, la terminación: *grand jetté*, *grand battement*, blablablí (*onomatopeya*), primera, segunda, tercera, *ronde de jambe*, *passé*, pirueta, blá. Lo tenemos alineación cóccix-coronilla, derecha-izquierda, jí (*onomatopeya*), pero, chucha se me fue la idea ahí ¡ah! Los tecnicismos de las weas cachai’ como, no solo somos bailarines, cachai’ como... y si, y si somos, ya, si solo somos bailarines, en Chile la danza lamentablemente la danza es independiente, es completamente independiente, entonces aprender de escenario, aprender de luz, aprender de equipos de sonido, aprender de dirección de espacio cachai’ como. Está bien esto de la apertura de poder hacer y deshacer como intérpretes-creadores po’ la raja, de hecho lo encuentro la raja, porque lo tienen super bien metido en todo lo que, por lo menos en la malla yo he estado estudiando lo tuvieron, lo he tenido así pero muy claro, pero aun así, hay que, yo creo que tienen que de alguna forma, con qué ramo no sé, pero como, empujar a la independencia de la persona, con respecto a sus habilidades, con respecto a los conocimientos, con respecto a la técnica aprendida cachai’. Como de verdad, poder hacer que la persona haga también sin que el profe esté todo el rato diciéndote lo que hay que hacer cachai’. Porque yo también lo digo y lo digo también por experiencia propia, como que el primer año recuerdo que hicimos una wea para ballet y fue como ¡uuuuh! Cachai’ como no, fue una wea mala, mala, mala, Joselyn, salió mal así, de verdad que yo encuentro que salió mal, yo no puedo creer tan mal lo que salió esa wea, como puaj (*onomatopeya*) cachai’. Pero eso, como que yo creo que eso es lo que más debería, o sea, esa una cosa que desde mi percepción y perspectiva siento que falta todavía.

21. **I: Bien, mira ahora te voy a compartir un documento, que armé muy bonitamente. Me avisas si lo ves...**
22. E1: Ahora lo veo.
23. **I: Pantalla completa, ahí. Ya, éste es un extracto del perfil de egreso que está declarado, que está en la página de hecho de la Universidad, en la carrera de Danza, eh, no tomé las partes de las menciones de Artista de la Danza especializade en procesos formativos ni Intérprete con mención Danza, porque esta investigación solo se limita a la Licenciatura.**
24. E1: Ya.

25. **I:** Y lo que dice te lo voy a leer, igual, está aquí para que lo puedas ir leyendo conmigo si lo necesitas y lo voy a dejar aquí por si necesitas darle una vueltita. Dice: “el/la profesional de la Danza es un/a artista escénico/a de la danza que concibe, practica y elabora un discurso estético-artístico a través del cuerpo en movimiento.

Es un/a artista (agente) crítico-reflexivo que concibe el cuerpo como eje epistémico, que valida la experiencia y la experimentación como generadores de conocimiento y aprendizaje. El desarrollo de su proceder artístico es de carácter interdisciplinario, dialogando además con componentes culturales individuales y colectivos. Es un artista que valora e integra en su hacer la inmaterialidad del patrimonio cultural relacionándolo con el cuerpo, el movimiento y la danza.

Organiza y dirige obras coreográficas, aplicando y desarrollando estrategias de composición. Elabora metodologías para abordar críticamente sus procesos de investigación en relación con la práctica artística y/o los estudios de danza. Se desempeña como un intérprete-autor que moviliza sus saberes técnicos dancísticos en diferentes contextos de la escena contemporánea. Gestiona, documenta y diseña estrategias de producción de su propia obra. Conocer el contexto educativo y sus posibles interacciones e intervenciones desde la disciplina de la danza en el contexto de la educación no formal.

Tiene conocimiento en los saberes fundamentales que componen el campo artístico y los vincula con el desarrollo disciplinar de la danza, enfrentando problemas artísticos desde una dimensión interdisciplinaria.

Desde su quehacer artístico profesional, el egresado contribuirá con el desarrollo del patrimonio cultural y la identidad nacionales y con el perfeccionamiento del sistema educacional del país. Realiza su actividad profesional con excelencia, sentido ético, cívico y de solidaridad social, en concordancia con los principios institucionales de la Universidad de Chile”, ¿estás ahí cierto o no?

26. E1: Si, estoy ahí, espérame, espérame por favor, espérame un poco

(Pausamos la entrevista por unos minutos)

27. **I:** ¿Necesitas que lo vuelva a leer o...?

28. E1: No, deja, puedes dejarlo ahí como, flotando igual un poquito, por favor.

29. **I:** Si necesitas, porque son tres planas, si necesitas, lo puedo ir moviendo. La pregunta es, si estás de acuerdo con este perfil declarado y por qué estarías de acuerdo. Solo con lo que está ahí declarado, no con la práctica misma.

30. E1: (pequeña risa) (lee en voz baja inaudible), ¿puedes poner la hoja anterior?
- 31. I: Esa era la última (pequeña risa).**
32. E1: Si, si, si, no pero tranqui, si igual.
- 33. I: Ahí está la segunda.**
34. E1: (lee en voz baja inaudible) ¿puedes poner la primera por fa? (lee en voz baja inaudible) Pregunta epistémico, ¿viene a ser?
- 35. I: Es, eh... cómo se construye el conocimiento, así muy a grandes rasgos.**
36. E1: Ya, bakan, bakan, bakan, gracias. Y con respecto a la pregunta que si estoy de acuerdo con esto que se declara, igual estoy medio que sí y medio que no cachai' porque claro, habla de como, del perfil de egreso de una persona que estuvo dispuesta a todo esto, igual po', como que no sé, por qué me pasa que entre sí que no. A ver ¿qué pienso? pienso en mí, no puedo pensar en alguien, nadie más porque soy una egocéntrica (pequeña risa). Solo pienso en mí (pequeña risa). No y como que es extraño porque yo reconozco muchas de las cosas que dice en mí, pero porque es como, que he tenido que hacer ese tipo de cosas, no sé si se entiende como, no porque en la Universidad se esté haciendo o me lo estén proponiendo hacer sino que yo siento que es más como me nace hacer las cosas así, de la forma en las que las leo así, como está acá, no sé si se entiende que es más o menos eso como que yo veo lo que, leo todo esto y lo veo en mí, sí. Pero no lo veo en todas las personas que egresan de la carrera también po' cachai', no siento que el perfil. Por ejemplo, hay palabras que tiene acá que dice como (lee) "componentes culturales individuales y colectivos" que claro, los abarca como, posicionarse en el presente. (Lee) "la inmaterialidad del patrimonio cultural" ahí hay algo bien extraño, porque, por ejemplo, para mí eso tiene que ver con el folclor mismo cachai' como, lo que es la danza en Chile, la danza de Chile, las danzas chilenas. Que en la Universidad no están, yo si hago danza estoy haciendo una danza igual europeizada, europeizada ¿será esa la palabra, será o no?
- 37. I: Sí.**
38. E1: Cachai' como, porque estoy aprendiendo danza (lo dice como si estuviese hablando inglés con palabras en español) moderna, porque estoy aprendiendo danza contemporánea, en el suelo, como y súper loqui igual, como que bakan las técnicas somáticas si, punchi, cuerpo. Pero Europa, está ahí, yo, hay muchas palabras de acá que yo digo como "¿por qué las ponen si eso no está?" cachai'. Como, ¿podís poner la siguiente esquila?, ¡hay que linda la esquila! Como lo de elaborar metodologías, claro, hay ramos para aprender metodologías, pero también es super complejo y siento que la Universidad también de repente se queda ahí como que iiiii (*onomatopeya*),

entre que sí y que no, te enseñan bien y te enseñan más o menos y si no aprendiste bueno, ahí te ves cachai'. Y es como ¿ok? (Lee en voz baja rápidamente) “se desempeña como intérprete-autor, blablá, en la escena, tiene documentos y diseña estrategias de producción” ¡wa! (*onomatopeya*). Igual eso por ejemplo (lee) “gestiona, documenta y diseña estrategias de producción de su propia obra”, para mí es como, es la persona que hace el flyer, el sonido, las luces y eso no está tampoco cachai'. Como que eso yo lo que he aprendido, lamentablemente esto es completamente autorreferente, pero lo he aprendido por estar fuera de la U. Por estar mirando a otra persona como, que no es de la carrera, que no es un profesor cachai'. Como porque en la U no hay espacio para eso, no hay un tablero de luces, no te enseñan. Pero, hay una cosa que es enseñar una lista de cosas, que uno necesita: cenital, focal, frontal, diagonal abajo, frontal, diagonal derecha, esquinero, blá. Tener esa lista, ¡la raja! Te la puede, nos la pueden enseñar todas, nos pueden enseñar todas las listas que quieran en verdad, pero si no nos enseñan a utilizar esas cosas en el terreno, me quedo, porque ponte ya. Ejemplo, persona que está estudiando, no es una persona tan movida solo está estudiando y está muy tranqui, porque lo está pasando bien, porque le gusta, pero cuando le toque hacer una danza contemporánea, danza contemporánea bluaa (*onomatopeya*). Cuando le toque hacer una obra escénica, para no encasillarlo todo solo en la danza ¿Qué va a pasar? Cachai' como, si nunca salió de la Universidad y en la Universidad jamás le enseñaron “esto se hace con el foco, cómo se mueve el foco, dónde pongo el foco, cuál es el espacio, mira la luz, mira el audio”. Si no te enseñaron eso en la Universidad, afuera no vai' a aprender por generación espontánea po'. Siento que ahí hay un quiebre, como en la U no está todo. Y el perfil, igual habla de un ser que yo no sé si existe y si existe porque ese ser que egresó de la Chile y que calza, que pueda calzar con todo esto que dice este perfil de egreso es, alguien que lo hizo por su cuenta. No porque en la Universidad lo aprendió todo. Como incluso desde la técnica sabiendo la situación que tiene la Universidad, que está, cierto rato está pará', cachai' y que se pierde técnica, eso.

39. **I: Te adelantaste a la segunda, a la pregunta que venía...**
40. E1: ¡Aaaah!
41. **I: No, pero no hay problema. Te lo voy a decir por si quieres agregar algo más, que era, de acuerdo a este perfil que acabamos de revisar si, consideras que se cumple el perfil de egreso con la malla innovada actual que, que están viviendo. O sea, igual ya me lo adelantaste, pero no sé si quieras decir algo más al respecto o pasamos a la siguiente.**
42. E1: O sea, así como si, como si digo sí o no, digo como yo creo que no en verdad, como tiene harta yo creo y siento que tiene hartas como patas sueltas entre medio,

que tienen que, que hay que apenar más y mejor, si esa es la wea. Aquí hay cosas que tienen que apenar más y mejor para que la carrera, la malla y todo funcione cachai' puff (*onomatopeya*). Pero bueno. ¡Aaaay! Como todo otro rollo también de que, lo de la carga horaria, de los espacios, los tiempos, las vidas personales, como, podrían perfectamente hacernos clases de ocho a ocho y todo el mundo "sii, ¡wuuu!" (*onomatopeya*), pero eso no es cierto cachai', no es real, no en este país por lo menos.

43. **I: Bien, y, de acuerdo a lo anterior y según tú como estudiante, o sea, realmente desde tu perspectiva y también personal-particular, ¿cómo podrían cumplirse estos objetivos del perfil en la vivencia de la malla actual? O sea, qué habría que incorporar, o qué habría que sacar, o que metodología o, hacia dónde tú crees que apuntaría eso, cómo podría transformarse para que, quienes egresen tengan más o menos este perfil digamos.**
44. E1: Es que ahí hay un tema re importante que yo creo mucho que tiene que ver con los espacios. Los espacios que tiene la Universidad para como hacer todas las cosas: Sala Zegers, ¡ay! se me olvidaron los nombres de las salas, que son, porque son bien fomes. La de teatro, el otro teatro que está cerca de la Moneda cachai'. Como, esos espacios ¿se han usado por el Departamento? Sí. Pero ¿dejan que el Departamento realmente utilice esos espacios para aprender? No, ¿cachai'? Entiendo que también es porque es un teatro, pero a lo que voy es como, por ejemplo, pero si el Departamento tuviera, de danza, tuviera un teatro, donde todes cada mes, cada semana, hacen una función de la frase del ramo de contemporáneo y, no solo evalúan la frase del ramo de contemporáneo, sino que también, se hace un anexo quizás, de evaluación, donde se pone en práctica lo que significa utilizar luz en un escenario, lo que significa utilizar sonido, lo que significa tener que tener no sé, cachai'. Como esas cosas por ejemplo podrían ser así y yo creo que funcionaría demasiado bien, porque, ponte tú que ya, no se po', tení' un curso de veinte personas, mentira (pequeña risa) pero bueno, como, si hubiese un curso de veinte personas y la Universidad tuviese ese espacio para el Departamento cada semestre de cada año, de su carrera hasta el egreso cachai'', poner a la gente a dirigir al curso a la misma gente del curso a dirigir a la gente del curso, pero también implica en hacer que la gente ahonde y eso también yo creo que de repente falta como, por eso yo te decía esto de impulsar, como de repente siento que falta el impulso del Departamento a las personas cachai' como independiente de lo que piensen, sientan y crean como, de cualquier idea, incluso si es una idea de hacer una danza de chanchitos de tierra como, ¿por qué descartarla? Como, yo siempre me pregunto mucho eso, pero eso, yo creo que eso es. Eso haría que funcionara demasiado bien el perfil de egreso y que así uno pudiese calzar porque, tení' que hacerle difusión pon y que no, yo no hablo de evaluación, porque ya me tiene podría' esa wea de como tener que volverse un número, o ser algo cuantitativo

y cualitativo y blaa (*onomatopeya*) y es como “no, loco”, la experiencia nos va a llevar a montón de cosas muy buenas para el trabajo escénico en danza por lo menos cachai’. Y no solo para eso, porque al final, después cuando estés en un lugar y trabajés con una persona que es de teatro, trabajés con un performer, trabajés con un musiquero vai’ a poder hacer todo de alguna, hacer todo entre comillas po’, “ya cabros movámonos y pa pa pá (*onomatopeya*)”. Podí’ sacar adelante lo que querai’ teniendo todas esas herramientas aprendidas pero aprendidas en la institución y no porque, te invitaron a una obra y el espacio era un espacio piñufla y tuviste que arreglarlo de aquí así, pa’ poder hacerlo y entender y lograrlo y bailar con una linterna de pieza cachai’ como, porque pasa.

