



CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA



INBAL

Repositorio de investigación y educación artísticas
del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura

Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón

Una mirada educativa hacia las metodologías de enseñanza
y aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja
y su contacto en la distancia.

Maestra en Investigación de la Danza

P R E S E N T A

Angela Constanza Gámez Morales

Asesores:

Dra. Roxana Guadalupe Ramos Villalobos - Mtro. Fernando Aragón Monroy

Ciudad de México, marzo de 2020



www.inbadigital.bellasartes.gob.mx

Cómo citar este documento: Gámez, Morales, Angela Constanza. *Una mirada educativa hacia las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja y su contacto en la distancia*. CDMX.: INBA/ Cenidi Danza, 2018.

Descriptorios temáticos: Método de enseñanza, danza tradicional, danza colombiana, danza en pareja.



CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA



INBAL

**CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN, DOCUMENTACIÓN
E INFORMACIÓN DE LA DANZA JOSÉ LIMÓN**

**Tesis para obtener el grado de:
Maestra en Investigación de la Danza**

**“Una Mirada Educativa hacia las Metodologías de Enseñanza y
Aprendizaje de la Danza Tradicional Colombiana en Pareja y su Contacto
en la Distancia”**

PRESENTA:

Angela Constanza Gámez Morales

Directora de Tesis: Dra. Eurídice Amanda Pacheco Cabello

Comité tutor:

Dra. Roxana Guadalupe Ramos Villalobos

Mtro. Fernando Aragón Monroy

Ciudad de México, marzo de 2020



Agradecimientos

La investigación posibilita múltiples caminos para recorrer y el encuentro con personas que acompañan durante el caminar. Gracias a cada uno de los sujetos que intervinieron en esta investigación: por compartir sus experiencias de vida y de danza a las maestras Aura Velasco de López, María Aurora Martínez, Sofía Liliana Fonseca, Edelmira Massa Zapata, Yadira Villegas Robles y a los maestros Juan Vallecilla Asprilla y Gustavo Rodríguez. A las maestras Mercedes Montaña Araujo y Delia Zapata Olivella por su legado a la danza tradicional colombiana.

Agradezco al Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón y a los docentes de su Maestría en Investigación de la Danza, especialmente a mi tutora Amanda Pacheco. A mi compañero Julián Benavides por estar presente durante el proceso desde su conocimiento académico y artístico. A mi familia colombiana y mexicana, padre madre, tía, hermanos, cuñadas y sobrinos, por su apoyo incondicional en los proyectos personales y académicos.

Contenido

Introducción.....	3
Proyecto de Investigación.....	5
Problematización.....	6
Antecedentes.....	8
Estado del arte.....	11
1. Marco Teórico	15
1.1. Conceptos que interactúan en los procesos educativos	15
1.2. Definición de metodología dentro de los procesos educativos	17
1.3. Recurrir a la memoria, mirar hacia atrás.....	22
2. Apartado Metodológico	26
2.1. Metodología de investigación.....	26
2.2. La entrevista: proceso de recolección y análisis de datos	28
2.3. Presentación de las personas entrevistadas.....	29
2.4. Aplicación de entrevistas	34
3. Categorías de Análisis	37
3.1. Métodos de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja.....	38
3.1.1. Imitación de otros sujetos.....	38
3.1.2. Repetición de movimiento.....	50
3.1.3. Musicalidad como método.....	57
3.1.4. Narración herencia de la tradición.....	59
3.2. Contenidos enseñados en la danza tradicional colombiana de pareja	64
3.2.1. Conocimiento y manejo del cuerpo.....	64

3.2.2. Elementos y manejo del espacio.	65
3.2.3. Relación música danza.....	67
3.2.4. Teoría de la danza.....	69
4. Resultados	73
4.1. Distancias existentes entre la pareja de danza tradicional colombiana	73
4.2. Contacto en la distancia, un contenido implícito de la danza en pareja.....	78
4.3. La pareja en los espacios de enseñanza y aprendizaje de danza tradicional colombiana.....	81
4.4. Contacto en la distancia, una mirada educativa.....	87
5. Puntos de llegada.....	91
Bibliografía	97
Anexos	101

Introducción

Esta investigación de enfoque educativo analiza metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la danza tradicional colombiana de pareja, utilizadas en espacios académicos informales que se fundan en la década de los años 50 y permanecen hasta la actualidad. Su desarrollo tiene un componente pilar que es el sujeto y su encuentro con una pareja a través de su tradición dancística, que posteriormente se transforma en académica.

El análisis, se trabaja a través de la interpretación de entrevistas aplicadas a siete enseñantes de danza tradicional colombiana, que pertenecen a dos generaciones con diferentes experiencias y se posicionan como agentes importantes en su historia. La primera generación está conformada por personas que empezaron a enseñar esta danza en espacios académicos informales, denominadas maestras pioneras. La segunda, son sus discípulas y discípulos, quienes actualmente son docentes de escuelas con características similares, evidencia de los vestigios metodológicos que dieron inicio a la danza en espacios académicos informales.

La historia no es lineal sino dialéctica (elementos, situaciones, sujetos, contextos, etc.). Los orígenes de las metodologías de enseñanza se relacionan con el surgimiento de nuevas propuestas y aprendizajes, por tanto, esta investigación aporta elementos de análisis para el estudio de metodologías de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja, y espera contribuir a la comunidad educativa interesada en este campo del conocimiento.

Los sujetos del presente son los dueños de los hechos históricos contemporáneos. Isabel de Naverán (2012), es una investigadora que trabaja en torno a la realidad del presente dando importancia al pasado. Uno de los interrogantes que ella plantea está relacionado con el quehacer artístico de los hijos de este tiempo, y cómo inevitablemente con el pasar de los años, existen procesos profundos y conscientes que sucumben ante el poder de la historización de las cosas, los hechos y los seres humanos, pero hay otros que permanecen.

Este trabajo de investigación se considera una oportunidad y a su vez una responsabilidad, al pertenecer a la historia de la educación de la danza tradicional colombiana en pareja y posibilitar sus inicios de análisis y sistematización metodológica en el ámbito académico. El marco teórico conceptualiza elementos que pertenecen a la formación en danza, describe sus espacios en Colombia y busca recurrir a la memoria y mirar hacia el pasado. El apartado metodológico aborda el tipo de investigación, presenta los informantes clave y profundiza en la entrevista como una forma de dialogar con sujetos de otras épocas y contextos.

El capítulo de análisis está compuesto por dos categorías que surgen de las entrevistas aplicadas, tienen en cuenta los elementos que componen las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la danza, y según el enfoque de cada maestro, construyen las distancias existentes entre la pareja de danza tradicional colombiana.

La primera categoría es *Métodos de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja*. Se plantean cuatro métodos que fueron elegidos según las menciones y definiciones ofrecidas por los informantes en sus narraciones: la imitación, la repetición, la musicalidad y la narración.

La segunda categoría es *Contenidos enseñados en la danza tradicional colombiana de pareja*, interpretados a partir de los testimonios expuestos por los entrevistados, entre los cuales se encuentran: el conocimiento y manejo del cuerpo, elementos y manejo del espacio, relación música danza y teoría de la danza.

Posteriormente, el capítulo de resultados se compone por cuatro apartados que analizan el componente de pareja desde una mirada educativa y exponen su construcción en los espacios académicos informales de la danza tradicional colombiana, a través de los diferentes contenidos y métodos desarrollados durante la investigación. Además, aporta un contenido didáctico llamado contacto en la distancia, que hace referencia a la comunicación entre dos personas a través de la unión física o de la distancia existente entre sus cuerpos. Ésta es una construcción conceptual a considerarse entre los elementos de análisis para estudio de las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana de pareja.

Finalmente, a manera de conclusiones se presentan los puntos de llegada de la investigación. Se realiza una elaboración teórica sobre los caminos que construyen el danzar en pareja y los encuentros metodológicos. Además, se presentan aportes de la autora que contribuyen al campo educativo, desde su perspectiva como docente investigadora de la danza tradicional colombiana en pareja, atendiendo a su perfil como Licenciada en Educación Artística, Especialista en Tendencias Contemporáneas de la Danza y Magister en Investigación de la Danza.

Proyecto de Investigación

Una mirada educativa hacia las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja y su contacto en la distancia, es un proyecto orientado a visibilizar que un cuerpo a distancia de otro, habla, grita y expresa.

Se presentan los análisis y resultados de investigación desarrollados durante el curso de la Maestría en Investigación de la Danza, que posibilitan el diálogo con maestras pioneras, a través del contacto con algunas personas que hacen parte de su legado metodológico. Se busca dar lugar al movimiento desde la manifestación de las experiencias personales, que exaltan la relación existente entre la narración del movimiento y la enseñanza e interpretación de la danza tradicional colombiana en pareja.

Además, se propone observación y estudio de las propuestas y apuestas que nacen en la actualidad, relacionadas directamente con los espacios académicos informales de la danza tradicional en pareja, que incluso afectan los espacios creativos e interpretativos de la misma. Teniendo en cuenta los intereses iniciales de la investigadora, así como las transformaciones sucedidas durante la investigación, se aporta una mirada educativa y analítica sobre las metodologías que emplean los referentes encontrados y una propuesta de las expansiones posibles generadas al tomar en cuenta otras vías para el aprendizaje.

Problematización.

Las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja en el ámbito de la educación informal, se enfocan a la transmisión tradicional sin reflexión sobre la misma, según el Plan Nacional de Danza 2010-2020, Ministerio de Cultura (p. 36). Es decir, trasciende generacionalmente con ausencia de análisis que responda a los contextos y a los sujetos aprendices, y de investigaciones relacionadas con sus formas de enseñanza.

Esto ocurre debido a que durante las últimas siete décadas (aproximadamente), el gremio docente de la danza tradicional colombiana en pareja, ha enseñado por la reproducción del legado de sus experiencias de aprendizaje en esta danza, a través de vivencias o de transmisión por maestros y maestras. Lo anterior ha sucedido con el interés de impedir que la danza folclórica colombiana desaparezca y porque según las estadísticas ofrecidas por el Plan Nacional de Danza 2010-2020 (Ministerio de Cultura, p. 36), la finalidad principal de las organizaciones es la producción artística (91,1%) relegando la formación (6,4%).

Por otra parte, la sistematización de la danza tradicional colombiana en pareja y en grupo, se ha desarrollado a través de libros y videos enfocados en planimetrías, lo cual conduce a definirla como la interpretación de coreografías y a la ausencia de referentes teóricos sobre metodologías de enseñanza de esta línea dancística. Aledaño a esto, la problemática del sector se relaciona con:

*“(...) la ausencia de acompañamiento a la formulación de contenidos en la formación para las artes, y en la poca vinculación de expertos del área al sistema educativo; así mismo, ella se relaciona con la desarticulación y desinterés de la educación respecto a los procesos que adelantan las organizaciones culturales de base, (...) la casi inexistencia de programas formales en el área y el desconocimiento del sector educativo sobre las particularidades de las prácticas artísticas (...) Frente a la educación informal se manifiesta que no existen lineamientos que orienten los procesos de la formación”
(Ministerio de Cultura, 2010, p. 37).*

Las repercusiones derivan en las metodologías de enseñanza de la danza tradicional colombiana en pareja, a través de formas repetitivas “(...) esquemas aprendidos sin que se construya pensamiento sobre el oficio, y en la banalización de la práctica (...)” (Ministerio de Cultura, 2010, p. 37). Esto puede trascender en las nuevas generaciones,

quienes poco a poco observan la danza tradicional colombiana en pareja como algo lejano, incluso ajeno, ya que se va transformando hasta convertirse en movimientos coreográficos que hablan de un pasado que no pertenece ni se relaciona con el sujeto del presente.

Lo anterior, sumado a mi formación académica y mis intereses en compartir la danza tradicional colombiana en pareja con sujetos contemporáneos, conduce a reflexionar sobre el docente como investigador interesado en analizar su práctica educativa y su propia metodología de enseñanza y aprendizaje, estudiar las de otras personas y responder a las necesidades de los contextos y sujetos a los que enseña.

Sin buscar respuestas absolutas sobre la forma correcta o incorrecta de enseñar la danza tradicional colombiana en pareja, sí se espera generar en colegas, la inquietud de buscar y encontrar sus propias metodologías para compartir su conocimiento desde el interés en problematizarse incluso a ellos mismos, desde preguntas similares a: *¿Cómo se enseña y qué se enseña en la Danza Tradicional Colombiana de pareja en espacios académicos informales?* Ésta se convierte en la pregunta de investigación de este trabajo.

A partir de aquí, se puede generar la desmitificación de la figura del investigador y de la investigación, para que los docentes de danza tradicional se permitan visualizar el aula de clase como lugar de investigación, donde se encuentran con diversos pensamientos, conocimientos y sujetos. Repensarse como hacedor, enseñante e investigador de danza, que otorga importancia a la vivencia personal y a la de los sujetos vinculados durante los procesos, así como a los componentes académicos que construyen la asignatura. Traspasar la repetición de elementos que hacen otros autores, atravesar las fronteras de lo descriptivo, convertir todo aquello en discurso experiencial¹, y de ser posible, producir sus propias metodologías de enseñanza y aprendizaje, y textos que aporten a la teorización y estudio de la enseñanza de la danza tradicional colombiana en pareja.

¹ Refiriéndome aquí a un discurso que surja de la experiencia personal más que de la narración.

Antecedentes.

La pregunta de investigación surge de analizar mi historia personal relacionada con la danza tradicional colombiana en pareja. En la época que empiezo a integrarme con el mundo de la danza “profesional”, encuentro muchos conflictos con respecto a lo correcto o incorrecto sobre el tema, discusiones interminables acerca de la manera correcta para hacer danza, absurdas sobre quiénes tienen la razón y cómo demostrarlo. En aquel momento yo termino siendo parte de dichas discusiones, y defensora de la danza folclórica colombiana comprendida como el compendio de coreografías canónicas, estáticas e irrefutables, producto de investigaciones realizadas en sus contextos de origen.