45. **I: Bien, oye y, ya entrando como en las últimas preguntas, voy a sacar esto (gráfica con el perfil de egreso escrito), porque ya no es necesario que lo tengas tan presente. Igual, relacionado con el perfil, que más o menos ya sabes las ideas generales que se proponen, y tu experiencia en la carrera, ¿consideras que hay un posicionamiento hegemónico y/o jerárquico entre las distintas áreas de desarrollo? Que serían: la interpretación, la creación, docencia, gestión e investigación, ¿tú crees que hay una hegemonía, una jerarquía, entre ellas?**
46. E1: Dices como, pero como ¿en la Universidad?
47. **I: De acuerdo, claro, con la malla curricular básicamente, o sea, qué cosas se estudian, cuántas horas, por ejemplo, cuánto predominio tiene una por sobre la otra, ¿o tú ves que es más o menos igual?**
48. E1: No, existe, como solo en Licenciatura existe una predominancia de lo interpretativo cachai’ como del cuerpo el movimiento, de bailar, bailar, bailar, bailar, bailar, bailar. Pero igual y, por ejemplo, lo ¡ooh! Se me olvida la palabra, perdona, esto de como, lo de gestionar, de escribir, lo investigativo, igual es poco cachai’. Porque incluso como que, si yo lo pienso así, sería. A ver lo práctico, como, danza, está primero segundo vendría la creación, tercero vendría la investigación y cuarto vendría la metodología y quinto vendría gestión, cachai’ como. Y estas tres últimas quizás, puede que esté, lo ordené mal, quizás la segunda que era creación está tercera y la investigación está segunda cachai’, pero porque bailamos mucho como (pequeña risa). Todo lo que hacemos pasa a través de nuestro cuerpo, básicamente y lo que es teórico, investigativo-metodológico, igual tiene pocas horas de espacio en la malla curricular yo encuentro como, no sé, yo igual pienso que de repente deberíamos también, no quedarnos enclaustrados ni como encerrados en algo, pero si quizás pensar más la danza, como. Y no pensarla para que tenga un contenido y que ¡ay!, la persona piensa y sienta y le pase como “¡aaah! Lo que estoy viendo es demasiado profundo y es casi filosófico”. No, es pensar la danza, en el sentido de qué está

pasando con la danza, qué es la danza para nosotres, cómo vivimos la danza. Escribir cosas que no hemos escrito, hablar de la danza, de lo que pasa con los cuerpos, de lo que pasa con nuestros cuerpos. Que yo siento que igual, bueno, pasa, o por lo menos, desde mi generación ocurrió, de alguna forma, pero sigue volviendo al primer y al segundo punto que es: la interpretación y la creación. Que están todo el tiempo, saltando, así como que no queda, creo que falta mucho esto de como escribirlo y que sea como pum (*onomatopeya*) “bueno aquí está mi metodología” pum (*onomatopeya*), “esta es una cosa que quiero crear” pum (*onomatopeya*) “mira esta coreografía” como, siento que igual eso le falta yo creo que esa es la jerarquía que tienen en verdad.

49. I: Y ahora, como, primero hablamos de las áreas, ahora entrando un poquito más fino, si tú consideras que hay un posicionamiento hegemónico y/o jerárquico entre las distintas asignaturas de cada área, o sea, dentro de la interpretación, dentro de la creación, dentro de la gestión, dentro de la docencia, dentro de la investigación, cuáles identificas tú al menos y por qué dices que hay jerarquía o hegemonía o si no lo hay, también está bien.

50. E1: La palabra hegemonía igual me resuena brígido en la danza, porque como que, no la identifico tanto o quizás no por lo menos en mí. No sí, igual sí, en verdad sí, como que ahora me puse a pensar y si está, es que la danza es completamente hegemónica por lo mismo po’, por esto de lo feo y lo bello de como “¡ay! Qué eso, pero por qué así, no, mejor así” y cuando “es mejor así” es porque estai’ haciendo un triángulo regio con tu rodilla cachai’ y estai’ haciendo girando con los brazos a los lados o acá o estai’ como fuaaa (*onomatopeya*) y es todo muy hermoso y es como, casi griego igual un poco la wea. Pero, no sé, por eso es como sí, igual la danza es bien hegemónica, como que yo no tengo en el cuerpo, como registro de danza no clásica, como la danza moderna o el ballet o como de este contemporáneo de tierra como, porque igual hay un contemporáneo como de tierra y hay un contemporáneo como del aire como porque que va pasando a la danza moderna y que, entremedio tiene cosas de la técnica cachai’ académica como, levantar los brazos, *passé*, lanzar la pierna muy alto, hacer un *rond*, hacer una cuarta muy amplia como. Y bueno como, de pirámides, así como jerarquías, siempre está la práctica, como igual es brígido, yo lo encuentro cuático como son muchas horas de práctica, que no está mal, es entretenido, porque obvio que hay mucha gente que le gusta y está claro que hay que bailar. Sí, hay que bailar no lo discuto, pero sigue siendo como ahí el eje principal como, si lo ponemos en burbujas la práctica es como pujj (*onomatopeya*), si lo ponemos en aprendizaje metodológico-docente, eso es más pequeño, si lo ponemos en creación e investigación, igual es otro un poquito más pequeño y ya como que investigación, que vendría siendo como esto de improvisar, tal vez un poco también,

porque al final, yo vuelvo a insistir pasa todo por la práctica como que literal yo siento que falta escribir las cositas que nos pasan y que sentimos. Pero eso, como que así yo lo veo, como que está muy jerarquizado en la práctica es lo grande, la práctica es lo importante, es ahí donde hay que hacer todo el tiempo por eso también tiene muchas horas de seminario, tiene muchas horas de improvisación, tiene muchas horas de contemporáneo y de moderno, de técnica académica. Aunque van variando según los años, porque van pasando los años y van desapareciendo una cosa, se va agregando como electivo, pero no todos toman esos electivos, toman otros y así también ahí empieza todo como un fuuu (*onomatopeya*), una pequeña revuelta de eso.

51. **I: Y dentro de cada área ¿tu observas igual esa como algún tipo de hegemonía o de jerarquía? por ejemplo dentro de la misma interpretación o esto práctico que tú llamas, ¿ves también que hay ciertas prácticas, ciertas técnicas que, están por sobre otras o tú crees que ahí ya es un poco más homogéneo? Más bien lo ves como, por área observas esa jerarquía, o también dentro de cada área. Por ejemplo, de investigación, cómo se investiga o no sé.**
52. E1: No sé, ¿sabís qué? yo en verdad, no sabría decirte si puedo identificarlo, porque, creo que de repente muy de repente es horizontal, como muy así ziiu (*onomatopeya*). de repente no. De repente se ponen unas danzas por encima, pero también eso lo digo, eso lo estoy diciendo porque, mi vivencia en la carrera ha sido como de que, ¡uy! de repente una cosa es más importante que la otra cachai', y el moderno es más importante que el contemporáneo o viceversa, o el ballet, y es como ¿cuál es entonces? Y al final yo, Ema, por lo menos, tomé una decisión una vez de decir como "weon, stop [para]". Como yo voy a bailar y voy a disfrutar esta wea, no importa cómo sea, no importa cómo me salga, pero voy a disfrutarlo porque a eso vengo a hacer esta wea. Si no voy a hacer esta wea con amor, no la hago no más po' cachai'. Entonces ahí ya como que yo creo que eso fue como en segundo o tercero que ya empecé a pasarle máquina a la wea como de hecho fue en segundo, como, segundo de pregrado, de decir como "chao, chao, chao con tu wea" de como "es que no es así, es que tiene que ser así, o es que tienen que girar y poner no sé qué y el pote duro y la wea" y es como, no, ya no. De verdad que ahí, por eso te digo, ya pasé máquina con la wea, entonces como que ya no puedo identificar si hay uno más arriba que el otro, porque al final yo decidí disfrutar de la wea de una manera trascendental, así como, atravesarlas a todas por igual cueste lo que me cueste (pequeña risa), porque cuesta cachai'.
53. **I: Si, lo comprendo, y, solo para que me quede un poquito más claro, en un momento dijiste que, como que, se planteaba que o el moderno era más importante o el ballet, eso es que, profesores o profesoras dijeron eso en algún**

momento o fue una idea que tu tuviste al revisar la malla o la carga horaria, ¿desde dónde proviene ese comentario?

54. E1: No, yo siento que viene, o sea, eso viene de que como desde lo que yo vi, viví en las clases como (suspira). Pero no porque lo dijeran de manera explícita, pero sus formas de decir cosas, de decir comentarios, observaciones, eran muy apuntando a lo importante que era eso y no, apuntando a lo importante que es la horizontalidad en la danza cachai' como, de decir como "esto es igual importante que lo otro". Muchas veces yo no sentía que los profes lo consideraban así, yo sentía que posicionaban la wea un poco más arriba que lo otro y uuee (*onomatopeya*), y después pum (*onomatopeya*) y así todo el rato y es como, no puede ser así po' como, tanto el acondicionamiento como el ramo de educación, es igual de importante y como debe ser igual de importante, debe tener por lo menos la misma cantidad de espacio dentro de lo que nosotros vamos a aprender. Como no puede ser que tengamos solo un semestre, seis meses cachai' de tres horas semanales. Yo no siento que eso ayude ahí, y ni siquiera como, una hora y media un día y una hora y media un otro, sino que, por lo menos yo me recuerdo haber visto la malla tres horas seguidas cachai', de cuatro y media a siete de la tarde. En un ramo teórico el cerebro se te fríe a las dos horas ya no podí' contener nada y como que básicamente estai' ahí porque tení' que estar ahí y cumplir asistencia y eso no. Ahí es donde las weas se le quitan importancia cachai' porque agotai' a la persona po' y la persona no es una máquina (pequeña risa).
55. **I: Súper, me quedó muy claro ahí, gracias. Ya van quedando las últimas dos preguntas, así que, nos vamos acercando al final. La primera de ellas es: de acuerdo a como, con todo lo que has dicho antes, eh, ¿crees que estas jerarquías – que es como, de lo que más has hablado de jerarquías más que hegemonías – se pueden transformar? ¿tu consideras que podrían cambiar?**
56. E1: Si, demasiado, yo creo que, yo a veces, de repente, he creído mucho que la misma. Es que siento que puede ser hasta feo decir esta wea, pero de repente siento que tienen que cambiar las manos cachai'. Es como, esto es como hacer pan la wea, onda, todos nosotros somos harina con agua cachai' y las manos son los profesores, son la dirección, toda la wea, todo ese tipo de personas entonces po', todas esas personas. O sea, ni siquiera es que cambien las personas. Pero es, cambiar los paradigmas mentales de la wea po' cachai'. Cambiar las creencias con respecto a lo que es la danza y a cómo debe ser la danza. Si quienes manejan esas weas pudiesen hacerlo, o sea, lo hicieran, no es que pudiesen, porque pueden hacer, pero, no siempre quieren, lo hicieran, weón, la wea te lo juro que va a cambiar y puede ser así, una carrera terrible apotíósica, onda la gente va a salir bailando bakan cachai' y no cuestionándose si quiere hacer esta wea en su vida o no cachai'. Y no sintiendo que

los profes son unos cagones porque, yo por lo menos, yo no siento que los profes han sido cagones con sus conocimientos, pero un montón de gente sí que ha salido de esta escuela, cachai' (susurra). Oh que fuerte, pero bueno, lo siento, es que tengo porque yo lo siento, me viene a la cabeza y digo como “weón” es eso como, de verdad tiene que ver con una cosa de cambiar paradigmas y creencias con respecto a la wea cachai' como, la danza del ochenta fue en el ochenta estamos a 2020 y la danza del 2020 es otra cosa las generaciones cambian, las personas cambian y el mundo cambia y si el mundo cambia, ¿por qué no cambiar con ello?, cachai'. O sea, como yo creo que, hay que dejar de traumatizar a la gente con esto, porque esto es para pasarlo bien. Aunque sea una carrera profesional es para pasarlo bien, y es como cualquier carrera profesional que uno desease hacer, uno debería pasarlo bien y no que te traumen, no que te traten mal, no que te pisoteen, no que te basureen, no que te miren en menos, por ser la calidad de personas que seas cachai' o por venir de donde vengas. No, basta, eso tiene que dejar de ser, y no solo en la danza, sino que en todos los planos educacionales por lo menos de este país cachai'.

57. I: Bien, y la última pregunta, ¿consideras que la malla innovada es pertinente al contexto actual? Y ¿por qué?

58. E1: (Pequeña risa) sabí' que no, no considero que sea pertinente, o sea como es entretenida sí, porque llegué hasta el cuarto año con ella. Sí, y la encuentro re entrete y lo he pasado super bien, hay unas weas muy bakanes que he aprendido a hacer, que me he investigado, blá, sí, bakan. Pero aun así, siento que no está dentro de, está super descontextualizada, de hecho todas las escuelas lo están, pero la Chile también como que, muy contemporánea será, pero aun así se queda fuera cachai'. Como de verdad se queda fuera, hay como, así como pa' ser super objetivo con la wea. Afuera, en la calle, las danzas urbanas están así, pero pufff (*onomatopeya*) reventándose, reventándose, son el boom. Y yo no digo que la escuela tenga que dejar de hacer danza contemporánea, moderna y ballet y Bartenieff y todo eso, sino que tiene que incluir, porque tiene que haber un espacio inclusorio de la wea. Porque la danza no es solo lo que se enseña en la institución y no es solo lo que se le ocurrió a Luis XIV y a Marta Graham y a ¿cómo se llaman estos? Cunningham y todo, Limón y Pina Bausch porque todas esas más en cima son europeas. Bueno, Limón no, pero todos los papis y las mamis de toda esta wea son europeos po' cachai' como ¿y qué pasa con las danzas chilenas, y qué pasa con el afro del norte y qué pasa con las danzas tribales cachai', qué pasa con los rapanui, qué pasa con el chilote? No sé, yo pienso en eso y digo como weón “ya, sí, muy entretenida tu malla” pero somos europeos, como bailarines europeos. De repente estoy bailando y me miro y digo como “weón, estoy haciendo weas que hacen estos weones porque me lo enseñaron en la Universidad” cachai' como, porque así es el movimiento y bakan, sí, la zorra, eso solo

demuestra que no estamos tan lejos de una compañía de danza profesional cachai', que aquí en Chile no existen, porque no hay plata para esas compañías, pero es como "oye, si en el mundo". Porque pienso como en el mundo también, si en el mundo están pasando cosas ¿qué hace, qué puede hacer el Departamento de la Universidad de Chile para que las cosas que pasen en el mundo atraviese la malla curricular? Atraviese a les estudiantes, les involucre. El perfil de egreso habla de una wea de social cachai', de lo social. Y lo social se lo pasan por la raja todos, cachai'. Como yo encuentro que, danza social, son pocas las personas que han salido de esta Universidad que hacen eso ¿cachai'? Que se vinculan con el medio realmente. Real, y yo hablo de real de ir a la población, de ir al lugar a donde la gente no tiene, de ir a los espacios para compartir la wes. Son pocas, yo creo que son muy pocas y eso es porque la misma malla curricular, te enclaustra para ser un tipo de bailarín específico cachai'. No un cualquier bailarín, sino que un bailarín específico y es como, por eso yo creo que la malla no está acuerdo, no está como, blueblueblue (*onomatopeya*) (pequeña risa). No está en el contexto que estamos viviendo cachai', no está en este nuevo siglo XXI aún, y es cuático porque, eso solo significa que dentro de diez años más, cuando el Departamento tenga que volver a reformularse y aparezcan nuevos docentes esas nuevas ideas van a poder recién entrar cachai' y si es que, porque la misma Facultad y en la misma Universidad también tiene tanta burocracia, que querer cambiar un estatuto o alguna cosa, que pueda ayudar a abrir espectros y cambiar conformaciones y weas lo va a evitar cachai'. Lo va a evitar y ahí va a hacer bien webiado porque que esto se lo dije una vez a una persona, cómo funciona la Universidad es cómo funciona el país. Entonces, si en el país existen todas las trabas posibles, en la Universidad te cagai' las cantidad de trabas que existen, aparte de la gente travesti, pero, la cantidad de trabas que weón, cortan todo, todo el flujo de las cosas nuevas que se pueden aprender en la wea, como incluso no solamente en danza. Yo creo que, a danza, lo que más le falta es poder vincularse con las otras carreras de la Universidad y poder crear cosas en conjunto. Eso por ejemplo que, con respecto una pregunta ¡uuuf! Hace rato, tiene mucho que ver, weon como, eso podría pasar y sería la zorra cachai'. Eso también debería apegarse en el Departamento, porque así vamos a aprender cosas po' y no vamos a tener que estar, así como buscando por cualquier parte. Eso es todo lo que tengo que decir en verdad, me encanta, me encantó esta entrevista, me encantaron estas preguntas.

- 59. I: Si, bueno, ya, esa eran todas las preguntas, te agradezco mucho tu tiempo, tus respuestas, tu sinceridad. Voy a dejar de grabar ahora, gracias.**

Anexo 6. ENTREVISTA N°2²³

Entrevista a una estudiante de primer año superior realizada el 30 de noviembre del 2020.

Duración entrevista: 35 minutos.

1. **I: Hola, bienvenida a esta entrevista, primero que todo te agradezco tu voluntad y disposición a participar en esta investigación, como ya sabes, con tu perspectiva estás aportando al diseño de la propuesta curricular que propongo. Si no tienes alguna duda respecto al consentimiento informado u otra cosa, entonces comenzamos. Vamos a comenzar esta entrevista, primero quisiera saber ¿cuál o cuáles fueron los motivos por los cuales tu ingresaste a la carrera a estudiar?**
2. E2: ¡Uuuh! (pequeña risa). Na', siempre me gustó bailar, de muy chica y me acuerdo que como a los doce años tuve una tía, que era mi profe, que me marcó mucho y yo dije así como "yo quiero ser como ella cuando sea grande" (pequeña risa). Y ahí yo decidí que quería ser bailarina po', pero igual tenía doce era como chica. Ya después en la media dije "ya, veamos como la vocación, la vocación" y nada po', como que no había vocación en ninguna otra cosa, así que danza era, danza se quedó, danza fue, danza es danza (pequeña risa).
3. **I: Y Bárbara, ¿por qué quisiste estudiar o cuál fue el motivo por el que te hizo postular e ingresar a la Universidad de Chile? ¿Por qué esa institución específicamente?**
4. E2: En verdad, una de las razones es que acá en regiones como que no se conocían otras instituciones. Yo en verdad no sabía de que existían otras Universidades que daban la carrera a excepción la UNIACC, que la UNIACC como que hace mucha promoción en regiones y nada. Igual como, el prestigio igual, eso fue una de las cosas que como más me llamó, igual mi mamá me dijo, así como "ya, si vai' a estudiar danza, por último, que sea en la Chile po'" (risas). Porque danza y nada, y después como que me fui encantando con la escuela, cuando hice el preu y estuve como un año en Santiago. Fui como conociendo las mallas y como hacia qué se enfocaban y qué tipo de visión como, tenían las escuelas y todo el rato la Chile como que (pequeña risa) me hacía mucho más sentido. Eso, eso yo creo.
5. **I: Súper, ya, bien y ¿cuál es el campo laboral que tú imaginas que puedes desarrollar una vez que egreses de la Licenciatura? Solo vamos a hablar de la**

²³ Para diferenciar, el habla de la investigadora comienza con "I" y está con letra ennegrecida. Por su parte, los diálogos de quien participa se identifican con "E2" (estudiante 2).

Licenciatura, no de las menciones, independiente de que tú quieras hacer alguna de ellas.

6. E2: Ah ya, ¡uff! En verdad me imagino muchas cosas (pequeña risa) me lo imagino todo como. Como si me preguntai' en qué quiero trabajar, quiero trabajar en todo: quiero hacer clases, quiero hacer investigación, quiero crear, quiero coreografiar, quiero improvisar, quiero hacerlo todo (risas). No sé, me gustan las compañías independientes, sobre todo. Igual, antes de entrar a la carrera, cuando todavía estaba en el mundo de los ballets folclóricos, como que yo decía "ya el BAFONA". Ahora no sé, igual me cuestiono esos espacios (risas), ahora que voy pasando por la carrera, pero, sí, me gustaría guiarlo hacia una investigación territorial ¿no? Como salirme un poco, no sé si salirme del contemporáneo, pero, como descubrir cuál es el contemporáneo de estos territorios, como de Latinoamérica en general. Me gustaría como hacer investigación en danza originarias, como estudiar los folclores de los pueblos, o las danzas de los pueblos. Más allá de para después llegar a montar una obra y recrear y hacer lo mismo, sino que desde los sentidos que tenían esas danzas, como. No sé, como, por ejemplo: las danzas rapanui tienen un sentido de la comunicación, hay otras danzas que son para cazar o un gran etcétera. Y ver que sale como desde esas investigaciones también como cual es una nueva, no se po', comunicación, o cual es la nueva caza (risas). No se po', como eso, por ahí, me imagino el campo laboral.
7. **I: Super, y considerando cinco áreas de desarrollo que sería: la interpretación, la creación, la docencia, la gestión y la investigación, ¿te sientes preparada/e para desenvolverte en ellas y de qué manera lo consideras?**
8. E2: Sí, no, no sé, ¡aaah! (pequeña risa). Igual, es primer año ¿no? Y yo me suelo no sé si me suelo tirar pa' abajo, sino que se me hace quisquilloso, no sé, como me causa una alarma el llegar y hacer las cosas como sin estudiarlo antes. Como que en ese sentido soy muy matea, entonces, no se po' hay gente que, me acuerdo que una vez me dijeron así como "ah, ya tomaste un taller de esto, entonces ahora podi' hacer clases de eso" y yo así "loco no puedo hacer clases de eso". O sea, como que (risas), tomé el taller de como tres días, no, no soy experta en, cachai' como. En ese sentido, como que ya, ahora salir a hacer alguna de esas cosas no me siento, eh, full prepará'. Ahora igual hay como pasitos previos, sobre todo como en la investigación, o sea, como en la interpretación, como que se centra mucho en las técnicas, entonces como que siento que el cuerpo va hacia ese lugar, como se está formando bien hacia ese lado. Pero no sé, todavía no vislumbro bien como, las otras áreas, de gestión, sobre todo. Investigación igual como si bien están estas metodologías como desde la improvisación, a veces siento que los períodos son tan cortitos y están enmarcado en,

no sé po', en el curso o en algunos colectivos, o en los tiempos del Ministerio, que no. No me he sentido todavía, así como "¡wow! Estoy haciendo una investigación de" ¿Cuáles eran las otras áreas? Gestión, investigación, interpretación.