Esto transcurre al mismo tiempo que empiezo a enseñar danza en colegios y agrupaciones independientes, contextos en los que me encuentro con preguntas similares a ¿Cómo les enseño a estos estudiantes mis conocimientos sobre danza? ¿Debo copiar lo que mis maestros me enseñaron? ¿Y si no funciona, entonces qué hago? ¿Cómo le enseño a cada grupo si son totalmente diferentes? ¿Cómo le enseño a cada pareja, si son diferentes? ¿Es distinto enseñarle a un grupo y a una pareja? ¿Basta con enseñarles pasos y figuras básicas de danza para que comprendan qué es la danza tradicional colombiana? Y muchas preguntas relacionadas.

El período transitado entre estudios de pregrado y posgrado, sucede con encuentros de entornos y metodologías de enseñanza de la danza en pareja, diferentes a la danza tradicional colombiana, el Tango y diferentes tendencias contemporáneas de la danza. La primera enseñada a través de ejercicios inconexos según mi perspectiva de enseñanza de la danza en pareja, lo que posteriormente relaciono con la Danza Contacto, el método Feldenkrais, el sistema Fedora y el Teatro Físico.

Este maravilloso hallazgo permite comprender que mi enamoramiento hacia el Tango se vincula directamente con las metodologías exploradas para enseñarlo como danza de pareja. El tiempo y la vivencia de diversas experiencias relacionadas con maestros, maestras, compañeros, compañeras, instituciones, grupos de investigación, trabajos, estudios, lecturas, reflexiones, visiones, viajes, experiencias, danzas, etc., me transformaron.

Comprendo entonces, por ejemplo, que nada es estático como en algún momento me lo plantearon, que la danza folclórica colombiana es una manifestación viva de conocimientos propios de una comunidad a través del lenguaje de la danza, interpretadas por habitantes oriundos en su lugar. Valga aclarar que para este trabajo de investigación el término folclórico alude a la educación natural (Santoni, 2001) en su lugar de origen por las personas de origen. Por su parte, la danza tradicional colombiana se refiere al resultado de los procesos de transmisión de estas danzas folclóricas, tanto en su lugar de nacimiento como en otros diferentes al mismo, que además están traspassadas por interpretaciones de quienes las aprenden, investigan e incluso las enseñan.

Mi perspectiva y la visión del mundo aumenta a través de la visibilización de tres elementos muy importantes: primero, todo es movimiento, por ejemplo, cada estudiante y cada grupo es diferente con respecto a sí mismo; segundo, existen muchas metodologías para enseñar-aprender danza tradicional colombiana en pareja; y tercero, la respuesta correcta o incorrecta no existe, la subjetividad soporta las razones y decisiones de cada sujeto.

Este proceso continúa con la búsqueda de un estado del arte que aporte a la propuesta de una manera de enseñar las danzas tradicionales colombianas de pareja desde la tendencia contemporánea Danza Contacto, ante la suposición de que este contenido específico no es enseñado en los espacios académicos de la danza tradicional en Colombia.

Durante la indagación de textos sobre metodologías de enseñanza de danza tradicional colombiana en pareja o en grupo, se manifiesta la ausencia de esta clase de ejemplares. Sumado a ello, tras realizar la recolección de datos, surge que: el contenido relacionado con la pareja de baile era considerado como un elemento implícito en el ser humano, prácticamente como un contenido invisible que la mayoría de las veces se deja al azar, no precisa enseñarse y basta con una explicación o imitación de movimientos.

Lo anterior fue motivo fundamental para la transformación del objetivo principal de este trabajo de investigación, que empieza siendo *proponer una metodología de enseñanza de la danza tradicional colombiana en pareja, desde elementos contemporáneos*, y se convierte en:

Analizar y sistematizar las metodologías de enseñanza – aprendizaje de comunidad docente representativa de Colombia, según cuatro de sus regiones naturales, que aporten a la educación en danza tradicional colombiana de pareja.

Este objetivo general abrió el camino a los siguientes objetivos específicos:

- Buscar y elegir fuentes primarias que pudiesen compartir sus experiencias de vida relacionadas con su aprendizaje y enseñanza de la danza tradicional colombiana en pareja
- Analizar elementos relevantes en metodologías de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja, según los resultados arrojados por las entrevistas
- Hacer una construcción conceptual que aporte a las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja

Es así como el desarrollo de la investigación demanda modificaciones de elementos que en principio se consideraron primordiales. Este es el caso de las danzas matrices², una clasificación canónica que existe para las danzas folclóricas colombianas, basada en la división territorial geográfica del país que responde a características históricas, geográficas y climáticas que determinan la vida de sus habitantes, incluso en su forma de ser, percibir y afrontar el mundo.

Debido a la amplitud y diversidad de la danza tradicional colombiana, estas danzas matrices fueron el elemento fundamental para buscar similitudes y diferencias que pudiesen ser radicales en la delimitación del tema y selección de informantes para esta investigación.

² La danza matriz de las zonas colombianas: Zona Andina, Costa Pacífica, Costa Atlántica y Llanos Orientales, es considerada el núcleo para todas las demás danzas de cada región, y se caracteriza por ser de pareja, con carácter amoroso y de conquista.

Estado del arte.

El desarrollo de la investigación tuvo en cuenta el siguiente estado del arte, donde se visualiza el panorama con respecto al tema y ayuda a recuperar nociones, conceptos, teorías, metodologías y perspectivas desde las cuales se interrogó al objeto de investigación.

En Colombia existen dos espacios para estudiar la danza. Por un lado, el ámbito formal de enseñanza, que ubica instituciones educativas públicas o privadas acreditadas y certificadas legalmente por el Ministerio de Educación Nacional, aprobando áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento. Por ejemplo, institutos, escuelas, colegios, corporaciones, fundaciones universitarias y universidades, entre otras.

En cuanto a formación superior, existen tecnicaturas y carreras universitarias enfocadas hacia la danza y algunas relacionadas a la danza tradicional colombiana. Sin embargo, en la enseñanza de primaria, básica y media, no hay normatividad nacional que legalice la inclusión de la danza en los currículos escolares, ya que, si bien es obligatoria el área Educación Artística según el Artículo 23 de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, cada institución cuenta con la potestad para enfocar dicha asignatura hacia intereses individuales.

No obstante, la danza gana espacio progresivamente en los ámbitos escolares colombianos, ya que algunas veces pertenece a la asignatura Educación Artística y a los proyectos de tiempo libre desarrollados en cada institución.

Por otra parte, se encuentra la enseñanza informal, la cual se refiere a entidades independientes o públicas, que no están aprobadas y apoyadas por Ministerio de Educación Nacional, y por consiguiente no otorgan titulación académica certificada que acredite la aprobación de contenidos. Sin embargo, en esas instituciones se enseña danza, en algunos casos con metodologías y enfoques específicos y en otros, de una manera libre y empírica. Este es el caso de academias, escuelas de formación artística, casas de la cultura, grupos y compañías de danza, entre otras.

Para la presente investigación, la expresión: contextos académicos de la danza tradicional colombiana, se refiere al ámbito de la educación informal. Se espera aportar

a los inicios de la historia de aquellos procesos que empezaron a reconocer los espacios de enseñanza de la danza tradicional colombiana, lo cual se relaciona directamente con lugares donde se reunían con propósitos específicos de enseñar y aprender conocimientos sobre danza, sin aprobaciones legales de Ministerios.

Este interés común, independientemente de su carácter formal o informal, ha motivado a la producción y publicación de textos relacionados con la enseñanza de la danza tradicional colombiana, dentro de los cuales se encuentran, por ejemplo, dos textos publicados por la Gobernación de Boyacá, en los años 2011 y 2014.

La primera es la cartilla *Danzas Unidades Didácticas* de Velasco, López, Sanabria (2011). Durante sus años de publicación se entrega como material guía en instituciones públicas de enseñanza en el departamento de Boyacá. Según el grado escolar se aconseja enseñar una determinada danza. Se aporta una descripción de la coreografía y unas actividades de enseñanza que al parecer funcionan exactamente igual en todos los grados, ya que la autora repite el texto para todos los niveles educativos en unos apartes denominados “Actividades de enseñanza” (Velasco, *et al.*, 2011).

Por otra parte, se publica el libro *Danza Metodología para escuelas de Formación* de la autora Sofía Fonseca en el año 2014, época en la cual se entrega como texto de consulta a escuelas informales de danza y agrupaciones artísticas. Este texto describe talleres para la enseñanza de algunas danzas del repertorio colombiano, también organizadas según niveles académicos, donde se hace la descripción y planimetría de cada una. En la descripción de la metodología, en el primer contenido, se encuentra: “El profesor como guía y los estudiantes trabajan por imitación” (Fonseca, 2014, p. 15), y en todos los siguientes se repite los ítems: “Conductas de entrada con musicalidades específicas; sistema analítico; ayudas audiovisuales; y vivencialidad participativa y evidencial” (Fonseca, 2014).

Estos dos ejemplos visibilizan el interés en integrar oficialmente esta danza en las escuelas y a su vez exponen el estado en que se encuentran los textos representativos de metodologías de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional en Colombia, utilizados en ámbitos formales e informales dedicados a su enseñanza. Las cartillas mencionadas continúan con enfoques coreográficos y planimétricos, eluden los procesos

del aprendizaje y las metodologías de enseñanza de la danza tradicional colombiana en pareja.

Por otra parte, se encuentran estudiantes en niveles de formación académica superior, interesados en comprender, buscar y descubrir formas de enseñanza para desempeñarse como docentes de danza al egresar de sus carreras universitarias. Es así como existen diferentes trabajos de grado relacionados con las metodologías de enseñanza de la danza, documentos que exponen los intereses surgidos en el campo universitario colombiano, afines con el tema de esta investigación.

Este es el caso *Del juego a la técnica: metodologías para la enseñanza de la danza*, presentado por: Jenny Marcela Pescador Vela (2015), en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes ASAB, opción danza del proyecto curricular de Artes Escénicas. O en posgrados, como es el caso de *Estrategias didácticas del juego coreográfico que resignifican la enseñanza de la danza en la básica primaria de instituciones educativas de Bogotá* (2015), presentada por Leidy Marcela Hernández Salazar, María Del Carmen González Severiche y Yudy Constanza Gallego Benavides, a la Universidad De La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia.

Además, se encuentra el *Plan Nacional de Danza 2010-2020*, texto del Ministerio de Cultura de Colombia que expone el diseño de una política para la danza en este país, construido desde la voz de los sujetos que actúan como docentes de danza en éste. Dentro de los lineamientos en el capítulo de la información del sector, necesidades identificadas en el desarrollo de los diálogos de danza, hay un apartado encaminado directamente a la Formación. Éste arroja datos e información importante para la presente investigación, ya que, si bien no expone metodologías de enseñanza de la danza en Colombia, sí aporta desde el diagnóstico del estado, situaciones y problemáticas actuales de la formación dancística en el país.

Por último, es importante recurrir a referentes extranjeros por su experiencia sobre el tema y su relación con las búsquedas del presente trabajo de investigación. Este es el caso de Milly Ahón Olguín en Perú, quién en su artículo *Metodología para la enseñanza de la danza folklórica* (s.f.), expone brevemente toda su propuesta metodológica y

conceptualiza elementos primordiales dentro de ella. Además, Ahón realiza un planteamiento afín con la presente investigación: "(...) el profesor requiere capacitarse permanentemente, entendiendo la necesidad primordial de seguir estudiando y experimentando para lograr con éxito integrar sus nuevos conocimientos y la permanente sistematización de sus saberes para alcanzar exitosamente la formación integral del educando" (s.f). Conjuntamente a este artículo, ella cuenta con bibliografía como *Didáctica integral para la danza folklórica por pareja* (Ahón, 2002).

El interés generando hacia el tema, metodologías de enseñanza en la danza tradicional y folclórica, a nivel nacional e internacional, aumenta progresivamente, y se destaca su estudio a profundidad por parte de autores internacionales. Por su parte, en Colombia se continúa manejando un enfoque relacionado con la enseñanza de coreografías y planimetrías en los espacios de clase, que abandonan lo sucedido en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja, o grupo.

1. Marco Teórico

1.1. Conceptos que interactúan en los procesos educativos

El ser humano aprende a través de su vivencia e interacción con el mundo, ya que lo integra desde que nace y pasa por todas las etapas de desarrollo hasta que muere; continuamente se centra en la búsqueda y trasmisión de diferentes paradigmas según la época, como por ejemplo los dioses, el hombre, la verdad. Entonces, la sociedad educa en diferentes formas y espacios a través de lo formal, informal y ambiental.

Esta necesidad de transmisión de saberes y su permanencia en el tiempo y en el espacio, transforma la construcción del conocimiento entre sujetos y permite formular procesos educativos con diferentes conceptos que complementan e interactúan en esta “práctica social” (Lucio, 1989, p. 2), entre los cuales se encuentran: pedagogía, método, educación, enseñanza, didáctica y metodología.

La pedagogía se define como la reflexión de la educación, la configuración como disciplina teórico-práctica cuya función es orientar los espacios educativos, desde lo metódico y lo científico, que responde científicamente a la pregunta cómo educar, planteada por Lucio (1989).

Para Santoni (2001), la educación dura toda la vida y se enriquece de las circunstancias presentadas, es decir, es definida como el todo. Caso diferente ocurre con la enseñanza en la cual de manera intencional se establecen estructuras para tal fin: enseñar, lo que el Dr. Lucio (1989) llamaría la institucionalización del quehacer educativo. Entonces, la enseñanza es la parte de la educación que se centra en la práctica consciente de enseñar y aprender, y que a través de la didáctica como disciplina, reflexiona en torno al problema de cómo lograrlo a través de metodologías (Sierra, 2008, p. 2).