9. I: Creación y docencia.

10. E2: Creación y docencia. Bueno, creación igual todo el rato como que en impro está super marcado y, ya después se vienen como los seminarios y esas cosas que potencian más ese lado. En educación yo sí me siento (pequeña risa), me siento lista pa' enseñar algunas cosas como otras danzas en las que si las he estudiado más tiempo y qué se yo. Pero no sé si compatibiliza tanto como con otros mundos laborales, como que, por ejemplo, yo siento que hasta que no tenga el título, incluso cuando tenga el título y la mención y todas las cuestiones, entrar en los colegios ponte tú, es un espacio difícil, porque como que al tiro empiezan, así como "ay ya, no erís profesora".
11. **I: Oye, pero Bárbara ¿y tú te sientes preparada para enseñar por una cosa como tuya natural que te, que te dan ganas o sientes que tienes la predisposición? O es que, en la Universidad en estos dos años, has tenido herramientas al respecto, porque lo otro, que me hablabas era un poco como, iba a que tú sentías que igual la Universidad te pulsaba un poco esto de la investigación corporal, se desarrollaba lo creativo un poco, la gestión no tanto y en la docencia, ¿qué te pasa? ¿es algo propio?**
12. E2: No, es algo totalmente propio e instintivo porque, sí como, claro. Yo dar una clase de contemporáneo no (risas), pero dar una clase de cueca sí. O quizás de improvisación, pero, como, por ahí va, más que por la malla o esas cosas.
13. **I: Ya, súper. Bien y, Bárbara desde tu perspectiva ¿qué conocimientos y habilidades de la danza identificas que se enseñan en la carrera? Y ¿por qué?**
14. E2: ¿Como la propiocepción? Creo que, que uno como más allá de las técnicas y qué sé yo. Es como el aprender a sentir y a escuchar el cuerpo, yo creo que pa' mi eso ha sido lo más clave.
15. **I: Bien y, ¿qué conocimientos y/o habilidades sientes que has aprendido? O sea, como que tu sientes que ya están integradas ¿La propiocepción es una de ellas o sientes que todavía está en proceso?**
16. E2: No, todavía está en proceso, o sea es que claro, por ejemplo: este año recién estamos teniendo anatomía y, me ha ayudado un montón, porque me ayuda como a visualizar y como soy como super visual y super matea en ese sentido, como que necesito estudiarlo (pequeña risa). Entonces como que, si no me decí' que existe, no

tengo idea que existe como ¿qué más? Bueno las técnicas están siempre en desarrollo ahí siempre se están van las capitas.

17. **I: Y ¿cuáles, qué habilidades o qué conocimientos eh, consideras que se deberían enseñar en la carrera? Que tú no ves y que crees que deberían enseñarse y por qué también.**
18. E2: ¡Uuuh! Todo el rato (risas). Esto es lo bueno (risas), todo el rato como otras danzas, como, porque estamos viendo todo el rato los referentes europeos y no vemos lo que está al lado que siento que se mira en menos todo el rato. Como “¡ah! Es que (pequeña risa) Juanito Pérez y no sé quién se iban y vivían en el bosque para expresarse y la danza” y no sé qué. Como “ya loco, pero los mapuche igual estaban en el campo (pequeña risa) todo el tiempo y bailaban y bailan” ahí como en las mismas condiciones, la misma conexión con la naturaleza, pero por algún motivo te gusta más el moderno cachai’ (pequeña risa). Igual hay temas como importantes de apropiación cultural y todo, pero no sé, pienso por ejemplo en Cuba tienen como un Instituto Nacional de la danza y te pasan folclor po’ y te pasan folclor yoruba y es brígido, es mucho. Que más encima son muchas danzas, que son muy complejas y que requieren de un control muscular como super específico y que tiene saberes como que yo siento que no cualquiera puede bailar rumba o no cualquiera puede, no sé, hacer changó y ellos lo manejan y es parte de la carrera y si no podí’ hacerlo no te titulai’ cachai’. En cambio, acá, no sé, nuestras danzas igual tienen una historia super importante como sobre todo como en, en todo Abya Yala y en Chile, las danzas son migrantes y son mestizas, todas las danzas ¿no? Como la cueca, por ejemplo, tiene una herencia muy de mestizaje y muy, cien por ciento latina (pequeña risa) cachai’. Pero nadie lo, no sé, lo rescata. Ahí, más adelante claro hay como un ramo de folclor, pero en verdad es un año y si lo comparas con los otros cuatro años que tenemos las otras técnicas, nada, pa’ mí se queda muy corto. Sobre todo, porque somos un territorio muy largo con mucha, con mucha subcultura, con muchas naciones (pequeña risa). Y nos quedamos ahí no más po’, nos centramos en el cuerpo europeo y en el cuerpo latino del siglo XII ahí está.
19. **I: Super bien. Mira, ahora te voy a compartir, de hecho, voy a compartir pantalla para que lo puedas ir viendo mientras te lo leo, porque es un poquito largo. Es un extracto del perfil de egreso, que es de la Universidad. no te voy a leer la parte de intérprete ni de profesora, ¿sí? solamente es la parte que comprende la Licenciatura, es decir, los primeros cinco años. Te lo voy a leer y después te voy a hacer un par de preguntas, eh, si olvidas algo y necesitas que lo, lo voy a dejar aquí puesto igual, me avisas que cambie de lámina no hay ningún problema. Entonces el perfil de egreso dice que: “El/la profesional de la Danza es un/a**

artista escénico/a de la danza que concibe, practica y elabora un discurso estético-artístico a través del cuerpo en movimiento.

Es un/a artista (agente) crítico-reflexivo que concibe el cuerpo como eje epistémico, que valida la experiencia y la experimentación como generadores de conocimiento y aprendizaje. El desarrollo de su proceder artístico es de carácter interdisciplinario, dialogando además con componentes culturales individuales y colectivos. Es un artista que valora e integra en su hacer la inmaterialidad del patrimonio cultural relacionándolo con el cuerpo, el movimiento y la danza.

Organiza y dirige obras coreográficas, aplicando y desarrollando estrategias de composición. Elabora metodologías para abordar críticamente sus procesos de investigación en relación con la práctica artística y/o los estudios de danza. Se desempeña como un intérprete-autor que moviliza sus saberes técnicos dancísticos en diferentes contextos de la escena contemporánea. Gestiona, documenta y diseña estrategias de producción de su propia obra. Conocer el contexto educativo y sus posibles interacciones e intervenciones desde la disciplina de la danza en el contexto de la educación no formal.

Tiene conocimiento en los saberes fundamentales que componen el campo artístico y los vincula con el desarrollo disciplinar de la danza, enfrentando problemas artísticos desde una dimensión interdisciplinaria.

Desde su quehacer artístico profesional, el egresado contribuirá con el desarrollo del patrimonio cultural y la identidad nacionales y con el perfeccionamiento del sistema educacional del país. Realiza su actividad profesional con excelencia, sentido ético, cívico y de solidaridad social, en concordancia con los principios institucionales de la Universidad de Chile”, de acuerdo a esto que leí, que... me puedes decir, si quieres revisar más lento... ¿estás de acuerdo con ese perfil declarado? Como... tu, lo, lo leíste antes de entrar o sabes lo que significa esto y por qué estás o no de acuerdo

20. E2: Sí estoy de acuerdo en parte, o sea es que igual, he estado trabajando en CEC este año (pequeña risa). Entonces, claramente la carrera.
21. I: Espera, disculpa que te interrumpa, ¿el CEC es el comité evaluativo del currículum?
22. E2: Si, comité de evaluación curricular.
23. I: Ya, gracias.

24. E2: Y nada. Hay mucho que falta por reforzar en la carrera. Osea, está todo el rato dirigido a la interpretación y a la creación. Pero ni la docencia, ni la gestión, sobre todo, como producción también. O sea a mí me pasa que ahora por ejemplo, estamos haciendo un videodanza en impro y es un poco así como “¡ah!, sí, hagan el videodanza” y te enseñaron a improvisar cachai’, no te enseñaron a grabar, no te enseñaron a editar y si bien, todo el rato, si uno tiene dudas como que te ayudan, pero no sé, el objetivo del ramo era como la improvisación en tiempo real (pequeña risa). Y uno, un poco choca y un poco experimenta y un poco te las tenís que buscar, pero no hay un ramo, así como de producción o de o así se edita o de lo que sea. Igual, no sé, ahora la Facultad está tratando de dar charlas y talleres y cosas, pero pa’ mí se quedan corto igual.
25. **I: Super, y considerando igual el mismo perfil que ya revisamos, ¿consideras que se cumple o en tu caso se cumpliría a futuro, cuando egreses de la Licenciatura, eh, este perfil de egreso con la malla innovada que, que está actualmente? Es decir, con las asignaturas que hay, ¿estás de acuerdo que se cumple o no? Y ¿por qué?**
26. E2: En parte (pequeña risa) por eso, por lo mismo, porque le falta todavía un poco. Ahora, igual de la gente que yo he visto salir, me parece que si cumplen el perfil. Pero, así como lo veo yo, que a veces, no sé si es como de uno que es busquilla, que tení’ que estar como camaleón porque la facu (pequeña risa). Se está cayendo a pedazos y uno tiene que inventárselo todo, desde los focos hasta donde bailar, hasta (pequeña risa), no sé. O si es que realmente la carrera está pensada para darte esas herramientas.
27. **I: Ya, comprendo. Bien. Y de acuerdo a todo lo que estabas diciendo y según lo que tú como estudiante consideras, ¿cómo podría cumplirse entonces los objetivos de este perfil en la vivencia de la malla curricular actual? Es decir, qué cosas podrían modificarse, qué se elimina, qué se agrega, no sé, desde tu perspectiva, qué harías tú.**
28. E2: Yo siento que hay algunos ramos, como del área de creación e interpretación que son un poco redundantes, como que se dan vuelta en lo mismo entre un año y el siguiente. Y que hay que, como balancear más en las otras áreas que vendrían siendo gestión y educación y, interpreta.
29. **I: Investigación.**
30. E2: Investigación.

31. **I: Super. Bien, y, bueno, voy a sacar el perfil porque, vamos a seguir hablando de él, pero, no, no es necesario volver a leerlo. En relación a ese perfil y tu experiencia en la carrera, ¿consideras que hay un posicionamiento hegemónico y/o jerárquico entre las distintas áreas de desarrollo? Estas cinco áreas que, de las que hemos estado hablando... tú ves algún posicionamiento así y ¿por qué? Si es que lo ves.**
32. E2: Como ¿Como que hubiese uno más importante que el otro?
33. **I: Claro, un área, por ejemplo, tú me has mencionado que se desarrolla más la interpretación y la creación por sobre docencia, investigación y gestión, un poco por qué crees tú que, que pasa eso. Y si tú consideras que es un posicionamiento hegemónico o jerárquico o es solo una coincidencia o no sé.**
34. E2: Yo, sinceramente no creo que esté como pensado así. O sea, igual es una malla nueva y eso como que conlleva a, como que es natural que haya, como algunos desequilibrios o desbalances o errores porque se está intentando (risas). Como somos los conejillos de India (risas). Entonces sí, no creo que sea a propósito, pero. O sea, como no veo esas jerarquías o al menos yo no las concibo desde ese lugar, para nada. O sea, al contrario (risas), como que siento que son super importantes igual.
35. **I: ¿Y, y por qué tú crees que ocurre eso, que hay más asignaturas por ejemplo de interpretación y creación por sobre las otras?**
36. E2: Igual porque no está tan desarrolla como el área teórica, siento yo. O sea, la educación sí. O sea, el setenta por ciento de los bailarines (pequeña risa) ejercen docencia, ¿no? Pero, como la teoría en danza siento yo que no está tan explotado. O sea, ahí hay como, pocas personas que te podrían dar ahí una clase magistral, igual las tenemos que, maravillosas (risas). Yo creo que es por eso igual como, no porque como en general en el macro Chile tampoco está, tanto en la Chile como en Chile no está.
37. **I: Y un poco como bajo la misma lógica, si crees que hay un posicionamiento hegemónico y/o jerárquico, pero esta vez dentro de cada área, entre las distintas disciplinas. Es decir, en interpretación, si ves que hay un tipo de disciplina de interpretación por sobre otras, en la creación también un tipo de metodologías por sobre otras y así, si es que eso lo observas o tú lo ves de otra manera, como lo vives, digamos en el día a día.**
38. E2: No sé, igual siento que están un poco a la par. Pero, o sea, claro, es que el año pasado como que efectivamente teníamos como, más horas de una técnica que de otra, pero este año tenemos como la misma cantidad de horas por técnica, a excepción

como que hemos pedido como tutorías y que hemos logrado coordinar como con algunos profes, pero.

39. **I: ¿Entonces no observas nada de eso? Bien, y también de acuerdo con tus respuestas anteriores. Aunque en verdad tu no viste jerarquías ni hegemonías, entonces consideras que no habría como transformarlo, digamos. Pero ¿tú consideras que la malla innovada es pertinente al contexto actual? Y ¿por qué?**
40. E2: ¡Uuuh! (risas) No sé, igual se me queda coja, pero es como por todo lo que he dicho antes (pequeña risa).
41. **I: ¿Qué es lo cojo? ¿Qué sería eso cojo que tú?**
42. E2: Que está desequilibrada, que efectivamente las técnicas europeas están por sobre los saberes territoriales de Abya Yala. Porque siento que igual a veces la danza se posiciona desde. A ver, como tan desde, el cariño y la empatía, y sigamos todos juntos, que a veces se nos olvida que nos estamos avanzando todos juntos. Y como que nadie hace nada y uno trata de mover las aguas y no pasa. Entonces en ese sentido yo quizás en la historia de la danza, o las historias de las danzas, ahondaría quizás en ese lado un poco más político, en esa memoria, más comunitaria o más colectiva igual. Siento que en general, el arte, y como, ya no estoy hablando solo de la danza, en Chile es muy político como que si uno escucha no sé, la música, como la música más como, conocida, es pura música de protesta y yo concibo la danza desde ese lugar también, no sé si, si toda la danza en Chile lo es, creo que no lo es tanto (pequeña risa). A ratos, pero nada, son gustos personales quizás también (pequeña risa). Como eso de meter la memoria, igual yo tengo un rollo como con la historia y la memoria todo el tiempo, pero.
43. **I: Bien, oye Bárbara, y hay algo más que se te haya quedado o que te acuerdes ahora que quieras decir o dijiste todo lo que querías decir de acuerdo a lo que te preguntaba.**
44. E2: (risas) No sé, no, creo que no.
45. **I: Ya, bien porque esa era la última pregunta, así que.**
46. E2: ¡Aaah, brutal! (risas)
47. **I: Oye, te agradezco mucho tu participación, bueno, voy a dejar de grabar.**

Anexo 7. ENTREVISTA N°3²⁴

Entrevista a una docente que participó en la innovación curricular realizada el 03 de diciembre del 2020.

Duración entrevista: 45 minutos.

1. **I: Hola, bienvenida, bueno, primero que todo te agradezco que estés aquí y que tengas la amabilidad de tomarte este tiempo para colaborar en mi investigación. Vamos a comenzar, la primera pregunta es: ¿cuál o cuáles fueron los motivos por los cuáles tú quisiste trabajar en la Universidad de Chile?**
2. D1: Bueno, siempre quise hacer docencia universitaria. Había hecho clases en talleres, también había hecho clases en colegios, pero me fui a sacar mi Magíster especializándome en el fondo en algo muy relacionado con la formación técnica dancística para personas profesionales, entonces, quería en el fondo, sentía que era el mejor lugar para poder seguir desarrollando esos conocimientos era la Universidad, y ¿Tú me preguntas específicamente por la Universidad de Chile?
3. **I: Sí.**
4. D1: Bueno, yo me eduqué en la Universidad de Chile y me interesaba, porque sentía que es una escuela que a pesar de ser bastante tradicional tiene una historia muy sólida. Ha sido permanente y tiene una presencia muy fuerte en el desarrollo de la danza en el país, porque es la escuela más antigua y creo que todavía va a permanecer. Entonces también es un lugar que da estabilidad al desarrollo disciplinar. Ahora, distinto es entrar como profe a honorario que contratado y también mi ambición de la contrata, que fue algo que se me presentó de manera bastante temprana, pero que no acepté en un comienzo porque había muchos problemas. Sí la Chile tiene eso. Es un lugar que permite un desarrollo disciplinar, porque es una Universidad en todo el sentido de la palabra que lo que hace es contratar académicos que no solamente se dedican a la docencia, sino que, deben seguir y eso es evaluado, por lo tanto, tienen que dar un espacio concreto para eso, para que haya desarrollo disciplinar, desarrollo del conocimiento disciplinar. Entonces yo estuve un tiempo a honorarios, que uno va realmente solamente a dar clases y no participa del Departamento, pero una vez que pude entrar y había una situación que era muy atractiva para entrar que era esta formación de la reestructuración del Departamento. Bueno, nosotros también fuimos generando ese espacio para que realmente ser académico fuera académico y de hecho,

²⁴ Para diferenciar, el habla de la investigadora comienza con “I” y está con letra ennegrecida. Por su parte, los diálogos de quien participa se identifican con “D1” (docente 1).

uno de los temas de la reestructuración es que, en el cuerpo académico anterior había muy poco desarrollo disciplinar. Era más bien una escuela y eso fue una de las razones por las cuales se produjo la reestructuración o uno de los argumentos que se usó para la reestructuración. Entonces y en ese sentido (suspiro). Sigue siendo un espacio interesante, de todos modos, así que eso, no sé si con eso contesto.

5. **I: Sí, súper. Y ahora ya pensando más en la carrera, esta investigación solo se avoca a la Licenciatura no considero las especializaciones, entonces no, idealmente no abordar eso, ¿cuál sería el campo laboral que crees tú que pueden desarrollar los estudiantes que egresan de la Licenciatura? Con la malla actual.**
6. D1: Campo laboral, es que la Licenciatura no está pensada para el campo laboral.
7. **I: Ya.**
8. D1: Es el tema, entonces es para el desarrollo disciplinar en un sentido amplio, porque permite que puedan aproximarse a campos laborales diversos como gestión, desarrollo artístico creativo, interpretativo e incluso pensando que la docencia no solamente se transmite a través de conocimientos técnicos como la didáctica, el currículum, ta tá, sino por imitación. O sea, yo, aprendí a hacer clases por imitación porque me iba dando cuenta que a mí me beneficiaba, qué beneficiaba a mis compañeras y mis compañeros, y desde ese lugar ir aprendiendo estrategias sin ni siquiera ese nombre en la cabeza. Entonces, creo que hay también ahí hay una práctica de la docencia, que los estudiantes en la Licenciatura ya aprenden, aunque todavía no tengan conciencia de la teoría pedagógica o de la teoría de la docencia. Entonces, se abre esa posibilidad, pero no. Las especialidades son en realidad, las que están enfocada a los campos labores específicos, lo que no quiere decir que gran parte de nuestros licenciados están trabajando.
9. **I: Super y considerando las áreas de desarrollo de: interpretación, creación, gestión, docencia e investigación, como las cinco más amplias, ¿sientes que la malla innovada prepara a los estudiantes para desenvolverse en esas áreas?**
10. D1: Bueno, según la cantidad de horas que requiere cada ámbito, está muy enfocada a la interpretación, pongámosle interpretación creativa. Eso, es en eso, lo que este momento, uno ve que se produce la mayor cantidad de horas, por lo tanto, el énfasis y, incluso en los egresados, en los que se están especializando es también un comentario como que “nos sentimos mucho más preparadas y preparados para poder interpretar o participar de un colectivo creativo” incluso de poder gestionar sus propios proyectos. Dentro de ese ámbito, quizás no la gestión en un sentido amplio de gestionar otras cosas. Por ejemplo, saber exactamente cómo hacer una clase en el sentido de su efectividad, de su enfoque, de lo que sería el ámbito teórico, también la

teoría está muy imbricada con la práctica, por lo tanto, tampoco los está desarrollando. Les está dando todas las herramientas para lo que sería la investigación, en la teoría en la danza, por ejemplo. Entonces sí, está super en el ámbito interpretativo-creativo, porque tampoco hay tanta práctica y tanto tiempo como para que entren en una reflexión profunda de lo que es la creación coreográfica.

11. I: Bien, y ¿cuáles son los conocimientos y habilidades de la danza que identificas que se enseñan a lo largo de la Licenciatura? Obviamente como, en general.

12. D1: Hay una consciencia de la propia estructura corporal y sus posibilidades mecánicas y expresivas, y cómo estas dos cosas imbricadas en un conocimiento de entender ciertos patrones que son como del cuerpo, pero que están ligados a la danza. Comprender las diferencias entre los distintos lenguajes de la danza, los lenguajes como estéticas de la danza y poder corporeizar esas diferencias, en un sentido muy general también ¿Tú me hablaste de la técnica o de la Licenciatura en general?

13. I: La Licenciatura en general.

14. D1: Sí. La capacidad de articular creativamente un lenguaje corporal con un sentido expresivo y discursivo también, como que sería armar un pequeño trabajo de danza que tenga una coherencia, que tenga un lenguaje coherente con esa idea, etcétera. A eso se llega a través de varias progresiones digamos. La capacidad de crear también en grupo. De poder relacionarse con los pares de una manera productiva y de una manera artísticamente productiva. No relacionarse solamente por la buena onda, sino artísticamente productiva. Creo que también hay una capacidad de, sí, hay como, ciertas capacidades que son de la carrera, pero también de la carrera por el contexto en el que está, por la Universidad misma es como se posibilita. No es algo evidente, no está puesto evidentemente quizás en la descripción de los cursos, pero sí, en los énfasis del perfil. Es como esta relación sociopolítica del currículum con el contexto. Entonces, eso se nota bastante tempranamente. Hay una capacidad reflexiva sobre el hacer artístico en relación al contexto. También hay un desarrollo de la reflexión de los propios procesos artísticos, corporales y también del lenguaje, de la disciplina de la danza y esa capacidad reflexiva se desarrolla. Uno ve que llegan al final, con una capacidad de discurso, de tener una reflexión crítica ante lo que hacen y lo que hacen otros en la danza, lo que implica, claro, un montón de cosas, de comprender el tejido histórico, desde poder apreciar lo que se hace contemporáneamente en la danza y, de poder apreciar lo que ocurre también en el medio de la danza en Chile. Y también entender desde dónde venimos y por qué hacemos lo que hacemos. Y eso también cruzado con la cultura tradicional, ahí hay, yo diría, sí, la capacidad también de, bueno reflexiva y reflexiva yo diría principalmente oral. Hay una reflexión escrita que yo

creo que se desarrolla más hacia, en las especialidades. La capacidad de gestionar su propia propuesta artística también es un aprendizaje, una capacidad. Eso.

15. I: ¿Hay alguna habilidad y conocimiento que, consideras que no se enseña y que se debería enseñar? Que tu agregarías ahora.

16. D1: No, yo, al contrario, como, creo que está sobredimensionada esa malla (risas). Sí, o sea, creo que esos conocimientos son super. Yo creo que, no sé, yo creo que los conocimientos basales están super bien, el tema es al nivel en que estamos en este momento, ambicionando, porque no hemos llegado con cada una de esas capacidades.

17. I: Bien, ahora vamos a revisar un poco, alguna gráfica para que lo podamos ver. Igual, yo creo que tú lo conoces super bien, es el perfil de egreso, que está estipulado, está en la página web de hecho. Solo tomé también la parte donde se habla como de la Licenciatura un poco más general, no tomé las partes de las especialidades. Pero tengo algunas preguntas al respecto. Lo voy a leer, dice: “El/la profesional de la Danza es un/a artista escénico/a de la danza que concibe, practica y elabora un discurso estético-artístico a través del cuerpo en movimiento.

Es un/a artista (agente) crítico-reflexivo que concibe el cuerpo como eje epistémico, que valida la experiencia y la experimentación como generadores de conocimiento y aprendizaje. El desarrollo de su proceder artístico es de carácter interdisciplinario, dialogando además con componentes culturales individuales y colectivos. Es un artista que valora e integra en su hacer la inmaterialidad del patrimonio cultural relacionándolo con el cuerpo, el movimiento y la danza.

Organiza y dirige obras coreográficas, aplicando y desarrollando estrategias de composición. Elabora metodologías para abordar críticamente sus procesos de investigación en relación con la práctica artística y/o los estudios de danza. Se desempeña como un intérprete-autor que moviliza sus saberes técnicos dancísticos en diferentes contextos de la escena contemporánea. Gestiona, documenta y diseña estrategias de producción de su propia obra. Conocer el contexto educativo y sus posibles interacciones e intervenciones desde la disciplina de la danza en el contexto de la educación no formal.

Tiene conocimiento en los saberes fundamentales que componen el campo artístico y los vincula con el desarrollo disciplinar de la danza, enfrentando problemas artísticos desde una dimensión interdisciplinaria.