Los métodos, por su parte, responden a su acepción etimológica: método viene del griego *methodos*, compuesto por *meta* (a través de, por medio de) y *hodos* (vía, camino); entonces significa camino para llegar a un fin. De este modo los métodos son diferentes propuestas que surgen para cumplir objetivos globales, en el caso de la pedagogía, y específicos en el caso de los métodos que componen las metodologías.

Lo anterior propicia la búsqueda y generación de procesos que permiten la enseñanza en espacios como escuelas, academias, colegios, universidades. Es decir, instituciones para la enseñanza que históricamente dieron lugar a los planes de estudio y posteriormente a los currículos.

En principio, la enseñanza y aprendizaje recae en un sujeto: el docente. Sin embargo, a nuestras fechas, este hecho resulta cuestionable teniendo en cuenta las dinámicas horizontales que se empiezan a buscar y plantear por parte de la comunidad educativa. María Acaso (2018) en su investigación *Pedagogías Invisibles* en las aulas de clase, plantea en el maestro la responsabilidad de desarrollar la educación del siglo XXI, a través de la práctica docente como discurso, donde el espacio de clase y cuanto lo rodea, es potencialmente influyente en su desarrollo.

Todo es importante en el aula de clase. Tanto docente como estudiante enseñan y aprenden mutuamente. Esto sucede si el docente valora a los estudiantes desde sus saberes, experiencias y contextos específicos, y las dos partes comprenden que arriban al espacio académico con conocimientos previos.

Es necesario revalorar al espacio y al sujeto que aprende, “(...) se arrogará un comienzo totalmente nuevo, libre de ideas preconcebidas y libre de la simple aceptación de lo dicho por una autoridad” (Lorca, 2005, p. 1). De posturas como la anterior se empieza a cuestionar: qué procedimientos generar para construir conocimiento, y si existe o no un solo sujeto responsable de ello.

Como el docente (maestro, profesor, enseñante entre sus múltiples denominaciones) de todas las áreas del conocimiento, en la danza se ha tenido la figura del director, quién durante décadas ha asumido la responsabilidad de poseer el conocimiento. Sin embargo, eso empieza a replantearse en algunas agrupaciones o compañías de danza en Colombia, que eligen buscar estrategias de trabajo basadas en la horizontalidad, donde tanto director, coreógrafo, maestro, estudiante, bailarín, y todos los involucrados, hacen parte importante del proceso académico o de creación, asumiéndolos a todos como sujetos plenos de conocimientos y en capacidad de construir juntos.

Para finalizar, se plantea al currículo como el elemento que empieza a crear la necesidad de evaluar, determinar contenidos, formas y tiempos de aprendizaje, ya que es considerado una forma de profundizar en elementos de la educación como construcción social y cultural (Aguirre, 2005), de organizar las experiencias educativas, y posteriormente, medir el conocimiento. Sin embargo, todo lo anterior depende naturalmente del sujeto en su expresión como ser individual y cambiante.

1.2. Definición de metodología dentro de los procesos educativos

El término metodología en el ámbito de la danza tradicional colombiana en pareja, se empieza a implementar hacia los años cincuenta y se relaciona con los inicios del desarrollo de procesos de enseñanza en ámbitos académicos informales. Esas primeras metodologías se basaron en la experiencia de vida personal de cada uno de los maestros y maestras pioneras, que de acuerdo con Dewey es lo que hace a una obra de arte y constituye en sí misma una metodología de aprendizaje (Dewey, 2008).

Estas personas se interesan en la danza con un enfoque académico, desde la perspectiva del compromiso hacia la profundización en el conocimiento del área y la transmisión del mismo, lo cual repercute hasta la actualidad.

La metodología “(..) es una disciplina que se construye como objeto de observación, de análisis, de reflexión y de cuestionamiento. No responde a un código estable, pues está sujeta a replanteamientos.” (Gouvêa, 2009, p. 40). Es una construcción conceptual objetiva y pertinente, que adecúa procedimientos para la realización de objetivos enfocados a la enseñanza de unos conocimientos específicos en espacios concretos; está compuesta por diferentes métodos, los cuales pueden ser mezclados o modificados según los contextos y momentos determinados.

Así pues, la metodología es un conjunto sistemático y racionalmente organizado, con el fin de:

- Establecer conexiones de modo consistente.*
- Establecer la intención, la meta, el objetivo del aula.*
- Establecer la manera de introducir el contenido.*
- Establecer las técnicas de constitución del material y su validación.*
- Establecer los procedimientos de interpretación de los resultados y sus verificaciones (evaluación).*
- Establecer la justificación de las diferentes opciones.*

(Gouvêa, 2009, p. 40)

Una metodología responde a la pregunta ¿cómo enseñar? Esta pregunta es reflexionada en la didáctica (Sierra, 2008, p. 2) y se expresa a través del currículo, el cual contiene metodologías de enseñanza y aprendizaje, compuestas por sus respectivos objetivos, contenidos, actividades pedagógicas, materiales didácticos, métodos, resultados y evaluaciones. Para determinar cómo enseñar, es indispensable pensar en modos diferenciales, tener en cuenta que los sujetos y contextos son distintos, por consiguiente la individualización de los métodos de enseñanza se hace necesaria.

Paulo Freire (1997) plantea la *Pedagogía de la autonomía*, donde primero que todo plasma la necesidad y exigencia de valorar lo que tanto estudiante como profesor son, basándose en la ética, el respeto a la dignidad y a la autonomía propia de los estudiantes. Es así como plantea diferentes elementos a tener en cuenta como docentes críticos, creativos e investigadores, que continuamente se encuentran en estos procesos, y que a propósito del cómo enseñar, procuran la construcción progresiva del conocimiento y sus propias formas de hacerlo. El compromiso de la enseñanza, implica tener claro que aprender y enseñar son un proceso recíproco y simultáneo.

Eisner (2004) por ejemplo, no desconoce el valor de la planificación en la escena escolar, pero mantiene la necesidad de suscitar la opción de elegir como parte de la libertad, y la sorpresa no como una amenaza sino como una aliada. “La planificación y la enseñanza se benefician de la flexibilidad, de la atención a los colores cambiantes del contexto.” (Eisner, 2004, p. 203).

La forma y visión en que se transmite, educa, enseña y aprende danza tradicional colombiana en pareja, se transforma. Por un lado se encuentra que, parte fundamental de ella está en sus orígenes desde el ritual y la fiesta, espacios de reunión que permiten relaciones, intercambio de elementos tangibles e intangibles, y generan cargas simbólicas que transforman al sujeto, al cuerpo, y a la danza como discurso del cuerpo.

Qué sucede cuando estos procesos naturales de transmisión cultural, se empiezan a estructurar para ser enseñados en escuelas, se extraen de sus lugares de origen para llevarlos a otros espacios, y a quienes enseñan les corresponde buscar la manera de hacerlo con la responsabilidad de que otros comprendan (qué-cuándo-cómo).

Levi-Strauss, afirma “(...) la transformación básica de lo crudo a lo cocido es un paradigma productor de cultura: convertir lo natural en humano” (Schechner, 2000, p. 89). El autor hace referencia al teatro como la capacidad de enmarcar y controlar, de transformar lo cotidiano en elementos para la escena. En el caso de la presente investigación, esta transformación se relaciona directamente con el paso de la educación ambiental hacia metodologías de enseñanza que justamente parten de esos procesos naturales de transmisión de conocimiento, y que en algún momento se determina la necesidad de estudiarlos, analizarlos y transformarlos (cocerlos).

Esto desemboca en una didáctica que permite construir mecanismos para enseñar la danza tradicional colombiana en escuelas y academias, transformar el espacio de fiesta en espacio de clase, donde la gente asiste a compartir con diversos propósitos, como pasar el tiempo libre o ejercitarse en algún aspecto, pero también puede acudir con la intención concreta de aprender y enseñar. Este espacio se consolida con figuras de autoridad que enseñan, incluso cuando se intentan llevar a cabo procesos con metodologías basadas en la horizontalidad.

Así, se empieza a transformar la visión desde la transmisión natural de conocimientos, hacia la forma académica, como también, excluir esta función de enseñanza y aprendizaje a espacios curriculares destinados para ello, tales como aulas de clases formales e informales. Esto permite generar metodologías con modelos de enseñanza, definiciones, técnicas³ y cánones que partieron de estudios en determinadas épocas, y de los cuales, muchos se han determinado como verdades. Sin embargo, el tiempo es transformador de mundo, espacio y sujeto, y es esto lo que permite pensar que existen otras maneras de llegar al conocimiento, es decir, que pueden existir múltiples caminos.

Hay metodologías que conducen a la apertura y no a la reducción de pensamiento, como es el caso que propone Escudero (2012) al utilizar la problematización como recurso metodológico, y la práctica como categoría metodológica. Esto busca liberar de signos y

³ Todo ese conjunto de usos que en toda cultura hacen del cuerpo humano “el primer objeto técnico”. Las técnicas del cuerpo, según Mauss, “son actos tradicionales y eficaces”, es decir conservados y transmitidos culturalmente y culturalmente considerados para alcanzar una finalidad. (En Islas, 1995, p.156)

definiciones que aquietan el movimiento natural, generar reflexión y producir conocimiento constantemente.

La evaluación como parte de una metodología, responde a la necesidad inherente de proyectar resultados en los procesos académicos. Sin embargo, comprender que evaluar es diferente a medir (medidas, pruebas y calificaciones), es fundamental en este proceso evaluativo del aprendizaje en la danza. Este elemento puede pensarse como una evaluación valorativa, formativa y sumativa.

Es inevitable generar juicios con respecto al trabajo del docente, del estudiante y de los compañeros. La cuestión es encontrar la manera ética (Freire, 1997) y apropiada para expresarlo, lo cual es posible desde la intención que tiene dicha crítica en procesos y resultados. La crítica y el juicio son comunes en pro de la reeducación como lo decía Dewey, y que Eisner lo aterriza al campo educativo como “reeducación de la percepción de la obra educativa” (Eisner, 2004, p. 229). Al respecto, la crítica educativa describe lo observado, lo interpreta y lo relaciona con las condiciones que parecen estar asociadas para evaluar.

Eisner (2004), propone los siguientes criterios de evaluación: “(...) la calidad técnica de la obra producida, el grado de inventiva en el uso de una idea o proceso, y su poder expresivo o calidad estética” (p. 225). También expone las dimensiones de evaluación: contenido y actividades del currículo, calidad de enseñanza y resultados de los estudiantes. Si bien se puede hacer caso a esta categorización para evaluar la danza, es necesario que todo sea sometido al análisis y la reflexión conjunta entre docentes y estudiantes, lo cual origina verdaderos aprendizajes.

En la danza, el proceso evaluativo debe ser recurrente. En primera instancia es el sujeto mismo quién es responsable de evaluarse: como docente y como estudiante. El docente es un guía, rol que corresponde mantener incluso en el momento de evaluar, de tal manera que no juzgue los conocimientos, movimientos y formas de su estudiante, sino que lo guíe hacia una conciencia de sí mismo, incluso de sus propias evaluaciones. Todo sujeto está en transformación constante, y para ser consciente de esto, debe conocer su estado inicial y los posteriores.

En el campo de la danza se puede hacer los dos tipos de evaluación que plantea Eisner, la evaluación de base amplia (grupal) y la evaluación clínica (individual), ambas desde una perspectiva de apoyo a la construcción del conocimiento, fortalecimiento de la libertad, valoración crítica (Freire, 1997) y no con ambiciones normativas ni excluyentes. También es necesario reiterar la importancia de la evaluación individual en la danza y en la vida, así como también, la intervención de la comunidad y del contexto en un proceso personal.

Las prácticas académicas deben tener un proceso de reflexión antes, durante y después de su desarrollo, “De acuerdo con Shón, a lo largo de su trayecto experiencial el educador desarrolla un tipo particular de pensamiento práctico que incluye tres momentos: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción” (Ferreiro, 2002, p. 24). El maestro como investigador involucra reflexión y análisis de lo sucedido en las clases, lo que se refleja en un ambiente sano de convivencia entre los actores de la experiencia, donde no se anule a ninguno de los dos: ni al maestro, ni al estudiante.

Es así como las metodologías de enseñanza se transforman por injerencia de los actores del ámbito educativo: estudiantes, docentes, padres y madres de familia, directivos (en caso de que los haya); pero es el maestro quién en su relación directa con el estudiante, desde las inquietudes y conocimientos que posea, resuelve la forma en que transmitirá a sus estudiantes lo que sabe y lo que ignora. El docente que elige reconocerse como investigador, realiza un proceso de reflexión antes, durante y después de cada clase, elementos que lo redefinen e influyen en el desarrollo de su propia metodología de enseñanza y aprendizaje.

No todo el gremio docente realiza este proceso de introspección y reflexión, pero es el contexto ideal: que cada docente establezca todo lo anterior, partiendo de los conocimientos personales y experiencia en su contexto, y fundamentalmente con quienes lo determinan, es decir, sus estudiantes.

1.3. Recurrir a la memoria, mirar hacia atrás

Lograr experiencias y posteriores recuerdos de vida con la danza, requiere vivencias de elementos significativos para el sujeto. “Para Dilthey, la experiencia es una estructura que articula de modo complejo tres dimensiones irreducibles una a la otra: conocimientos, afectos y deseos, que al constituirse en un todo transforman los relieves del mundo del sujeto” (Ferreiro, 2002, p. 11).

¿Qué sucede si la clase de danza se convierte en una experiencia por lo que ocurre en ella, si los participantes consideran experiencias estos conocimientos que se visibilizan y se transforman? La monotonía del mundo genera necesidades como estructuras de experiencia (Dilthey citado en Ferreiro, 2002), que hacen que algo resalte de esta regularidad y se convierta en significativo.

La experiencia conduce hacia la memoria, elemento que está presente en la danza tradicional colombiana, y se ajusta a la clasificación que Ferreiro plantea “memoria individual y memoria colectiva” (Ferreiro, 2002, p. 14), con lo cual se referencia directamente la relación que existe entre el sujeto y los contextos que transita. Se afectan mutuamente y ambos son parte importante de la memoria tanto del sujeto (individual), como de los grupos/comunidades a que pertenece (colectiva), reconstruyendo la memoria, que en este caso se denomina tradición.

Es así como se influyen y transforman recíprocamente la tradición y el sujeto. A través de sus actos y narraciones, las personas informan sobre las huellas que los sucesos dejan en ellas, es decir, reconstruyen la memoria y resignifican los hechos (Ferreiro, 2002). Narrar o ser narrado implica una reconfiguración por quien narra, cambia de sentido según las experiencias, contextos, reflexiones y significaciones del narrador.

A partir del encuentro con siete (7) maestros, en diferentes regiones de Colombia, se investigan las metodologías de enseñanza - aprendizaje de la danza tradicional de pareja, como tema principal de esta investigación. Por una parte, es primordial comprender cómo se enseña el conocimiento de la danza, porque marca al sujeto que está aprendiendo, no solamente por los fundamentos académicos específicos, sino en su modo de percibirlos, así como su repercusión en el desarrollo de su vida,

autopercepción y relación con otros. Por otra parte, es relevante reflexionar sobre la historia de la enseñanza dancística a través de la historia, sus actores y sus repercusiones en la danza, la sociedad y los sujetos que la conforman.

Señala Fortin que desde el año 1986 en Francia (citado en Lynton, 2007, p. 293), se exige a los/as bailarines/as y coreógrafos/as con intenciones de enseñar, que se preparen dentro de un programa gubernamental, y presenten un examen para demostrar que poseen los conocimientos pedagógicos necesarios para enseñar danza a distintos tipos de estudiantes.

Es interesante comparar esto que sucede desde hace tres décadas en Francia, con la actualidad del contexto colombiano, y más específicamente con la enseñanza de la danza tradicional colombiana. Ésta comienza a desarrollar su historia en ámbitos académicos hacia la década de los años cincuenta, con las primeras personas interesadas en el conocimiento y transmisión de tradiciones y danzas de sus lugares de origen, quienes deciden enseñarla, y empiezan con la creación de *grupos de danza* en las diferentes regiones de Colombia.

Esos espacios son diferentes a los que Santoni (2001) reconoce como contextos educativos, que en este caso de origen de las danzas tradicionales, son fiestas patronales, fiestas populares, celebraciones familiares, ritos, rituales de vida o de muerte, convites, parrandos, entre muchos otros. Es así como estos *grupos de danza* abren camino a las compañías, academias, escuelas e institutos de danza, como espacios informales de enseñanza de la danza tradicional colombiana.

De esta historia, se genera la necesidad de propiciar la educación formal en danza, por lo cual en la actualidad existen carreras profesionales en universidades, que tienen como interés principal: la danza tradicional colombiana. Sin embargo, en la educación primaria y secundaria, esta danza no es un área específica u obligatoria, y además, no se exige que el docente a cargo tenga una trayectoria (experiencia) significativa que garantice un conocimiento en enseñanza de la danza, o una carrera de pregrado relacionada, y mucho menos se evalúa al maestro en su área específica. Si bien existe la evaluación docente, que se empieza a aplicar hace algunos años por el Ministerio de Educación Nacional, es

un examen genérico para maestros de educación formal, donde poco se evalúa con enfoque en el área específica.

Por otro lado, en el contexto de enseñanza informal de la danza tradicional en Colombia, que abarca un gran porcentaje de las escuelas de danza en el país, usualmente al docente no se le exige tener una experiencia certificada, ni demostrar estudios oficiales relacionados con el área. Entonces, se considera maestro tanto al sujeto empírico que nace y crece danzando, así también al que se desempeña como bailarín en un grupo de danza durante unos pocos años o meses, o al educador físico que sabe algunas coreografías, y de igual manera a los profesionales egresados de carreras de pregrado y posgrado en danza o afines.

Al respecto, se puede empezar por preguntar qué es la danza y cuál es el propósito de su enseñanza en, por y para la sociedad. Ese tipo de instituciones mencionadas, omiten esta pregunta debido a que los directivos no comprenden su importancia y para estos contextos lo que interesa es enseñar danza para certificar metas en planes de desarrollo, pensum o currículos académicos en instituciones de educación informal, sin interesar *qué, cuándo, cómo, ni quién*, lleve a cabo dichos procesos.

Por consiguiente, la danza es la actividad de ocupación del tiempo libre, y considerándolo así, no requiere de un mayor interés, personal cualificado, e inversión de tiempo ni presupuesto. Esto se evidencia con el rubro de cultura que llega desde la nación a los municipios colombianos, el cuál es el menor con relación a las demás áreas.

Pero, cómo puede transformarse esta situación. Si bien, ocurren por causas ajenas a la comunidad docente de danza tradicional colombiana, también es oportuno mencionar que como docentes-investigadores existen compromisos que aportan a mejorar dichas condiciones, tales como aprender, desaprender, atender a las transformaciones y necesidades de los contextos contemporáneos, y ser conscientes de las responsabilidades e historias que subyacen a la actividad de enseñar.

En este punto se evidencia el enfoque de Soto (2013) y Naverán (2012) quienes consideran que la historia se basa en hechos que tienen que ver con la experiencia de

otros, se torna intransferible y así, lo que nos llega como hechos históricos son los discursos y relatos en torno a la experiencia de otros sujetos.

Por ende, la historia está lejos de ser lo que realmente fue. Pero a través de la tradición oral se generan vínculos con los sujetos contemporáneos, quienes tienen la responsabilidad de conocer su historia y comprender la transformación de épocas. Caminar y volver a recorrer caminos, se convierte en una gran oportunidad para ver con otros ojos, oír con otros oídos, oler con otro olfato, probar con otro gusto, percibir de otras formas. Entrar en diálogo con maestras y maestros de gran trayectoria, es hacer contacto con la historia a través de sus testimonios, lo cual remueve fibras profundas, recuerdos, conocimientos, enseñanzas, legados.

2. Apartado Metodológico

2.1. Metodología de investigación

Este trabajo es una investigación educativa, definida por Lño (2018, p. 105) como “(...) el estudio científico y sistemático de las educaciones, sea en el ámbito de la práctica educativa, la mirada desde dentro (investigación en educación) o en el estudio como fenómeno desde distintas disciplinas, puertas para afuera (investigación sobre educación).”

Busca aportar una mirada analítica sobre las metodologías de enseñanza y aprendizaje aplicadas por los referentes seleccionados para la investigación, realizar una propuesta desde las posibilidades generadas al estudiar rutas alternas para enseñar y aprender la danza tradicional colombiana de pareja, así como también, generar inicios en la historia de la educación dancística, “(...) dar a la sociedad estrategias que le permitan ir avanzando y mejorando cada vez más en los diversos ámbitos educativos (...)” (Ocaña, 2010, p. 7) y llegar a sujetos involucrados con procesos educativos e investigativos de la danza tradicional en pareja.

Se desarrolla desde un enfoque cualitativo que responde a una lógica inductiva y tiene en cuenta que no hay una sino muchas realidades las cuales varían según los individuos y sus contextos. No busca comprobar una realidad, sino comprenderla e interpretarla con base en las experiencias de los participantes, y generar hipótesis que se transforman durante el proceso.

En la investigación cualitativa, el investigador se introduce en las experiencias de los participantes siendo consciente de su participación en el fenómeno estudiado: “(...) en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos.” (Sampieri, Fernández y Baptista, 1991, p. 10). Los datos buscados son profundos y el instrumento de recolección de datos es el investigador quien emplea diversas técnicas desarrolladas durante el estudio.

Durante el desarrollo de la investigación se enmarcan las siguientes actividades concretas, que si bien se plantean desde sus inicios, también se acoplan a las dinámicas que direccionan su desarrollo:

- Elección de siete informantes clave, vinculados a la comunidad docente de la danza tradicional colombiana en pareja y relacionados directamente con las maestras pioneras elegidas para esta investigación.
- Aplicación de entrevistas semiestructuradas a informantes clave.
- Sistematización de experiencias a través de la transcripción de entrevistas realizadas.
- Definición de categorías de análisis, que permiten realizar un estudio a profundidad con respecto a las experiencias obtenidas.
- Análisis de los métodos que hacen parte de las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja, en espacios informales, a través de dos generaciones.
- Análisis de los contenidos enseñados en las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja, entre dos generaciones de docentes.
- Sistematización del análisis de contenidos y métodos encontrados en las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja.
- Replanteamiento de concepciones personales de la investigadora, a partir de la apertura y escucha de las experiencias compartidas.
- Propuesta de análisis y denominación del componente de pareja, relacionado con la comunicación.

Es así como esta investigación aporta una mirada educativa a las prácticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la danza tradicional colombiana en su modalidad específica de pareja, teniendo en cuenta las distancias existentes entre los sujetos que

la componen y que dan lugar al contacto en la distancia como contenido implícito de la danza en pareja.

2.2. La entrevista: proceso de recolección y análisis de datos

Una entrevista es una conversación que tiene una intención y estructura profesional planteada por parte de un entrevistador, lo que permite acercamientos e interacciones lingüísticas y corporales, que traspasa los intereses de una conversación cotidiana. Tiene como propósito obtener información, y en el caso de la entrevista de investigación cualitativa, construir conocimiento con base en ella.

“Una entrevista es literalmente una entre- vista, un intercambio de visiones entre dos personas conversando sobre un tema común” (Kvale, 2011, p. 46). Este fue el medio encontrado para suscitar contacto con generaciones pasadas, convirtiéndose en el material principal para ser analizado y sistematizado.

¿Qué significa comprender una vivencia ajena?, pregunta Dilthey (citado en Martínez, 2006, p. 6). El autor hace referencia a la conducta humana cuya base no está solamente en movimientos físicos, sino también en la intención que los interviene. Para comprenderla se requiere asumir que se habla de otro sujeto, lo cual demanda la relación con éste, y a partir de allí es posible generar y reconstruir memoria.

Martínez menciona que, los individuos deben ser comprendidos en el “contexto de sus conexiones con la vida cultural y social” (2006, p. 7), por lo cual se retoman dos elementos relacionados con la hermenéutica. El primero, es la historización del tema de investigación, donde es necesario analizar autores tanto vivos como fallecidos, quienes no poseen escritos relacionados a las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja.

Y el segundo, es el uso de la técnica de entrevista semiestructurada a través de grabaciones de video, lo que permite un estudio minucioso, consciente y en tiempo real, así como también, análisis posteriores por la investigadora y la supervisión de la tutora.

La entrevista semiestructurada, “Se define como una entrevista con el propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos (...) desde la propia perspectiva

de los sujetos” (Kvale, 2011, p. 30). Es planificada, lo cual indica que tiene una secuencia de temas a tratar pero al mismo tiempo permite flexibilidad y apertura a los cambios de secuencia y forma de las preguntas, con el fin de profundizar en las respuestas e historias de los entrevistados.

Kvale (2011) explica que el entrevistador puede concentrarse en el entrevistado y tema de la investigación, cuando dispone de un dominio de la técnica de entrevista, lo cual proporciona libertades para convertirse en co-productor de la narración, por medio de sus preguntas, asentimientos y silencios. “Cuando aparecen historias espontáneas durante una entrevista semi-estructurada común, el entrevistador puede animar a los sujetos a que permitan su desarrollo y también ayudarles a estructurarlas” (Kvale, 2011, p. 103).

Para la interpretación de los datos que arrojan las entrevistas, se tiene en cuenta la etnometodología (Martínez, 2006, p. 122), ya que el análisis e interpretación no se enfocó solamente al texto escrito y la palabra, sino al conjunto de elementos por medio de los cuales se comunica el ser humano, lo que incluye al cuerpo y la expresión del mismo en su totalidad. Según Martínez (2006), en esta metodología el investigador está en constante observación participativa o independiente con el individuo o grupo de trabajo, según corresponda.

2.3. Presentación de las personas entrevistadas

El proceso de selección de las personas entrevistadas se basa en criterios de trascendencia y su relación directa con los inicios de espacios académicos informales, donde surgen los procesos de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja, ubicados según las regiones: Costa Atlántica, Costa Pacífica, Zona Andina y Llanos Orientales.

Es así como, de cada zona se elige a una maestra cuyos intereses dancísticos, investigativos y de enseñanza se enfocan en la danza tradicional de su lugar, y que, a través de diferentes experiencias se convierten en algunas de las pioneras de su

enseñanza en contextos académicos informales. Ellas son Delia Zapata, Aurora Martínez, Mercedes Montaña, y Aura Velasco⁴.

Valga aclarar que no es una búsqueda intencional que las maestras pioneras sean mujeres. Sin embargo, durante la aplicación de entrevistas, la investigadora encuentra que este es un rasgo común a todas las personas entrevistadas: sus maestras son mujeres. Esto no quiere decir que no existan hombres maestros pioneros. Como ejemplo se tiene a Teófilo Potes en la Costa Pacífica y José Santos Sanabria de la Zona Andina, entre muchos otros hombres y mujeres que dedicaron su vida a la investigación, aprendizaje y enseñanza de la danza tradicional colombiana.