Desde su quehacer artístico profesional, el egresado contribuirá con el desarrollo del patrimonio cultural y la identidad nacionales y con el perfeccionamiento del

sistema educacional del país. Realiza su actividad profesional con excelencia, sentido ético, cívico y de solidaridad social, en concordancia con los principios institucionales de la Universidad de Chile”

18. D1: Se les olvidó poner el “el/la” (risa), que están agregados juntos (risas).
19. **I: Sí (risas). En relación a este perfil, que, igual entiendo que tu fuiste parte de las personas que lo construyeron, entonces obvio que igual lo manejas mucho más pero igual te pregunto si hoy en día estás de acuerdo con este perfil declarado, en relación como a la práctica también.**
20. D1: A la práctica ¿específicamente?
21. **I: A como, a la vivencia de la malla, es decir, como a la aplicación de la malla, que igual es bastante reciente, entonces está como en proceso todavía.**
22. D1: Sí, no, de hecho, yo estaba en el CEC hasta el año pasado y una de las cosas que analizamos fue que el perfil de egreso es muy ambicioso. Ahora ha habido dos factores: uno que sí, que es una malla, es un perfil ambicioso, que quizás sí en una situación ideal con la malla que tenemos podría llegar a este nivel de conocimiento, el problema es el contexto. No, no nos deja realmente nunca vivenciar la malla. Entonces, finalmente, nos encontramos siempre adaptando los programas, adaptando los contenidos, llegando hasta, no sé, 65% de lo que nos planteamos a principio de año, y eso no nos permite visualizar realmente. Esto y, por otro lado, la exigencia en horas que tienen las y los estudiantes es demasiada para el contexto nacional. O sea, la mayoría de nuestros estudiantes necesita trabajar esta malla no les da casi tiempo libre, o sea tendrían que ser super hombres y super mujeres como para realmente pasarse todos los años sin ningún problema, sin problemas de asistencia a lo largo de la carrera, y poder realmente vivenciar y además que uno sabe que el conocimiento no se hace solo ni sola, sino, se hace en conjunto. Entonces si, además, tú tienes no sé, un 50% de tus compañeras y tus compañeros que no están pudiendo tener esa experiencia al 100%, también te quedas atrás. Porque como profes nosotros no tenemos una escuela con un pensamiento competitivo, sino al contrario, siempre tratamos como de llevar al conjunto vamos adaptando también porque además comprendemos que no hay una homogeneidad entonces, claro. Aparece como un perfil ahora también, la manera en que está planteado, si tú vas a la segunda página, esa, que ahí es donde se explicitan las competencias como finales. Son bastante genéricas, ¿sí? Entonces, tampoco el perfil está diciendo hasta qué, porque dice (lee) “organiza y dirige obras coreográficas aplicando y desarrollando estrategias de composición” eso puede ser muy grande, como puede ser como hago mi solo ¿sí? Y se organiza, pero no estamos hablando de que desarrolla todas las posibilidades de

estrategias coreográficas, es que desarrolla, pero quizás debería ser más explícito en cuánto a que desarrolla estrategias para su propia obra, una cosa así que no es, aquí aparece como que va a aprender a hacer coreografía como si la coreografía fuera algo, primero, algo universal y no lo es, y segundo creo que le falta por ejemplo, poner su contexto, coreografía dentro el ámbito contemporáneo. Ahora, también (lee) “elabora metodologías para abordar críticamente sus procesos de investigación”, o sea, ya la palabra investigación es tremendamente pesada (pequeña risa). Y entonces, puede y eso lo hemos visto después cuando estamos analizando los indicadores de esta competencia, es que a lo más llegan a hacer una relación entre la teoría y su práctica y eso es a través de ciertas relaciones, de ciertas teorías, teorías no muy complejas que hablen sobre la práctica de la danza. Entonces más que abordar críticamente los procesos de investigación, no. O sea, apenas están haciendo relación entre teoría y práctica, están en la primera etapa para poder abordar críticamente una investigación, entonces esa competencia, es excedida, es como una competencia de postgrado. Ese tipo de reflexiones estamos haciendo ahora. Pero sí, por ejemplo, (lee) “se desempeña como intérprete-autor que moviliza sus saberes técnicos en diferentes contextos de la escena contemporánea”, sí, yo diría. Por eso lo que te decía que la malla está mucho más fortalecida en ese ámbito y además, porque corresponde también a una persona de pregrado, a una persona joven que si se mete a una carrera de danza eso es lo que primero quiere hacer, vivenciar la danza corporalmente y luego, se van como desarrollando otras inquietudes, porque sabes que, bueno, que no se limita solo a eso, sobre todo en este país y ya, casi en todo el mundo. O sea, ya no se puede ser bailarín puro, ni artista puro en ninguna parte. Entonces ahí hay una competencia que creo que, (lee) “es capaz de gestionar estrategia de producción de su propia obra” sí, eso es lo que vemos en general. Ahora, no son grandes estrategias de producción, es cómo gestionarla como para ponerla más o menos en escena, entender cómo funciona la escena. Entonces yo creo que hay un vocabulario en algunas partes que está como excedido de lo que realmente llegan a ser. Entonces en estos momentos hay una revisión del perfil que es algo super complejo.

23. I: Bien, lo voy a dejar de compartir para verte mejor. Y, Francisca y cómo crees tú que se podría cumplir este perfil, en un futuro digamos, no de manera inmediata, ¿hay algo que se podría hacer para cumplir el perfil? O es modificarlo.

24. D1: ¿Este perfil que hay escrito?

25. I: Sí.

26. D1: Primero tendríamos que tener otro contexto nacional y, eso, creo, ya no estamos dando cuenta que eso no va a suceder. Entonces, que todavía nos quedan varios años

de cambios sociales importantes que bien que sucedan. Y además que la Chile es un centro álgido de cambios sociales y políticos entonces no, mejor no pelear y mejor, tampoco ilusionarse con que eso puede ser posible. Ahora, eso es super difícil de planificar y de porque, por otro lado, ha sido bueno, creo, o sea, comparándolo por ejemplo con la malla que tú tenías, que, si tú perdías clases, tampoco la cantidad de horas previstas para recuperar no eran muchas, porque tu malla era bastante restringida. En cambio, que ahora los chicos, claro no recuperan todo lo que perdieron, pero igual tienen hartas clases, entonces logramos algo, pero también es entonces para ese perfil, por ejemplo, en la parte de creación, de educación necesitan implementar otros cursos y no hay una cantidad suficiente de créditos como para poder seguir manteniendo el nivel de la.

(se corta reunión por problemas de conexión)

27. D1: Ahora sí.
28. **I: No sé qué pasó, no sé si me pegué yo o qué, ¡aaah!**
29. D1: Tu estabai' pegada, por lo menos eso es lo que yo veía.
30. **I: Yo igual te veía pegada (risas), que rabia, ya.**
31. D1: Bueno, lo que te estaba diciendo era que habría que, como estamos al tope con los créditos habría que poner más asignaturas y eso no sería posible ¿no? No da la malla, entonces, eso significa extender en el tiempo, que tampoco es posible. O sea, de hecho, acabamos de eliminar el básico, entonces, justamente porque siempre la malla tuvo ese problema, porque era demasiado larga. Entonces, la única posibilidad es que haya postgrados, para ciertas cosas, como la creación, por ejemplo. Que, además, creo que la creación a un nivel más profundo, necesitas estar más madura, más maduro, necesitas tener la experiencia de haber visto danza, de interesarte por ciertas cosas que van más allá de tu experiencia corporal y al principio, por lo menos los dos primeros años y medio, yo lo que veo es que en general están más interesados en su propia experiencia, en su propia, sí, en su propia experiencia, más que en analizar el objeto artístico de la danza. Como que todavía el objeto artístico está (pequeña risa) en su propia subjetividad no más, y, entonces pasan más años para que digan "ya, ¿qué es la creación? ¿cuáles son los problemas de la creación?" que van más allá solamente de la experiencia corporal, cómo me estoy relacionando con un público, cuál es el público al que me dirijo, cuál es mi discurso y elaborar un discurso artístico, que es lo primero que sale. Creo que va más allá de los cuatro años y eso tiene que ver también con el contexto porque, de dónde viene el conocimiento artístico es muy pobre en Chile en general, por, factor de, bueno, lo que hizo la Dictadura con las artes y lo que no ha hecho (pequeña risa) la Concertación con las

artes, entonces estamos en ese lugar así como, entre que todavía muy pocas personas privilegiadas pueden acceder a las artes en un sentido que sea algo más normal, que no sea algo elitista, ni privilegiado y claro, el choque con la Universidad, en general, es fuerte y toda esa adaptación, toma más tiempo para que realmente la reflexión artística que empieza a ocurrir quizás en el último año se desarrolle.

32. I: Super, y ahora un poco pasando a otro tema, obviamente ligado a lo mismo, pero, ya observando la malla propiamente tal más que el perfil, ¿consideras que hay algún posicionamiento hegemónico o jerárquico o ambos entre las distintas áreas de desarrollo? Las que mencionábamos antes: interpretación, creación, docencia, gestión e investigación, independiente de si es como.

33. D1: Interpretación.

34. I: Ya, y ¿por qué crees que pasa?

35. D1: Desde factores muy porque yo creo que en la interpretación está la tradición disciplinar. La tradición antes que incluso que la creación coreográfica, se ve como la raíz del desarrollo disciplinar de la danza está en la interpretación, históricamente siempre lo ha estado. Desde la experiencia de bailar por decirlo de una manera así (pequeña risa) como super colonial. Entonces, creo que también ahí hay jerarquías incluso, todavía dentro de la docencia de la danza. Como, casi todos los académicos hemos bailado, hemos pasado por bailar y eso pone en el (suspiro) en el imaginario y también en el discurso pedagógico de la danza, que uno tiene que haber bailado para poder enseñar danza y para comprenderla también. Como experiencia y que la raíz de la danza está en la experiencia de haber bailado, independiente que después, seas coreógrafa, seas teórica, sea pedagoga, seas tatatá, pero ahí es la raíz, desde ahí se construyen las otras cosas. Y eso, está implícito y explicitado también en la malla. Entonces ahí hay una jerarquía, que ha sido super discutida también porque, por supuesto tenemos académicos que nunca han bailado, pero son los menos.

36. I: Y, más o menos en la misma línea ¿consideras que hay alguna jerarquía o hegemonía eh, dentro de cada disciplina de cada área? Por ejemplo, en la interpretación, dentro de las distintas disciplinas interpretativas o en la gestión o qué se yo en otra área, ¿lo observas?

37. D1: O sea, ahí hay un posicionamiento político, nosotros, optamos por lo contemporáneo como lo nuclear donde las otras subáreas como le ponemos. O sea, el contemporáneo es un subárea, una sublínea, que le llamamos, que es la línea de interpretación y tiene sublíneas: de ballet, de contemporáneo y de moderno, pero están todas alimentando finalmente una corporalidad contemporánea y eso se ve además, en el avanzar de la malla que estas técnicas más tradicionales desaparecen y,

solamente quedan las contemporáneas, cosa que ahora también está en estos momentos criticándose, pero porque también se está empezando a pensar en un cuerpo contemporáneo no es el que solamente hace técnica contemporánea, como una visión un poquito estrecha también de lo que es contemporáneo.

38. I: Y relacionando tus dos respuestas anteriores que tu sí observas una jerarquía entre las áreas y entre las disciplinas dentro de cada área, ¿crees que estas hegemonías se pueden transformar, se pueden cambiar?

39. D1: Sí.

40. I: ¿Cómo?

41. D1: Tú dices que podrían cambiar eventualmente en un cambio de malla, por ejemplo.

42. I: O, o en el mismo CEC, tal vez, no sé.

43. D1: Sí, no sé. En realidad, me desdigo, yo creo que la interpretación va a ser, por lo menos en el pregrado, siempre va a ser algo fundante. Ahora, lo que se ha conversado en CEC es empezar a darle más potencia al lado de educación, de docencia, porque, finalmente hasta qué punto tienen sentido hoy en día tener una práctica dancística tan de conservatorio, cuando quizás esa comprensión de la corporalidad, esa evidencia, se puede hacer de una manera menos puesto el ojo. O sea, no poniendo el ojo en la ¡ay! ¿cómo se dice esto? En lo, cuando un artista es, ¡uy! se me fue la palabra, cuando es muy experto, es muy acrobático (pequeña risa). No sé, no ¡aaaaah! mi memoria. Claro, como en el fondo abrir a que el aprendizaje de la danza sea algo mucho más dirigido inmediatamente hacia la creación y la docencia que a tener una excelencia en la técnica y la interpretación, que inmediatamente se vincule con esas áreas y con la teoría podría ser para que tenga más sentido también.

44. I: Claro.

45. D1: Virtuosismo, esa era la palabra.

46. I: Ahí está (risa).

47. D1: Que no esté enfocado en el virtuosismo, sino, en la aplicación del conocimiento técnico inmediatamente en la creación, en la docencia, en el análisis teórico y eso, por un lado, genera un más rápido desarrollo de sentido, también te da más herramientas para vincularlo socialmente que es uno de los temas que en este momento, no solamente por la Universidad, es algo que nos damos cuenta cómo deben les estudiantes vincularse social, con la sociedad mucho más rápido. Entonces, eso puede ser a través de la docencia, puede, no solamente como ir mostrar la obra, ¿sí?, sino cómo puedo adaptar ese ejercicio coreográfico a distintos ambientes, como lo puedo

llevar al patio de un colegio o puedo hacer una clase y no tengo que esperar hasta quinto año para poder hacer una clase. Si no, puedo generar una dinámica con estudiantes de media en un colegio o un liceo entonces, que sea más rápido esa aplicación de esos conocimientos técnicos para otros, por ejemplo.

48. I: Fran, ¿sientes que la malla innovada es pertinente al contexto actual?

49. D1: No, no. Creo que el contexto cambió mucho más rápido de lo que pensábamos (pequeña risa). Y fue pa' un lado super distinto, sí, claro. Porque en el fondo nosotros estábamos imaginándonos una malla como con parámetros europeos, así como ¡ooh!, sacando personas como mucho más expertas en la danza en sí y creo que, lo que se está dando hoy en día, yo creo que a nivel de todas las disciplinas, no solamente artísticas es, cómo esto sirve a la sociedad, cómo esto se relaciona con la sociedad, como, y no solamente con la idea de que el arte sirve para generar objetos artísticos, para la experiencia estética, sino que da la posibilidad de generar experiencia artística y eso es otra cosa, no es otra cosa, pero, en el caso de la danza requiere no solamente exhibirme o exhibir mi obra, sino también cómo me relaciono con distintas comunidades para que esas comunidades tengan esa experiencia artística, participen de esa experiencia artística. Yo creo que la pedagogía es una herramienta super potente.

50. I: Claro, bien y ahora es la última pregunta, considerando que tu participaste en la innovación curricular, ahora actualmente ¿realizarías algún cambio y por qué?

51. D1: Sí, o sea, de hecho, me ha tocado desde mi línea, porque yo soy coordinadora de la línea de interpretación, esta línea hegemónica. Yo propuse bajar horas de técnica en todos los niveles, por ejemplo, para poder dar entrada a otro tipo de conocimiento y no hay otra manera que sustraerse de ahí. Eso, bueno, no sabemos cómo va a funcionar, sabemos que puede ser incluso menos atractivo, pero creo que va a ser mucho más realista y más vinculante. Le va a dar quizás un sello mucho más potente a la Universidad y la Universidad de Chile tiene además una misión, tiene un rol nacional que nosotros no somos una Universidad privada como la Moderna donde, pueden decir "ya, nosotros hacemos puros bailarines virtuosos". Ya, super, pero nosotros tenemos que preguntarnos críticamente cuál es el sentido de eso dentro de un Chile mucho más diverso y con conocimientos artísticos, que hay, o sea hay que hacer ahí un cambio en la percepción de la ciudadanía sobre el arte y si no se hace desde la experiencia va a ser super difícil, siempre la obra artística va a mantener esa distancia desde el no conocimiento, desde la no experiencia desde, todo lo que sabemos.

52. I: Super, ya Fran, te agradezco mucho, voy a dejar de grabar.

Anexo 8. ENTREVISTA N°4²⁵

Entrevista a una docente que no participó en la innovación curricular realizada el 04 de diciembre del 2020.

Duración entrevista: 40 minutos.

1. **I: Hola, bienvenida a esta entrevista, primero que todo te agradezco tu voluntad y disposición a participar en esta investigación, como ya sabes, con tu perspectiva estás aportando al diseño de la propuesta curricular que propongo. Si no tienes alguna duda respecto al consentimiento informado u otra cosa, entonces comenzamos. Ya, la primera pregunta es: ¿cuál o cuáles fueron los motivos por los que ingresaste a trabajar en la Universidad de Chile? En esta carrera específicamente.**
2. D2: Porque me interesa la docencia, la pedagogía, estudié la Licenciatura en el Departamento de Danza y me interesaba seguir articulando y generando conocimiento en relación a esa vinculación entre los ámbitos pedagógicos y los ámbitos artísticos. Yo viví una reestructuración, entonces viví un proceso como estudiante de transformación también, de las concepciones en torno a el artista y las concepciones en torno al pedagogo, pedagoga. Entonces, veía un espacio de seguir construyendo también esos encuentros.
3. **I: Super.**
4. D2: Y, lo último, porque también creo que es una institución que tiene responsabilidades políticas, en proceso de formación tan vitales como es la danza, las danzas. Entonces me parece importante también poder estar en un espacio así.
5. **I: Bien, y ahora ya pensando más en la carrera vamos a hablar de la Licenciatura no considerando las menciones, eso va a quedar un poco fuera de este estudio. Entonces considerando eso, ¿cuál es el campo laboral que crees pueden desarrollar quienes egresan de la Licenciatura?**
6. D2: ¿Todos lo que imagine? (pequeña risa).
7. **I: Todos lo que te imagines.**
8. D2: Sí, o sea, no, pero te lo digo, te lo digo como respuesta (pequeña risa).
9. **I: Ah ya (risas).**

²⁵ Para diferenciar, el habla de la investigadora comienza con “I” y está con letra ennegrecida. Por su parte, los diálogos de quien participa se identifican con “D2” (docente 2).

10. D2: Que todos los campos que nos imaginemos, porque es un área que no tiene un campo de mercado per se, en función del campo laboral, es un campo que se tiene que crear. En esa relación entonces, si me preguntas cuáles son las áreas, bueno está el área de la pedagogía, el área de la interpretación, de la creación, no sé si la interpretación como concepto, pero de la creación, la creación artística, de manera independiente principalmente. Hay áreas en las que se puede seguir entrando como el área de la salud, el área de las terapias, el área social, político. Entonces esas áreas que se pueden seguir creando son áreas que no está ofreciendo el mercado actualmente pero que están muy vinculadas con el hacer entonces podrían generarse, crearse esos espacios.
11. **I: Bien, y, considerando las áreas de desarrollo un poco más generales que se observan en la malla que serían la interpretación, por otro lado, la creación, aunque sabemos que igual se relacionan harto, la docencia, la gestión y la investigación, ¿sientes que la malla innovada prepara a los estudiantes para desenvolverse en esas áreas de trabajo?**
12. D2: Creo que esas áreas son parte del proceso de formación, pero tienen diferentes niveles de intensidad y en esos niveles de intensidad hay niveles que se incorporan, por ejemplo, como parte también por su cantidad y otras que quedan más bien opcionales para seguir profundizando. Pienso que el área de la gestión y de la investigación son ámbitos que están muy vinculados al hacer artístico y al proceso de formación también, pero su abordaje de alguna manera no permite desarrollar en madurez las competencias, solamente por la Licenciatura quizás hacer uso de la investigación más tradicional, por ejemplo, sí, desde un proceso de investigación artístico. Creo que la docencia también, solo con la Licenciatura, queda en un ámbito un poco más basal, creo que la especialidad en educación viene de alguna manera a nutrir eso que queda más enunciado en la Licenciatura.
13. **I: Bien y, pensando igual a grandes rasgos, ¿cuáles son los conocimientos y habilidades de la danza que identificas que se enseñan a lo largo de la Licenciatura?**
14. D2: A ver conocimientos, bueno, están (risas) los que percibo, están los que deseo, están como (risas) los que quiero ver, que no sé si realmente acontecen, pero bueno. Habilidades como habilidades perceptivas se aborda en diferentes ámbitos, habilidades perceptivas que permitan resignificar la percepción de nuestra corporeidad, por ejemplo. Habilidades de imaginar, de crear ¿sí? Como, un conocimiento ahí implica hacer esa elaboración desde la experimentación. Habilidades que tienen que ver con estados de presencia, no sé si eso está instalado como una habilidad propiamente tal, pero me parece que sí, que es una habilidad. Conocimientos que tienen que ver con el ámbito tradicional de la corporeidad con áreas que tienen que ver con, por ejemplo, la biomecánica. Desde esa tradicionalidad

áreas que tienen que ver con el ámbito de la creación como la composición y la vinculación con el tiempo y con el espacio. Y, por otro lado, todo un ámbito que tiene que ver con perspectiva crítica, como unas habilidades más reflexivas, desde perspectivas críticas que buscan de alguna manera generar un proceso de reflexión y de crítica también a perspectivas sobre el cuerpo. Perspectivas sobre la historicidad de la danza, perspectivas sobre lo situado de los aprendizajes ya más el área de la educación y la investigación, por ejemplo. Conocimientos que tienen que ver con la estética, también eso se me viene así como primeras capas y, conocimientos que tienen que ver con ámbitos específicos de una historicidad tradicional de la danza que tiene que ver con el área de las técnicas, asociadas a la danza escénica desde una perspectiva occidental: el moderno, el contemporáneo y el ballet y algunos intentos de abrir esos espacios a otras prácticas y que quizás esas habilidades y esos conocimientos están más en habilidades y vinculadas con la percepción, con la estética, con procesos ahí de sensibilización.

- 15. I: Ya y ahora sí, ¿cuáles crees que se deberían enseñar? O sea, cuáles sumarías, por ejemplo.**
16. D2: Yo creo que, se dan, o sea hay cosas de las que te comenté antes que se dan, pero que se podrían dar con más énfasis, que tienen que ver por ejemplo con perspectivas más situadas, un conocimiento biográfico por ejemplo y comunitario, de contextos territoriales que tengan que ver con los estudiantes que están ingresando o sea que son parte del Departamento, y que también permiten visualizar transformaciones más amplias a nivel territoriales que tienen que ver con digamos Chile, con Sudamérica. Creo que eso es importante para poder tener una habilidad perceptiva que implique diferentes ámbitos en esa transformación o en esa construcción de conocimiento o en esa deconstrucción. Eso, creo que en relación a la creación también, las referencias podrían ser también más situadas, más experimentales más diversas también. En ese proceso, porque todavía hay una fuerte influencia de esta tradicionalidad de la danza que contiene lo contemporáneo, lo moderno y lo académico. Entonces pareciera que la creación tiene directa relación con esa historicidad de las técnicas en la danza y eso. Pensemos bueno, en lo situado, que me imagino que tú estás ahí evidentemente. como cuál es el lugar por ejemplo que tiene la cultura tradicional en la formación de la danza, cuáles son esos saberes por ejemplo que tienen las culturas afrodescendientes en, en artistas de la danza, cuáles son esos saberes que (pequeña risa) que tienen las culturas disidentes en esos saberes, en torno a la diversidad de la corporeidad que se habita, todo eso hoy en día es vital. Y, cómo decirlo, va más allá que estas tres como vertientes de la danza tradicional y creo que ahí todavía falta un proceso de equilibrio entre cómo llevar eso y tomando, por ejemplo, lo afro, pienso en la habilidad rítmica, por ejemplo. Que es pensar en habilidades es muy fragmentado, pero creo que si pensamos como en esa habilidad solo como de la corporeidad hay algo ahí que contienen esas danzas que siguen nutriendo nuestro desarrollo no

solamente vinculado a una agilidad, sino que a un modo de sostener, de abordar la energía, de abordar las coordinaciones y también pensando en las culturas populares y afro una cosmovisión de la corporeidad que va más allá de esta clasificación como que podemos hacer de las habilidades, conocimientos como cosas separadas. Entonces creo, por ejemplo, que, si pensamos en otras perspectivas o que otras habilidades y conocimientos, conocimientos quizás que permitan una experiencia integral de la corporeidad entendida con sus capas más espirituales, por ejemplo, hasta o junto a sus capas más críticas que tienen que ir como develándose en ese proceso. Hay algo ahí de lo oriental, por ejemplo, que entra muy fuerte con lo contemporáneo, pero se habita desde un lugar muy físico y esa dimensión más compleja de alguna manera se separa. Entonces creo que ahí hay algo en esa diversidad que podría nutrirse hoy.

- 17. I: Super, y ahora te voy a compartir, lo voy a leer igual, es el perfil de egreso que está explicitado, está en la página web y todo. No tomé en consideración la parte de las especializaciones como te había comentado antes. Te lo voy a leer para después hacerte un par de preguntas. El perfil de egreso de la Licenciatura Artes con mención en Danza dice que: “El/la profesional de la Danza es un/a artista escénico/a de la danza que concibe, practica y elabora un discurso estético-artístico a través del cuerpo en movimiento.**

Es un/a artista (agente) crítico-reflexivo que concibe el cuerpo como eje epistémico, que valida la experiencia y la experimentación como generadores de conocimiento y aprendizaje. El desarrollo de su proceder artístico es de carácter interdisciplinario, dialogando además con componentes culturales individuales y colectivos. Es un artista que valora e integra en su hacer la inmaterialidad del patrimonio cultural relacionándolo con el cuerpo, el movimiento y la danza.

Organiza y dirige obras coreográficas, aplicando y desarrollando estrategias de composición. Elabora metodologías para abordar críticamente sus procesos de investigación en relación con la práctica artística y/o los estudios de danza. Se desempeña como un intérprete-autor que moviliza sus saberes técnicos dancísticos en diferentes contextos de la escena contemporánea. Gestiona, documenta y diseña estrategias de producción de su propia obra. Conocer el contexto educativo y sus posibles interacciones e intervenciones desde la disciplina de la danza en el contexto de la educación no formal.

Tiene conocimiento en los saberes fundamentales que componen el campo artístico y los vincula con el desarrollo disciplinar de la danza, enfrentando problemas artísticos desde una dimensión interdisciplinaria.

Desde su quehacer artístico profesional, el egresado contribuirá con el desarrollo del patrimonio cultural y la identidad nacionales y con el perfeccionamiento del sistema educacional del país. Realiza su actividad profesional con excelencia,

sentido ético, cívico y de solidaridad social, en concordancia con los principios institucionales de la Universidad de Chile”, la pregunta es: ¿estás de acuerdo con este perfil declarado?