A partir de la elección de estas maestras, dos de ellas fallecidas, se realiza la selección de uno o dos de sus estudiantes, quienes pudiesen exponer sus metodologías, a partir de las experiencias conjuntas. Se aclara que, pese a existir otras personas que tienen esas características, a quienes no se entrevistaron, en esta investigación se cuenta con el acercamiento a siete maestras y dos maestros, que se presentan de manera sintética a continuación:

Aura Velasco de López (Badillo, Santander, 1934)

Investigadora y maestra de danzas de la Zona Andina de Colombia, residente en la ciudad de Tunja. Ella considera que aprende a bailar en la academia nacional de música de Santander, así como de las prácticas con los campesinos en sus lugares de origen. También estudia ballet durante 8 meses en la academia de Raquel Ércole, en Bogotá, y enseguida viaja becada a Europa, para cursar una maestría en Folclor. Ella, al igual que Delia, pero en otra parte del país, también hace investigaciones y mantiene procesos académicos relacionados con la danza.

⁴ La señora Evelia Montoya Mojica, quien también es mencionada en esta investigación, es un caso particular y no se incluye dentro de las maestras pioneras, ya que, si bien enseña a su nieta desde su sentir y experiencia personal, no es una persona que dentro de sus intereses estuviese la enseñanza de la danza. Ella no se dedica a esta actividad, en contraposición a las otras cuatro maestras cuya vida gira en torno a la enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana.

María Aurora Martínez (Orocué, Casanare, 1932)

Las costumbres de su tierra las aprende de sus padres. Es hija de madre llanera y padre santandereano con habilidades como maraquero y bandoleolista. En 1980 empieza a estudiar música llanera con el maestro David Parales, quién más tarde promueve la idea de formar una institución. Para esa misma fecha:

Ella se conoce con el maestro Alfonso Niño y con su esposa, se hacen compadres, y fundan una escuela en el año 81, 82, que se llamaba Escuela de Música el Alcaraván, pero como no era conocido pues fracasa. Como no había quién estudiara no había quién aprendiera, y fracasa. Entonces se lleva su escuela para el garaje de la casa y empieza a trabajar como: Centro Cultural Llanero. (...) Ella aprende a tocar las maracas, un poquito de cuatro, un poquito de arpa, pero su línea sobre todo es el baile. Y estudia diseño de modas y modelaje en el León Casa Blanca en Nélida Pacheco. (Rodríguez, Villavicencio, 2016)

Entonces en 1982 funda, no la primera academia de joropo, pero sí la primera que funciona en la ciudad de Bogotá: el Centro Cultural Llanero. Según información proporcionada por su hijo, la institución se legaliza en 1983, y de allí surgen todas las demás escuelas y academias que actualmente existen en Bogotá, gracias a sus exalumnos y profesores. Posteriormente funda la escuela de reinas, escuela de modelaje, el torneo San Pascual Bailón (tradición llanera), y por último el festival gastronómico: Expollano.

Delia Zapata Olivella (Cartagena de Indias, Bolívar, 1926 – 2001)

Investiga y sistematiza las tradiciones del pueblo colombiano desde el año 1948 (aproximadamente), cuando inicia sus viajes por todo el país en compañía de su hermano Manuel Zapata Olivella. Empieza por la Costa Atlántica de Colombia, se amplía hacia la Costa del mar Pacífico, y posteriormente a las otras regiones del país. Además, interesada en visibilizar las costumbres del pueblo colombiano en escenarios nacionales e internacionales, reúne un grupo de personas de su región de origen, las convierte en un grupo de danza tradicional y lleva la danza colombiana a diferentes escenarios dentro y fuera del país.

Fue la primera vez que se montaron campesinos y personas de la región, en un escenario para mostrar las costumbres del pueblo colombiano. Fue un gran escándalo y un gran movimiento. Después viajaron por todo el país, se siguió haciendo recolección

en los otros pueblos y otras regiones de Colombia. Después con ese grupo iniciaron una aventura que es muy larga de contar, por Europa y Asia, luego regresaron a Colombia, y ella siguió presentándose con estos campesinos y analfabetos por todo el país. (Massa, Cartagena, 2016).

Enseguida viaja a Estados Unidos a estudiar danza con una beca y se convierte en una bailarina. En ese proceso, sus reflexiones giran en torno a la idea de que “*este país no necesitaba grandes bailarines sino un equipo de maestros y de gentes que ayudaran a recolectar tanta riqueza cultural que había*” (Massa, Cartagena, 2016), por lo cual regresa al país y se dedica a la enseñanza, a formar maestros que transmitan los conocimientos recolectados por ella durante su investigación. Para finalizar, se considera una de las primeras personas en investigar y sistematizar una metodología de enseñanza de la danza tradicional colombiana.

Mercedes Montaña Araujo (Tumaco, Nariño, 1912-1999)

Es una de las primeras investigadoras y coreógrafas de la danza del Pacífico, y fundadora de uno de los primeros grupos de danza de esa región, cuestión que está en duda junto al maestro Teófilo Potes. De acuerdo al testimonio de Vallecilla (2016), Mercedes Montaña es considerada la mejor bailadora de Currulao en Colombia, o de Bambuco, según sus propias correcciones.

En su experiencia se encuentra que su trabajo coreográfico participa en el programa Noches de Colombia en el teatro León de Greif de la Universidad Nacional de Bogotá; trabaja con Rafael Barrera, “Nos quedamos como tres meses enseñándole a bailar algunas danzas del Pacífico a unos grupos que él tenía en la Nacional” (Vallecilla, Buenaventura, 2016) y forma el grupo de danzas de la Presidencia de la República en la ciudad de Bogotá. Actualmente se desarrolla uno de los festivales más importantes del pacífico colombiano creado en honor a ella, que lleva exactamente su nombre: Festival Mercedes Montaña, desarrollado anualmente en la ciudad de Cali.

Juan Vallecilla Asprilla (Buenaventura, Valle del Cauca, 1967)

Maestro de las danzas de la Costa Pacífica de Colombia, actualmente trabaja como docente de danza en la Universidad de El Pacífico. Es Licenciado en Español y Literatura, Magister en Educación de la Universidad Católica de Manizales, y Especialista en

Pedagogía del Folclor de la Universidad Santo Tomás. Considera como primeros maestros a Manuel Valencia Bentez y Mercedes Montaña.

Sofía Liliana Fonseca (Tunja, Boyacá, 1965)

Investigadora y maestra de danzas de la Zona Andina de Colombia. Hija de una familia muy tradicionalista, un matriarcado en donde da sus primeros aprendizajes relacionados con el folclor. A los 7 años de edad, ingresa al conservatorio Academia Boyacense de Música y tiene un acercamiento a la coreografía, y a los 10 años ingresa al equipo de gimnasia olímpica del departamento. Estudia Educación Física, Especialización en Pedagogía del Folclor y en Gestión Cultural, y Maestría en Pedagogía. Su maestra empírica de danza tradicional colombiana es su bisabuela de quién aprende estructuras coreográficas e historias que relata actualmente en su trabajo; y su maestra en el ámbito profesional de la danza es Aura Velasco de López.

Gustavo Rodríguez (Villavicencio, Meta, 1958)

Investigador y maestro de danzas de los Llanos Orientales de Colombia, hijo de la maestra Aurora Martínez. Es bailarín y músico llanero por herencia familiar. Termina los estudios básicos en Bogotá, luego en Cartagena estudia en la armada, Oceanografía y Ciencias del Mar, Relaciones Económicas Internacionales, y Finanzas Privadas. A los 21 años regresa a Bogotá, se involucra de lleno en el Joropo, y a partir del año 1982 se vincula a comisiones de estudios en Bogotá. Es compilador por experiencia, autor del libro Don Joropo, y creador del manual de trabajo del Centro Cultural Llanero que se revisa y reajusta cada 5 años aproximadamente.

Edelmira Massa Zapata (Cartagena de Indias, Bolívar, 1953)

Maestra de danzas con ascendencia africana, estudios de ballet clásico, y egresada de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Nacional. Se vincula con prácticas artísticas y culturales desde su niñez, rodeada de familiares músicos y vivencias con su madre bailarina e investigadora: Delia Zapata Olivella. Además, nace y crece en el barrio Getsemaní, un lugar de tradiciones culturales.

Yadira Villegas Robles (Cartagena de Indias, Bolívar)

Maestra de danzas de la Costa Atlántica de Colombia y discípula de Delia Zapata. Contagiada por las comparsas de los barrios en carnavales, en su niñez baila sola en la sala de su casa, haciendo movimientos inspirados por la música. Estudia Licenciatura en Biología en la Universidad Distrital, luego Terapia Física en la Universidad Nacional, donde se encuentra con Delia Zapata, a quien considera su gran maestra. Posteriormente hace su Maestría en Docencia en la Universidad de La Salle, y la Especialización en Juegos Coreográficos en la Universidad Antonio Nariño.

2.4. Aplicación de entrevistas

El 17 de junio de 2016, en la ciudad de Bogotá, se entrevista a las maestras Edelmira Massa Zapata y Yadira Villegas Robles, quienes describen a la maestra Delia Zapata Olivella como: la “maestra del folclor por excelencia, en Colombia” (Villegas, Cartagena, 2016)

Lograr estas entrevistas es remembranza al escucharlas, verlas, compartir sus palabras, miradas, sonrisas y llantos. Por una parte, Edelmira Massa es la primera maestra en lo que puedo denominar como “mi primera etapa profesional en la danza”, mientras que en esa misma época, Yadira Villegas es compañera de baile en la fundación Delia Zapata Olivella. Sin embargo, mientras yo estaba dando mis primeros pasos de Cumbia, Yadira llevaba toda una vida caminando bajo el ritmo de los tambores de la tierra que la vio nacer.

Además de este reencuentro con personas tan significativas en mi vida de danza, el lugar también es un elemento importante y detonante de múltiples sensaciones. Debido a mi despedida del “Palenque de Delia⁵” hace 10 años aproximadamente, el recuerdo, la nostalgia, la alegría e infinidad de sensaciones me invaden en todo momento.

Las entrevistas que se realizaron el día martes 28 de junio de 2016, se aplicaron a los maestros Gustavo Rodríguez y Aurora Martínez, quienes son referentes importantes de los Llanos Orientales. Rodríguez es la persona a quién se buscó en primera instancia

⁵ Casa donde vivió Delia Zapata en Bogotá, donde funcionaba y funciona la fundación que lleva su nombre. Ahora es considerada parte del patrimonio de la ciudad.

como referente para dar voz a esta zona del país en la investigación. Sin embargo, al visitarlo, empieza la conversación anunciando que su maestra por excelencia es su madre, que aún está viva, que aún enseña y que se llama Aurora Martínez. Entonces, ella se convierte en la fuente primaria de esta región, a pesar de nunca haber intercambiado una sola palabra, más allá de agendar la cita para la entrevista.

Por otra parte, el maestro Juan Vallecilla, es entrevistado los días 29 y 30 de junio de 2016. En este caso, si bien conozco y tomo clases de Currulao con distintos maestros desde hace años, nunca había interactuado con enseñantes oriundos de la costa Pacífica, hasta aquellos días, donde fui estudiante bajo las metodologías expresadas en las entrevistas. Tener esta posibilidad es una gran experiencia. Al mismo tiempo que ellos hablan, pienso en la gran cantidad de similitudes que se tiene con respecto a lugares tan alejados como los de las otras personas entrevistadas.

Para finalizar, el día viernes 1 de agosto de 2016, se hacen las entrevistas a las maestras Aura Velasco y Sofía Fonseca. La maestra Velasco es uno de los mayores referentes de la investigación de la danza tradicional en Boyacá y en gran parte de la Zona Andina. Con ella, en años anteriores comparto diferentes entrevistas sobre sus investigaciones de danzas y vestuarios, pero no relacionadas a su metodología de enseñanza. Así que ésta se considera una gran oportunidad para conocer el tema con la fuente primaria.

Con respecto a la maestra Sofía Fonseca, tengo la oportunidad de conocer su metodología de enseñanza, ya que a mi regreso de Argentina, en el año 2012, hago parte de su agrupación de danza. Allí aprendo varias danzas bajo la metodología de enseñanza descendiente de la maestra Velasco, y modificada por las investigaciones propias de Fonseca. Sin embargo, es interesante conocer detalles no mencionados en espacios compartidos anteriormente, como por ejemplo, que su primera maestra no es Velasco, sino su bisabuela.

La aplicación de estas entrevistas es considerada una experiencia profunda como investigadora, ya que además de estar enmarcada por las sensaciones y los recuerdos, también tiene un impacto en cuanto a las hipótesis construidas y deconstruidas en el transcurso de mi trayecto como docente de danza: algunas se sostienen, otras se derriban, y otras se transforman al escuchar, ver y sentir a los sujetos entrevistados.

Empiezan a brotar posibilidades de vínculo y diálogo con elementos invisibilizados o débiles anteriormente, como por ejemplo el valor de la imitación y la repetición en las aulas de clase de danza, sus múltiples definiciones y aplicaciones, entre muchos otros. Estas personas, sus vastas experiencias y perspectivas de la vida y la danza, hacen que las mías se transformen, o me generen la necesidad de mirarlas y estudiarlas desde otros ángulos, dando lugar a las categorías de análisis que componen la presente investigación.

3. Categorías de Análisis

En el transcurso de la investigación se estudian las formas de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana de pareja en contextos académicos informales, usadas en épocas pasadas y que permanecen en la actualidad. Este contacto entre diferentes generaciones sucede a través del análisis de entrevistas aplicadas a maestros y maestras que enseñan o enseñaron la danza tradicional como parte del trabajo de sus vidas, y cuyos aportes están relacionados con la pregunta de investigación:

¿Cómo se enseña y qué se enseña en la Danza Tradicional Colombiana de pareja en espacios académicos informales?