18. D2: ¿Qué eso lo hacemos? ¿Qué lo logramos? No (risas).
19. **I: No, la pregunta más bien es si te parece que este perfil está bueno digamos como, la evaluación del perfil la siguiente pregunta igual es si, a bueno, igual puedes mezclar, si es que tú crees que se, se aplica digamos.**
20. D2: Me parece que, sí, me parece que es un poquito ambicioso, es ambicioso. Sí, es ambicioso y, no, bueno, no, es ambicioso, si solo podría decir eso.
21. **I: Y estás de acuerdo, o sea, ¿consideras que se cumple el perfil con la malla innovada?**
22. D2: No.
23. **I: ¿Y por qué crees que no?**
24. D2: Porque hay ámbitos que, o sea, puede ser, puede que se cumpla, pero en capas que no permiten desarrollar ese saber. Porque, por ejemplo, las experiencias interdisciplinarias son, pueden ser muy significativos, pero son muy puntuales en cierto momento de la formación, no es algo que pueda de alguna manera irse experimentando todo el tiempo para realmente poder generar esos procesos de interacción. Todo lo que tiene que ver con lo cultural es algo que también eh, acompaña ciertos cursos, más que una perspectiva que esté puesta, que atraviese todo el campo, ¿cierto? Y creo que ahí en lo cultural aparece un poco esta noción de que es algo que se va a, bueno en realidad hablar de eso, no sé si me corresponde a mí porque yo no abordo esas áreas directamente, las abordo más desde el ámbito de la educación. Pero mi percepción es un poquito que como es tan poco no alcanza a levantarse los saberes que se traen. Y es más bien, el seguir acumulando saberes otros. No sé si me explico. No, no me estoy explicando (risas). No me estoy explicando, pero hay algo ahí que me pasa con lo cultural, por ejemplo, que implica un tiempo de decante, de sentirse parte, de integrar los propios énfasis, la propia experiencia colectiva, territorial, por ejemplo, y al estar tan aislados los cursos, algo que es más difícil como que realmente se integre como parte de un perfil, y queda muy abierto, además. O sea, qué cultura, qué culturas. Sí, es un poquito ambicioso, entonces hay cosas en las que se mastican y se integran como parte y hay otras en las que no.
25. **I: Y, Poly ¿cómo podrían cumplirse este perfil en la vivencia de la malla curricular, se te ocurre alguna idea?**
26. D2: Sí, yo creo que, primero hay mucho (pequeña risa). Hay muchos cursos creo que hay muchos cursos que están vinculados a ámbitos más tradicionales de la danza. Habría que repensar también si es que eso sigue haciendo sentido y cómo eso se

combina o convive con otras áreas que no están ahí tan explicitadas. Entonces creo que hay algo que como disminuir, por ejemplo, hay otras cosas que tienen que acompañar como transversalmente todo el proceso. Creo que también poner en contexto, permite esa incorporación entonces la posibilidad de hacer más extensión, por ejemplo, de ir a territorios, de estar con comunidades, de reflexionar colectivamente con otras personas, que no sean solamente las personas que generan todo este acompañamiento como académicas, académicos, es relevante, por ejemplo. Eso me parece muy relevante, como el arte de alguna manera excede el ámbito académico, entonces como estar en esa relación constante podría nutrir esas experiencias más diversas y más divergentes que de alguna manera se enuncia en el perfil, pero el poder experimentarlas, experienciarlas, se ven más reducidas o solamente se ven abordadas desde una perspectiva.

27. **I: Bien, y un poco en la misma línea eh, ya esto como una perspectiva más personal, ¿tú consideras que hay un posicionamiento hegemónico y/o jerárquico entre las distintas áreas de desarrollo? De las que hablábamos antes.**
28. D2: Yo considero que eso ha ido cambiando. En estos últimos años, en estos últimos años, como cinco años. Todavía hay una perspectiva, no sé si tiene que ver con la pregunta, pero como de un cuerpo capaz, de un cuerpo capaz y ese cuerpo capaz trae sus hegemonías. Entonces, creo que ya no es tema, por ejemplo, o sea si es tema todavía, pero que las técnicas pensando en esta historicidad más vinculada al moderno, al contemporáneo, al ballet tengan un valor mayor o menor a la creación, por ejemplo. Creo que eso ya de alguna manera, o a la investigación o la pedagogía incluso creo que en algún momento eso era así y ahora está un poquito más tensionados todos esos componentes que de alguna manera constituyen a un artista. Pero sí, todavía creo que no se ha dado una reflexión ni una crítica entorno a una corporalidad capaz, pareciera todavía que la danza se vincula a esa capacidad que se despliega en su capacitismo de alguna manera, en su eficiencia, en aptitudes, en sus asimetrías y simetrías, en su idea de cuerpo capaz ¿cierto? Eficiente y eso todavía está, yo creo que, incluso, bueno su estética, no hay ni una idea preconcebida por ejemplo de la obesidad, pero hay ideas de salud vinculadas a eso son muy fuertes todavía. Eso se pregunta por esas corporalidades también hoy o bueno, por las dificultades de ingreso de los migrantes, cierto, tenemos un cierto tipo de corporeidades, más o menos algunas ascendencias mapuche. No sé como que la clase social también es un poquito más diversa porque no hay PSU pero también todavía en torno a cuerpos ágiles, cuerpos que tienen destreza y creo que ahí es como lo más, como lo que más se está de alguna manera empezando a interpelar.
29. **I: Y, ¿crees que estas como hegemonías se pueden transformar?**
30. D2: Sí, no, o sea yo creo que no va a quedar otra (risas). Sí.
31. **I: ¿Cómo?**

32. D2: O se incendia, no sé me imagino ¿cierto? Como que estamos en un proceso donde realmente se está desestabilizando entonces, yo creo que de alguna manera les estudiantes están cada vez más empujándonos, al abismo e interpelándonos de esa manera. O sea, creo que es algo que tenemos que hacer como académicas, académicos. Pero es algo que no se nos ocurrió a nosotros seguro, o sea es, es un contexto que está ahí y que ya nos está movilizándolo. Entonces creo que, ¿cómo? Es empezar a abrir esos espacios de reflexión y de sensibilización y de interacción con otras comunidades, por ejemplo, cuando te hablaba de las corporeidades, no tenemos relación con la comunidad sorda, por ejemplo, no podemos tener ideas sobre nociones de aceptar de hacer admisible, pero no tenemos relación con la comunidad sorda, no hay manera de que (pequeña risa) podamos comprender cómo es, si no interactuamos con la comunidad sorda. Y así creo que se tienen que abrir espacios para esas interacciones, y seguir interpelándonos en torno a esas corporalidades que no están en estos espacios para seguir abriendo esas barreras invisibles pero que son muy concretas. Y ahí creo que claro, estos estudios (pequeña risa), no sé, me imagino ¿cierto? Como la devuelta constante está siendo que eso se movilice y que se desestabilicen esas hegemonías, que cuestan porque implican además en una Facultad con tan pocos recursos que no se puedan generar, por ejemplo, invitades en algunos cursos por ejemplo a honorarios o, que se abran concursos para postulaciones desde estas perspectivas. Eso y también creo que por ejemplo el área de la educación, que es parte también de la Licenciatura pero que empieza como tiene también que poner más estos ámbitos en esos espacios de reflexión, de interpelación, porque de alguna manera es un área que no queda ajena, o sea, que ha estado con esa conciencia permanentemente y que ya de alguna manera tiene que estar incidiendo más en esa transformación y eso.
33. **I: Bueno, yo sé que tú no participaste en la innovación, de hecho, esa era la idea de que justo eres la otra entrevistada. Pero, tu harías un cambio, o sea, perdón ¿sientes que la malla innovada es pertinente al contexto actual?**
34. D2: Creo que sí y no (pequeña risa). Creo que se necesita transformación, creo que claro. Es que como yo viví la malla anterior, la innovada es mucho más pertinente (pequeña risa). O sea, pero, como el contexto está en una transformación tan veloz, se quedó al margen también. Entonces creo que es pertinente, que hay muchos aciertos, pero creo que hay una parte de ella que tiene que seguir transformándose también. Y también porque es un poquito segregadora en el sentido de la cantidad. O sea, también hay algo, es lo que hemos estado hablando del conocimiento de los saberes, pero también hay algo en la implementación en torno a la cantidad de horas en ese espacio, que es un poquito segregadora para el contexto también. En el contexto necesitas seguir trabajando, necesitas seguir gestando sus interacciones con las comunidades, por ejemplo, la cantidad de horas no permiten esa como complementariedad también. Entonces no podría ser radical creo que hay cosas que

son, que son un acierto bien significativo, pero hay cosas que se pueden seguir transformando.

35. I: Bien y ya la última pregunta ¿tú realizarías cambios a la malla?

36. D2: Sí.

37. I: ¿Cuáles harías?

38. D2: A ver, no me esperaba una pregunta así podría (risas) haberla pensado. Podría haberla pensado antes, pero creo que hay algo con lo situado que tiene que rearticularse, no sé si seguiría pensándolo desde esta división por ejemplo teoría-práctica, no sé si lo seguiría pensando desde ahí. Pero se me hace muy fácil, por ejemplo, articular algo que tenga que ver con el ámbito de la cultura popular, la estética, la educación, por ejemplo, armaría algo ahí que esté más en diálogo y, armaría también algo que esté más en diálogo en torno a el área de la interpretación con el área la creación, creo que esa división genera una hegemonía entorno al capacitismo, que no ayuda a abordar el potencial de la creación, que trasciende a la habilidad que se concibe como interpretación, que no es la habilidad que va en las capacidades, ¿cierto? Entonces creo que ahí también hay algo que articular, como dejaría por ejemplo un ámbito de la creación y estos despliegues que da el conocimiento de la propia corporeidad, no lo plantearía como una técnica, por ejemplo, como que abriría ahí esa noción, porque el decir técnica, aunque uno la quiera transformar en función de la toma de conciencia, del cuidado, por ejemplo, igual tiene una hegemonía que se asocia a estilos, por ejemplo. Entonces hay algo ahí también que se podría como reorganizar. Eso se me ocurre.

39. I: Súper, esa era la entrevista, estamos, muchas gracias por participar, voy a dejar de grabar.

Anexo 9. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Santiago, __ de _____ de 2020

Estimada/e entrevistada/e:

Usted ha sido invitada/e a participar en la investigación de Actividad Formativa Equivalente (AFE) llamada “Propuesta curricular decolonial para la carrera Licenciatura en Artes con mención en Danza de la Universidad de Chile” conducente al título de Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa, Universidad de Chile de la estudiante Joselyn Faúndez Silva.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro.

Objetivo y procedimientos: el objetivo general de esta investigación diseñar una propuesta curricular decolonial para la carrera Licenciatura en Artes con mención en Danza de la Universidad de Chile. El procedimiento del estudio corresponde al enfoque cualitativo, utilizando el diseño de estudio de caso único, el cual, mediante el análisis de cuatro entrevistas en profundidad a dos estudiantes y dos docentes y sumado a la investigación previa se extraerá la información necesaria para la confección de la propuesta curricular.

Participación: su participación en esta investigación se remite a participar en una entrevista el __ de _____ del presente año a través de la plataforma Zoom. La entrevista durará alrededor de 40 minutos y abarcará preguntas sobre las habilidades y conocimientos que se aprenden en la carrera Licenciatura en Artes con mención en Danza, habilidades y conocimientos que se deberían considerar, relación entre malla curricular y experiencias dentro de la carrera, áreas de desarrollo y proyecciones laborales de egresados.

Para facilitar el análisis, esta entrevista será grabada en formato audio y video para su posterior transcripción y análisis, a los cuales solo podrá tener acceso la Investigadora Responsable.

Beneficios: usted no recibirá un beneficio directo, ni recompensa alguna por su participación en el estudio.

Riesgos: su participación en la entrevista no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental. Sin embargo, si alguna de las preguntas o temas que se traten le hicieran sentir un poco incómoda, tiene el derecho de no comentar al respecto.

Confidencialidad: su participación es totalmente confidencial, ni su nombre, RUT, ni ningún tipo de información que pueda identificarla aparecerá en los registros del estudio, ya que se utilizarán códigos. El almacenamiento de los códigos estará a cargo de la Investigadora Responsable.

Voluntariedad: la participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción.

La Investigadora Responsable se compromete a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que usted plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación en el momento que lo requiera.

Datos de contacto: si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

Nombre: Joselyn Faúndez Silva

Teléfono: +569XXXXXXXXX

Correo electrónico: joss.faundez.silva@gmail.com / joselyn.faundez@ug.uchile.cl

Consentimiento informado

Yo _____, acepto participar voluntariamente en la investigación “Propuesta curricular decolonial para la carrera Licenciatura en Artes con mención en Danza de la Universidad de Chile” dirigida por Joselyn Faúndez Silva.

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada parte.

Firma

Firma
Joselyn Faúndez Silva

Lugar y fecha: Santiago, __ _____ 2020 Lugar y fecha: Santiago, __ _____ 2020

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá hacerla a la **Srta. Joselyn Faúndez Silva**, Fono +569XXXXXXXX, correos electrónicos: joss.faundez.silva@gmail.com / joselyn.faundez@ug.uchile.cl