Las respuestas de los sujetos entrevistados revelan las categorías de análisis seleccionadas y sistematizadas a en este documento, que buscaron sus propios caminos y se transformaron hasta obtener dos, las cuales se disponen según elementos importantes dentro de las metodologías de enseñanza de la danza tradicional colombiana en pareja.

La primera categoría es *Métodos de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana*. Ésta analiza la imitación, la repetición, la musicalidad y la narración, como métodos que son utilizados en el transcurso de la historia para enseñar los diferentes contenidos de la danza tradicional colombiana en pareja.

La segunda categoría es *Contenidos enseñados en la danza tradicional colombiana*, la cual aborda contenidos didácticos como teoría, relación música danza, elementos afines con el espacio, conocimiento y manejo del cuerpo.

Estos métodos y contenidos se eligen según su mención en las entrevistas aplicadas, y muestran que son utilizados desde los inicios de aquellos espacios educativos ambientales, como lo define Santoni (2001), hasta los de enseñanza en la actualidad. Si bien actualmente se aplican y emplean de similar o diferente manera, posiblemente éste es el momento de colocarlos en la mesa de análisis de los docentes-investigadores contemporáneos de danza tradicional colombiana, para ser reflexionados dentro de lo que implica la didáctica de la misma.

3.1. Métodos de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja

Según los testimonios de los sujetos entrevistados, se encuentra que el aprendizaje y la enseñanza de la danza tradicional colombiana en pareja, ocurre por procesos de imitación, repetición, musicalidad y narración. Lo anterior conlleva a considerarlos como los cuatro métodos más usados para enseñar los siguientes contenidos de esta danza: conocimiento y manejo del cuerpo, relación música danza, teoría de la danza, espacialidad y contacto en la distancia.

Por lo anterior, en la presente investigación se analizan estos cuatro métodos que pertenecen a la historia de la enseñanza de la danza tradicional colombiana. Parten de su aprendizaje empírico y se transmiten hasta ser parte fundamental de las metodologías de enseñanza en la actualidad.

Sin embargo, es importante resaltar que estos cuatro métodos pueden ser los más utilizados pero seguramente no son los únicos que han existido, y las interpretaciones que se hacen sobre ellos se fundamentan en el análisis de las entrevistas aplicadas para esta investigación. Son cuatro maneras que tanto aprendices como enseñantes encuentran para lograr comunicarse con otro u otros sujetos, cuestión que para la investigación hace parte de los hallazgos más significativos.

3.1.1. Imitación de otros sujetos.

Las experiencias de los entrevistados son muy diferentes pero se unen desde la memoria colectiva en el término: imitación, que contará con diferentes definiciones en este trabajo, las cuales se develan al transcurrir de este apartado. Sin determinar cuál es verdadera o falsa, acertada o equivocada, se espera llegar a una posible definición de la imitación dentro de las metodologías de enseñanza de la danza tradicional colombiana en pareja. Se exponen algunas experiencias que involucran directamente al término, o a lo que éste implica dentro de la enseñanza y el aprendizaje de la danza tradicional colombiana de las personas entrevistadas.

Se empieza por analizar el testimonio de Martínez, donde se comprende una forma de aprendizaje por observación e imitación en espacios educativos ambientales de los

Llanos Orientales. Este tipo de experiencias pueden considerarse una de las causas por las cuales la enseñanza de la danza tradicional colombiana usa este método hasta la actualidad:

Nosotros mirábamos por detrás de las matas de plátano, era la forma de hacerlo porque no nos dejaban entrar allá de niños. Nos hacíamos alrededor de las matas de plátano, de las matas de maíz, mirando. No lo dejaban a uno ponerse con los grandes porque en ese tiempo eran los mayores a un lado y los muchachos debían ir a jugar por allá, pero no se tenían que reunir todos. No. No lo dejaban a uno, y en el baile pues, el baile, el baile, yo no sé cómo será el baile típico, lo único que yo sé es que después a uno le daba pena salir a bailar, y bailaban mujeres con mujeres, niños con niños, pero a escondidas de los adultos, escuchando la música (...) [luego de muchos años] yo les enseñaba para allá y para acá, es lo que uno veía en los parrandos. (Martínez, Orocué, 2016).

Se reconoce que lo observado en las fiestas, es lo que después ella procura con su hijo y posteriormente con sus estudiantes. Martínez cuenta que aprende a bailar llegando a sus 30 años de edad, y que efectivamente lo hace sola, con su práctica visual y física, porque para esa época nadie le enseña a nadie. Y fue ella quien sin tener el conocimiento y por necesidad, se radica en la ciudad de Bogotá y empieza a enseñar a bailar Joropo.

Aprendían mirando y practicando (...) Eso era así como usted bailaba en su fondo [lugar de vivienda], ese era el baile. (Rodríguez, Villavicencio, 2017).

Se habla de procesos no académicos de aprendizaje de la danza, donde lo fundamental es la observación, la imitación y la práctica autónoma. Rodríguez es un maestro muy joven que aprende de la mano de su progenitora, y que a su vez está presente en gran parte del proceso de aprendizaje de ella,

Y nosotros con mi mamá practicábamos, pues, bailando como también veíamos que bailaban los nuevos. Porque nosotros no sabíamos bailar como bailaban lo nuevo; digamos hay una forma de paso que era así en "V", nosotros bailamos era valseado muy a lo antiguo. (Rodríguez, Villavicencio, 2016).

Además es oyente de todas las experiencias de su madre, y su pareja no solo de baile refiriéndose al movimiento, sino también quién la escucha y responde a su estímulo a través de su motivación para seguir por el camino de la investigación.

Entonces ya iba uno y miraba como era toda la tradición, aparte de ello toda la información que mi mamá me transmitió con respecto a las tradiciones, entonces podía verlas ya uno ahí. (Rodríguez, Villavicencio, 2016).

En la Zona Andina de Colombia, también hay una gran referencia a la imitación dentro de los procesos naturales educativos de la danza tradicional colombiana, lo cual es compartido por la maestra Velasco:

De llano de palma sí me llevé cosas muy interesantes como las que te estoy contando y de los bailes que hacían los campesinos. Pero allá se bailaba Bambuco, se bailaba Torbellino y se bailaba Rumba, fue los bailes que yo vi en ellos. (...) en ese palenque yo vi bailar Torbellino pero con machetes, un trío, dos hombres y una mujer, y ellos hacían el amague que ellos estaban peleando por ellas. (...) ellos sin tener academia, ellos viendo lo hicieron, porque ya en el campesino de ahora no se ve. Entonces vieron a sus papás, a sus abuelos, a sus tíos bailando y ellos también los imitaban, entonces empezaban a copiar sus hijos, sus nietos comenzaban a seguirle esa enseñanza, porque, aunque no les dijeran hagan esto o haga aquello, pero con el cuerpo y con el proceder de la danza entonces les iban diciendo qué era lo que hay que hacer. El campesino joven pues observaba si quería, y de tanto ver ya se lanzaba a bailar. (Velasco, Badillo, 2016).

Entonces yo los veía era en las fiestas familiares, prácticamente me invitaban era a fiestas de matrimonio, porque esa es la fiesta grande que ellos hacen y ahí era donde yo veía bailar (...) entonces uno mire la figura de uno, mire la figura del otro, y ahí si era el problema más grande porque cómo copiaba uno todo eso. Entonces uno tenía que memorizar casi todo y luego sí llegar a una mesa, y esto como se llama, y esto como se llama, y ellos fueron muy receptivos conmigo. (Velasco, Badillo, 2016).

Velasco afirma que realmente sus maestros son los campesinos, y narra su aprendizaje de diferentes danzas y ritmos del departamento de Boyacá, experiencia que además evidencia su práctica como investigadora. Su proceso se desarrolla por observación, memorización, remembranza y posterior escritura de sus recuerdos, lo que deriva en una sistematización basada en la imitación, que ella misma enuncia como un problema debido a la falta de herramientas tecnológicas que permitieran grabar, para posteriormente reproducir y escribir en tiempo real. Entonces ella se ve obligada a mirar, memorizar y después escribir lo recordado, e incluirlo dentro de la historia de la danza, lo que es realizado con muchas danzas de Boyacá.

La maestra Fonseca, quién además de haber dado el crédito a Velasco como su maestra profesional de danza, también valora el aprendizaje de la danza tradicional por su experiencia familiar vivida desde su niñez:

Yo empecé a ver cuando bailaban en mi casa, cuando mi bisabuela, mi abuela, mi mamá, las tías, los tíos bailaban, yo los veía y esa es otra forma de aprender. Entonces

no fui a ninguna academia tan pequeña, pero sí obviamente por imitación uno aprende. (Fonseca, Tunja, 2016).

Ella es explícita en su afirmación que involucra referentes visuales, y habla directamente de la observación y posterior imitación. Según lo anterior para ella puede ser necesario observar a otras parejas para aprender a bailar con otro, cuestión que no es general a todos los entrevistados, como por ejemplo Martínez quien baila a sus estudiantes, por colocar un ejemplo. Desde la didáctica es interesante reflexionar sobre métodos innovadores que logran llegar a la danza de pareja sin necesidad de haber tenido un referente visual, por ejemplo, ejercicios que impliquen percibir al otro desde sentidos diferentes a la vista. Esto conduce a preguntarle literalmente cómo aprende el paso básico de las danzas, a lo cual responde

Por imitación, realmente sí. Y era saltado, yo me acuerdo que saltaba mucho. (Fonseca, Tunja, 2016).

En ese orden de ideas, también el concepto de imitación se transforma con el transcurso del tiempo, ya que, antiguamente las personas observadas no se ubicaban en ese lugar con dicho propósito, y aunque el proceso implica observar e imitar, no se hacía con el objetivo de ser igual a “otro” o hacer una copia, sino para comprender elementos y rehacerlos según las características de su propio cuerpo.

Hoy se enseña un zapateo aprendido y usted lo mecaniza y se lo aprende y ya. Nosotros no (...) Luego los grupos trabajan ya unificados, codificados. Luego ahora ya con más, usted mira a un grupo y ya los miró a todos. (Rodríguez, Villavicencio, 2016).

Aquí entra el elemento repetición (en el que se profundiza más adelante) que evidencia un cambio entre el pasado y el presente de la imitación. Al leer “usted mira a un grupo y ya los vio a todos” (2016), se comprende lo que sucede actualmente debido al aumento del grado de reproducción y copia de la imitación, cuestión que transforma el carácter único de la pareja.

Por otra parte, hablar sobre la imitación como parte del proceso natural educativo de la danza tradicional de pareja en Colombia, implica que:

Todos los bailarines antiguos, digamos de la generación de mi mamá aprendieron mirando. (Rodríguez, Villavicencio, 2016).

Al no haber roles como profesor y estudiante, no hay una intención directa de que alguien pretenda ser como el otro, o expresar aprobaciones y correcciones, o catalogar quién sabe y quién no. Pasando de procesos de educación ambiental a procesos de enseñanza, al ser estudiante y docente, la relación entre estas dos personas se transforma, y la imitación juega un papel fundamental de referencia, evaluación, autonomía y libertad.

Al escuchar la descripción que Villegas realiza sobre la forma de enseñanza de la maestra Zapata, se recordaron experiencias de aprendizaje, y antecediendo en el lector la posibilidad de múltiples interpretaciones, se expuso de forma específica la siguiente pregunta: “¿Y ella les enseñaba ubicándose al frente, o les decía cómo, o usaba otros métodos?”

Para hacer el calentamiento y dar esta información ella siempre estaba adelante del grupo, mirándonos para a la vez también corregir lo que se hacía mal. Y lo otro era que se trabajaba con ella en espejo, uno trabajaba en espejo lo que ella hacía. (Villegas, Cartagena, 2017).

En este fragmento Villegas aclara que el trabajo de la maestra Zapata se hace desde la observación de los estudiantes. Ella se ubicaba frente al grupo de espalda o de frente (lo que llama espejo) para que sus estudiantes imiten los ejercicios que ella hace. Sin embargo, su ubicación con respecto al grupo no solamente es para imitarla sino también para observar y evaluar a sus estudiantes, lo cual transforma, incluso, el hecho de que la maestra esté frente a sus estudiantes. Este mismo tipo de experiencias también ocurren en la Zona Andina.

Ella se ponía a bailar torbellino y la seguíamos. Entonces ella ahí se daba cuenta si cogíamos el paso o no, porque era siempre uno, uno, uno, uno, siempre. (...) entonces ella bailaba, y nosotros la mirábamos. (Velasco, Badillo, 2016).

La maestra Velasco también cuenta sobre la necesidad de evaluar el nivel práctico de la danza en los estudiantes, a través de la observación de la profesora, lo cual fue heredado a su metodología personal en donde también usó la imitación:

Y luego sí empezaba a trabajarle pasos en círculo, para que ellos siguieran el paso mío. Yo me hacía en el centro y ellos en círculo, mixto si era posible. (Velasco, Badillo, 2016)

Rodríguez comparte experiencias que involucran la imitación dentro de su metodología de enseñanza actual, pero que a diferencia de Villegas y Massa, no sitúan al maestro para que sea visible hacia la clase, sino a otros estudiantes:

Otro ejercicio que hacemos que se llama la culebra, la creó el maestro José Abel Carrillo. Entonces la culebra es: uno que sabe va en la punta de la cabeza de la culebra y el resto, todos lo siguen y vamos marcando de frente, de lado, de para atrás, desplazando, no sé, en diferentes formas. (Rodríguez, Villavicencio, 2016)

Caso similar existe en la metodología aplicada por Vallecilla, aunque valga aclarar que el concepto de imitación se encuentra implícito en el siguiente texto cuando se refiere a las “muchachas que lo hacen muy bien”:

Yo puedo ser el profesor, pero yo requiero de otras cosas también que están ahí a la mano, de otras personas. Aquí tenemos muchachas que lo hacen muy bien dentro del grupo, entonces usamos ese material humano, lo usamos al servicio del grupo. (Vallecilla, Buenaventura, 2016)

Usarlo al servicio del grupo significa colocar a ese estudiante (que lo hace muy bien) como referente a observar, imitar, seguir, y será la persona encargada de mostrarle a las otras cómo se hace bien. Es posible reflexionar al respecto de la necesidad real de tener un buen modelo para imitar.

Cuando la percepción del maestro llega hasta los estudiantes, se acerca a la determinación de quién domina un conocimiento y quién no, es decir un proceso evaluativo. ¿Se coloca al frente al que sabe y se deja atrás al que no? Efectivamente, así como el maestro se coloca en la posición de erudito, también es quien establece cuál de los estudiantes prevalece y merece estar en una ubicación específica.

Se hace necesario el cambio de paradigma de la evaluación dominada por el docente a una evaluación compartida, donde tanto docente como compañeros hacen parte de ella. Son importantes los pensamientos y actividades que los estudiantes plantean para desarrollar una idea, un movimiento, un proyecto, una danza; en palabras de Eisner (2004), lo que estudiantes han hecho “para conseguir los resultados que han obtenido y en lo que han aprendido como consecuencia” (p. 236).

Una de las muchas formas de llevar a cabo un proceso evaluativo, es cuando un compañero evalúa, ya que todos como compañeros de clase activan el mirar, evaluar,

justificar, valorar, en pro del mejoramiento del trabajo del otro y el de sí mismo. Esto es interesante en aspectos como colocarse en el lugar del otro, prestar la suficiente atención al trabajo ajeno de tal forma que pueda participar activamente en el diálogo asertivo y constructivo sobre éste, ser consciente de aciertos y desaciertos que implícitamente lo están haciendo evaluarse a sí mismo, y desembocan en una autoevaluación.

Independientemente que el sujeto docente de danza sea considerado buen bailarín, intérprete o ejecutante, lo importante es reconocer fuentes para enriquecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje dentro de las experiencias de la comunidad educativa. Muestra de ello, existen estudiantes que son excelentes bailarines, y que aprendieron sin una referencia visual dentro de su proceso.

En el ámbito de enseñanza de la danza se establece la ubicación del *frente* como el lugar más importante, justamente porque es la ubicación del profesor o es el lugar más visible. Por tanto, allí se posicionan quienes saben y lo hacen bien según el docente, o quienes prefieren observar o temen ser observados. Estas reflexiones conllevan a repensar la idea de que el frente es para quien baila mejor, es decir tiene una mejor evaluación, y los que no lo hacen bien van atrás: singulares y plurales.

Este caso es común en la mayoría de espacios académicos de la danza tradicional colombiana, ya que se habla de quién lo hace mejor, pero no de: quiénes lo hacen mejor, o todos lo hacen bien, o cada quién lo hace mejor que sí mismo cuando empezó su proceso de danza.

Regresando a Rodríguez, por ejemplo en el ejercicio de “la culebra” (2016), al frente se ubica un solo estudiante, lo que podría significar: ¿los que van atrás no saben? o ¿los que saben más le enseñan a los que saben menos? ¿qué genera en los estudiantes la idea de que unos son mejores que otros? Esto puede forjar múltiples interpretaciones: referenciarse como un apoyo visual hacia sus compañeros como una forma para aprender del otro, o tener influencia en la formación y elección posterior de parejas, o abrir lugar a la comparación, etc.

Sí, entonces por ejemplo música uno, este golpe se llama golpe de reina, vamos a bailar golpe de reina, están bailando golpe de reina, listo. Entonces marcamos, entonces pasa uno adelantado marca el paso y todos lo siguen, entonces primera línea marca el paso,

después esa primera línea se pasa atrás y sigue la segunda línea y así para que todos repasen (Rodríguez, Villavicencio, 2016)

Este ejercicio es ejemplo de cómo se difumina la brecha de selección permitiendo que todos pasen al frente, lo que conduce hacia la idea: todos saben y deben practicar. Además, Rodríguez aclara que en su escuela intentan que cada estudiante cree sus propios zapateos como se hacía tradicionalmente, donde no se copiaban unos a otros, y también habla de una contextualización al ámbito del Joropo actual, que involucra notoriamente la imitación:

Entonces estamos comenzando a darles lo que están haciendo ahora, porque pues ellos ya son otra generación. Entonces este zapateo va así, cópialo así, esta figura (...)
(Rodríguez, Villavicencio, 2017)

Ésta es la manera en que Rodríguez comparte su visión sobre la nueva generación de escuelas que enseñan Joropo, las cuales aumentan su enfoque en imitar al otro, transformando también el concepto de pareja única, ya que homogeneizan con el deseo de bailar igual a otro, y olvidan incluso a quien baila con ellos, es decir, su pareja de baile.

Por su parte, Fonseca menciona exactamente a la imitación y cómo la aplica en su metodología personal de enseñanza. Declara que la observación e imitación es una de las mejores formas de aprender y por eso continúa usándolas:

Claro, claro, yo hago una didáctica del paso, naturalmente. Yo no hago nada que no demuestre, yo espero que pueda seguirlo haciendo hasta cuando pueda caminar, porque yo soy muy brincona en eso. (Fonseca, Tunja, 2016)

En el caso de elementos de pareja, por ejemplo las acciones que desarrolla el hombre hacia la mujer al danzar, primero se muestran y posteriormente se realizan por sus estudiantes.

A mí me gusta bailar con mis estudiantes, enseñarles, además porque yo aprendí viendo, y esa es una de las mejores formas de aprender. O sea, el baile es algo que va detrás una técnica, una parte auditiva, una parte de discriminación del tema, cuál es el patrón rítmico, cuál es el instrumento que lleva el patrón rítmico, la parte melódica, la parte armónica, pero básicamente uno aprende viendo. Sí, uno aprende viendo que como se colocan las manos en jarras, decía una profesora (...). Pero básicamente yo me pongo una falda, toda la parafernalia para poder enseñar a través obviamente de la imitación. (Fonseca, Tunja, 2016)

En sus clases, efectivamente, ella expone y baila con sus estudiantes, pero no se le pregunta si como maestra ella espera que sus estudiantes lo hagan similar, o solamente se muestra como una posibilidad. Sin acreditar que sea el caso de Fonseca, sucede que la persona que desempeña el rol de docente es un referente para sus estudiantes, y exponerse como quién sabe y tiene la razón, puede generar cierta dependencia por parte de los aprendices, y en algún punto, una decepción al no lograr ser como su referente. Todo depende de cómo sea abordado el rol de enseñante hacia sus estudiantes.

Vallecilla se une a Fonseca al referirse a la imitación dentro de su proceso de enseñanza, que fue netamente en contextos académicos: grupos de danza del Pacífico colombiano,

Anteriormente era: imítame, sígueme. Entonces era el paso a paso. Entonces cómo es el movimiento del zapateo, entonces te empezaban a explicar cómo se zapateaba, y entonces te ponían, como anteriormente la mayor parte de las casas eran de madera, entonces uno iba al tablado y empezaba a zapatear en el tablado. Entonces yo les decía a ellos, el sonido del zapateo va de acuerdo a cómo va el sonido del tambor. Hay categorías de tambores, el de un parche y el de dos parches. Los de dos parches son los bombos y los de un parche son los cununos. Entonces ellos le decían, bueno, esto se hace aquí, y uno lo imitaba. No era que le dijeran que le escribían aquí las notas, los nombres, no, no, no, nada de eso. Eso era siéntese y hágale.
(Vallecilla, Buenaventura, 2016)

Evidentemente es la forma en que él aprende la danza. Inicia por la instrucción del profesor o estudiante avanzado y, en este caso tiene como pareja al piso de madera o al instrumento con el que practica. situación que posibilita la necesidad de buscar otras formas de enseñar. Vallecilla habla sobre su aprendizaje por imitación, y afirma que la imitación sirve para enseñar porque ellos (personas de su generación) aprendieron con ese método, pero también aclara que la imitación no es la mejor opción y que no todas las personas están en capacidad de imitar, refiriéndose a los diferentes procesos y velocidades de aprendizaje que cada sujeto puede tener.

(...) Así, mucha gente no ve este imítame como una pedagogía, pero nosotros sabemos que sí sirve, porque así lo aprendimos. Así aprendimos nosotros, a nosotros nadie nos decía, usted se mueve aquí, y pa allá, y corra pa aquí y corra pa allá. No. Nosotros veíamos bailar e imitábamos y así lo hemos demostrado.
(Vallecilla, Buenaventura, 2016)

Según su propia experiencia, en épocas pasadas todo se basa en la imitación no en la explicación. En la actualidad él busca otras maneras, por ejemplo el diálogo reflexivo,

donde inculca que cada quién indague sus propios movimientos; sin embargo en otras partes de la entrevista, él habla de colocar referentes a imitar, como lo analizamos anteriormente. Vallecilla habla de su metodología personal actual:

Anteriormente a nosotros nos ponían a imitar al otro, a hacerlo exactamente como lo hacía el otro, ahora [palabra añadida] yo le digo: yo te puedo enseñar lo básico, pero esto es tuyo. O sea, a usted le toca porque usted se debe expresar como usted es, como usted lo siente, no como lo siento yo. Entonces esas libertades sí están. (Vallecilla, Buenaventura, 2016)

Villegas afirma que la metodología de la maestra Zapata aplica la imitación y la copia. Sin embargo surgen inquietudes por averiguar cuál es la diferencia que existe entre ella y otros maestros que repiten y copian para llegar a un montaje final:

Delia tenía una metodología, no podemos ocultar que muchas personas que trabajan danza es posible no tengan una metodología para enseñar, sino que muestran los pasos, las cosas, y las personas tienen que, digamos, repetir, copiar, para llegar a un montaje final de la coreografía. (Villegas, Cartagena, 2017)

Es interesante analizar por qué Villegas realiza esa aclaración, la cual conduce a pensar que una misma actividad y método no hacen parte de una metodología si son aplicados por maestros diferentes a Zapata, ¿no hacen lo mismo? ¿Cuál es la diferencia a la que se refiere Villegas?

Realmente uno puede enseñar cualquier baile, cualquier danza inclusive la Cumbia, marcando, a no, que yo golpeo con el pie izquierdo y arrastro el derecho y muevo la cadera adelante y atrás. Pero eso no es bailar ni es una danza, eso es simplemente una técnica que no dice nada, y así pasa con cualquier baile (...) un alumno de mi mamá hace años nos hacía reír mucho, mostrándole a un gringo cómo se bailaba Cumbia. Le decía mira gringo, eso es facilísimo, tu golpea con el pie izquierdo, arrastras con el derecho y el resto es mucha mordisqueta. (Massa, Cartagena, 2017)

Massa y Villegas aprendieron con la misma persona, las dos eligieron a la danza como su profesión, y a pesar de ser dos personas distintas, coinciden en que según las enseñanzas de la maestra Delia Zapata existe una concepción diferente para el término imitación.

Posiblemente esta es la razón por la cual marcan diferencia entre Zapata y otros maestros, ya que aunque ninguna nombra exactamente el término imitación, sí hacen referencia a éste como en el caso del último testimonio, en que Massa habla de “marcar”

(2016) acompañado por una pequeña explicación oral y una muestra, lo cual hace referencia a ver e imitar, donde se aclara que eso “no es bailar” (2016). Esto evidencia el cambio de la concepción de Zapata sobre este concepto, que puede ser relacionado con un contagio, visualización, impregnación de un movimiento, más que el mismo hecho de copiar.

Sin embargo, ese proceso requiere que el enseñante se continúe ubicando al frente para mostrar, caso diferente a bailar con ellos sin colocarse en un lugar que obligue a observarle e imitarle. Seguramente la maestra Zapata en su forma de aprendizaje también hace procesos de observación e imitación de las actividades realizadas por otros sujetos, hecho por el cual también lo aplica.

Velasco hace una referencia grande a la imitación dentro de los procesos de enseñanza de la danza tradicional colombiana, describiendo cómo le enseña su maestra egresada de la universidad Pedagógica:

Pues sí, de todas maneras, ella nos ponía la música y nos enseñaba, ella ahí mismo empezaba a bailar, que la siguiéramos. Nunca hubo, a pesar de venir de la Pedagógica, no sé por qué, pero ella no aplicó una metodología para decir, primero esto, primero eso, primero aquello, no. (Velasco, Badillo, 2016)

En esta intervención, ella también menciona que no se tiene una metodología pero sin embargo, describe cómo le enseña: a través de bailar para que sus estudiantes la siguieran, es decir la observaran e imitaran. En este caso la docente es ubicada en el lugar de los profesores que generaliza Villegas, reforzando la idea de imitación como copia de otro.

La totalidad de los entrevistados aprenden y enseñan (o enseñaron) teniendo presente a la imitación como uno de los métodos fundamentales dentro de su metodología de enseñanza de la danza tradicional colombiana en pareja, bien sea por voluntad o por necesidad. Este texto no pretende cuestionar si esto está bien o mal, sino conocer la manera en que la imitación se relaciona con la enseñanza del baile en pareja, y además evidenciar diversas perspectivas que pueden contribuir a la comprensión de imitación, hasta definirla de tres maneras:

Por un lado, la **imitación como proceso natural**. Educación ambiental en donde observar un contexto (familiares, amigos, parejas, etc.) de diferentes edades, géneros y características, pretende imitar lo que cada persona considere importante, teniendo el poder de selección y a su vez de reconocer elementos de otro sujeto en su propio cuerpo, sin un supervisor ni evaluador (docente), y sin el objetivo específico de ser como alguno de sus referentes o parejas visuales.

El campesino joven pues observaba si quería y de tanto ver ya se lanzaba a bailar. Por eso hay danzas de principiantes entre los campesinos. (Velasco, Badillo, 2016)

Por otra parte, la **imitación como mecanización**, hace parte del ámbito académico de la danza, y se refiere al proceso de observar y tratar de hacer lo mismo a un referente o pareja visual (docente o estudiante, etc.). Allí se busca aprobación, y de alguna manera el profesor espera que el estudiante actúe de manera similar al referente observado.

Un ejemplo sucede en la zona de los llanos orientales con el Joropo académico (estilo actual), donde se percibe como fenómeno general, buscar que los miembros de la pareja de baile imiten a otros, caso contrario al Joropo tradicional (parafraseando a Rodríguez en la entrevista concedida), en el cual no se buscaba imitar, sino todo lo contrario, tomar ciertos aprendizajes de lo observado, apropiarlo y crear sobre ello. Esto conduce a que cada bailarín y cada pareja de baile busque ser diferente y por consiguiente encontrar su propia forma de danzar, que coincide con la primera definición de imitación como proceso natural.

Y, por último, se encuentra la **imitación como práctica de ritual** que transforma el cuerpo interna y externamente. Puede hacer parte de educación ambiental o académica, donde se considera como pareja al ritmo y a la reflexión del movimiento propio. Por deducción, esta definición referencia a la concepción de la maestra Zapata en su metodología.

Es así como todos los sujetos entrevistados notan resultados positivos y efectivos (con diferentes intensidades) en su aprendizaje a través de la imitación. Según sus prácticas personales, también expresan que aplican este método dentro de sus propias metodologías de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja,

con el fin de enseñar contenidos como conocimiento y manejo del cuerpo, espacialidad, teoría y contacto en la distancia.

Pese a lo anterior, la mayoría de los entrevistados buscan transformar las metodologías de sus maestras, a excepción de Villegas, quien procura continuar de manera exacta la metodología de Zapata, aunque la modifica levemente según los contextos escolares en que se desenvuelve. Esto significa que usa la imitación en su práctica docente con concepciones iguales.

Es así como la imitación es un elemento que se mantiene como parte de las metodologías de la enseñanza de la danza tradicional colombiana en pareja, e incluso puede considerarse como una de las primeras formas de contacto con otro u otros, es decir llegar a entablar una relación de pareja a través de la observación y posterior imitación.

Ella [Montaño] siempre decía que lo que había podido aprender, lo había podido aprender porque rendijaba, pero no porque a ella se lo hayan enseñado. En su casa tocaban. Ella aprendió eso porque viene en sus venas, su papá, su mamá bailaba y todo eso, pero todo eso la motivó. (Vallecilla, Buenaventura, 2016)

Experiencias como la anterior conducen a una hipótesis de esta investigación, la imitación se relaciona con procesos primitivos de aprendizaje natural de la danza, en épocas carentes de escolarización sobre ésta. Al respecto, se retoman a las maestras pioneras cuyos procesos de aprendizaje de la danza tradicional colombiana se basan en observar de forma clandestina o pública, según las circunstancias, y posteriormente intentar copiar lo necesario para mejorar su propio baile.

Establecer comunicación a través de la imitación como uno de los métodos de enseñanza de la danza tradicional colombiana en pareja, se ha mantenido hasta la actualidad de manera similar a la repetición, que se desarrolla a continuación.

3.1.2. Repetición de movimiento.

La repetición es un elemento que puede conectarse o confundirse con la imitación, incluso asumirse como consecuencia una de la otra. Efectivamente esto es posible cuando repetir significa “copiar”, pero la repetición no necesariamente acontece de una imitación. A continuación se menciona uno de los muchos ejemplos que se pueden

presentar: un ejercicio cuyo objetivo es expresar atracción hacia la pareja, puede ser enseñado a través de otros métodos diferentes a imitar (como por ejemplo la guía a través de consignas), y posteriormente ser repetido para que su cuerpo lo asimile, aprenda o mejore.

En el desarrollo de este apartado se observan definiciones y aplicaciones de la repetición en los procesos de enseñanza-aprendizaje de danza en las personas entrevistadas, que conducen a citar la imitación y la repetición como métodos diferentes atendiendo a la didáctica. Es valioso reconocer la transformación de la concepción personal de la investigadora con respecto a la repetición, quien encuentra méritos para su análisis dentro de la presente investigación, exalta la validez de concepciones tradicionales y contemporáneas del término, y las diversas formas de aplicación en las metodologías de enseñanza de la danza tradicional colombiana en pareja.

Por ejemplo, la maestra Velasco habla de volver a empezar. Ella se refiere a repetir todo lo que vea necesario, desde anécdotas graciosas que llama “pilatunadas”, de tal manera que la repetición se perciba más agradable.

Porque yo también les hacía pilatunadas para que se rieran, y que hablaran y pararan y volvieran a empezar. (Velasco, Badillo, 2016)

A tener en cuenta por el contexto y la narración de la maestra, es muy importante repetir las cosas para fijarlas en la memoria corporal. Esto se puede asociar con el testimonio del maestro Vallecilla al describir la metodología de la maestra Montaña de la siguiente manera: ella les hacía “pasar todo el repertorio y después sí se podían ir (...)” (2016). Este tipo de casos se presentan frecuentemente en los montajes de danza, donde se usa la repetición para aprender pasos, figuras, coreografías, y además, mejorar aspectos como precisión y fluidez del movimiento, calidad de ejecución corporal o coreográfica, entre muchos otros.

El estigma de repetir coreografías canónicas de la danza tradicional colombiana⁶, es totalmente diferente a la repetición como método de enseñanza. El último caso hace la

⁶ Danzas investigadas y sistematizadas que se consideran parte del repertorio de danzas folclóricas de Colombia

relación con el aprendizaje de diferentes elementos que aportan al individuo en sus múltiples esferas (intrapersonal, personal, social, cultural, política).

Lo anterior es bastante complejo debido a la confusión generada entre espacios para el desarrollo de montajes artísticos y procesos de enseñanza académica de la danza. Al respecto, los primeros buscan aprender coreografías de danzas tradicionales colombianas. Por el contrario, los segundos espacios se relacionan con el aprendizaje y la enseñanza de conceptos relacionados con la danza.

Entonces, los lugares de práctica de danza que se enfocan en imitar, repetir, perfeccionar crear o aprender coreografías de danzas tradicionales colombianas, son equivalentes a ámbitos de montaje escénico, más conocidos como ensayos. El objetivo general de esos espacios está relacionado con las estructuras coreográficas para llevar a la escena (el producto). Por el contrario, los espacios de enseñanza se centran en los procesos de cada sujeto y no en los resultados, es decir, su objetivo principal son los aprendizajes de los estudiantes.

Entonces yo lo decodificaba en mi casa, y entonces cuando llegaba allá, yo empezaba a darle y a darle, y repetía y repetía. (Vallecilla, Buenaventura, 2016)

Entrando en materia de la repetición como método de enseñanza, se parte de esta experiencia del maestro Vallecilla, para identificar la repetición con la definición más común: practicar algo de la misma manera una y otra vez. En este caso, él habla de su forma de aprendizaje en la cual observa, imita y repite hasta lograr dominar los conocimientos, de tal forma que al regresar al espacio de aprendizaje puede integrarse en la práctica con la pareja.

Iban mirando y practicaban, no había profesor, no había escuela en el pueblo. (Rodríguez, Villavicencio, 2016)

Algo muy similar es narrado por Rodríguez, quién siendo de otra región de Colombia coincide en la forma de aprendizaje hace más de cinco décadas. Aunque no menciona exactamente el término repetición, sí dice “practicar” (2016), palabra que en este caso se asocia directamente con repetir, según lo que se percibe por la narración del maestro. Él comparte algunos ejercicios desarrollados en su clase de Joropo actualmente:

Empezamos a trabajar en bloque instrucciones. Entonces instrucciones como adelante, atrás, derecha, izquierda, giro, giro adelante, diagonal, no sé, que luego de eso entonces si trabajamos por parejas (...) y por último cuando ya están a las 2 o 3 horas calientes ahí si zapateamos y escubillamos (...) otro ejercicio que hacemos se llama la culebra [que ya fue expuesto en imitación]. (Rodríguez, Villavicencio, 2016)

A pesar de que no se hace una etapa de calentamiento en la clase, se percibe su interés por el tema, desarrollándola desde pasos suaves y lentos, hasta finalizar con pasos fuertes y rápidos. La dominación de diferentes pasos, figuras y trabajo en pareja se genera a partir de la práctica, es decir, lo observado en los referentes es imitado y repetido hasta que cada pareja pueda llegar a la meta de hacerlo bien o lo más similar al modelo.

También se observa la repetición desde otro aspecto que no es exactamente corporal, pero que se encontró en las entrevistas y se considera importante relacionar en esta categoría, aunque será profundizado en el método narración

Cuando ella me decía eso, yo la verdad no le entendía lo que me estaba diciendo. Pero como siempre me lo repetía, a mí se me quedó en la memoria y con el tiempo empecé a entender lo que ella me decía. (Fonseca, Tunja, 2016)

Esta es otra de las formas en que la repetición hace presencia en los ámbitos escolares de la danza y en diferentes áreas del conocimiento, a través de la tradición oral. A partir de acá se empieza a percibir otra concepción, desarrollo y aplicación de la repetición, desde diferentes posibilidades.

Entonces marcamos, pasa uno adelantado marca el paso y todos los siguen (...), para repasar todos los pasos y todas sus formas de marcar, todos los desplazamientos y toda la utilización de todo el espacio. (Rodríguez, Villavicencio, 2016)

Desde la repetición es posible estudiar diferentes elementos de la danza en pareja. En el caso mencionado por el testimonio anterior, se usa para la comprensión del espacio según la disposición y desplazamientos que se propongan en el desarrollo de la clase. Es importante pensar: de qué manera se repite y qué elementos se espera afianzar, más allá de la misma repetición.

Cuando se está aprendiendo una danza se recibe la información, hay que procesarla, indudablemente no es repetir por repetir el movimiento ni mucho menos, sino que yo la tengo que procesar, esa es la importancia de la danza (...) Esa es la doble función de la danza lo mental con lo físico, con lo corporal (...) Entonces yo no diría que repetir, como

tal, ni mecanizar, sino casualmente procesar ese paso básico, realizarlo, ver las complicaciones que tengo con mi cuerpo y recibir esa retroalimentación es lo que me va a llevar a realizar las cosas mejor o bien al final. (Villegas, Cartagena, 2016)

Este fragmento muestra una concepción diferente a la repetición como mecanización. Se propone encontrar en ella un procesamiento de información novedosa para un cuerpo y una mente. Esto profundiza lo planteado sobre la concepción de Zapata y la aplicación en su metodología, donde no solamente se copia y repite para llegar a una coreografía, sino se busca un proceso de aprendizaje enfocado en la comprensión. Massa, refuerza este concepto a partir del siguiente testimonio:

La clase tiene una forma de desarrollarse, y en cada clase se hace una rutina que es siempre la misma, pero cada vez que uno la hace, uno la siente distinta porque ya sabe que tiene que conseguir unos logros con su cuerpo. Esos principios básicos de movimiento los tiene que ir desarrollando en la consecución, por ejemplo, para interpretar una danza. Y bueno, cada clase se vuelve distinta no sabría explicar en qué forma, pero solo las personas que las hacen lo pueden percibir, aunque estemos haciendo exactamente lo mismo. (Massa, Cartagena, 2016)

Existe un valor que traspasa la repetición como mecanización. Cualquier hecho que sea desarrollado por el ser humano, a pesar de ser repetido infinitas veces, nunca será lo mismo que el anterior, incluso con una misma pareja y una misma danza. Cada sujeto que compone la pareja, siempre se percibe a sí mismo y a la otra persona de maneras diferentes.

Porque, aunque sea la misma danza, aunque sea la misma coreografía, pero para mí la interpretación es diferente porque tiene que ver con el estado anímico del bailarín, y de allí que para mí no siempre va a ser lo mismo. (Villegas, Cartagena, 2016)

Es así como la concepción, aplicación y aprendizajes relacionados con la repetición a través de los testimonios de las personas entrevistadas, se transforma entre sujetos y épocas históricas, y genera tres definiciones de repetición, que atienden a contextos educativos y de enseñanza de la danza tradicional colombiana en pareja.

La primera definición se refiere a la **repetición como práctica repetitiva** del mismo elemento para mecanizarlo; la segunda, **repetición de conceptos a través de la oralidad**, reiteración que inconscientemente van quedando en la memoria individual y colectiva de los sujetos que lo escuchan; y la tercera relaciona a la repetición con procesos de comprensión (digerir, interiorizar, etc.) del movimiento propio.

A la última definición, se le agrega en este momento de la investigación, el término consciente, para conformar una nueva definición: **repetición de forma consciente**, de tal manera que tanto enseñante como estudiante tengan claros los múltiples beneficios de utilizar este método en sus clases. Esto traduce que el docente proyecta una búsqueda de objetivos concretos a partir de la repetición, su aplicación y usos dentro de su metodología de enseñanza.

Sea cual sea la definición que se tome para el análisis o la aplicación del método repetición, los componentes relacionados con la pareja han sido enseñados a través de éste, incluso cuando se tiene que practicar individualmente para posteriormente ejecutarlo con el otro sujeto.

En el caso de contenidos como el contacto en la distancia, es posible reconocer su aplicación a pesar de lo extraño que parezca, comprendiendo que aunque el componente de bailar de a dos siempre está presente en la danza tradicional colombiana de pareja, es en esta investigación donde se empieza a categorizar este contenido relacionado con la comunicación que debe existir entre los sujetos que la componen.

Sin embargo, actividades como las siguientes, son algunos de los ejemplos que se podrían mencionar, que demuestran que este contenido existe implícitamente dentro de las metodologías usadas actualmente para la enseñanza de la danza tradicional colombiana de pareja: repetir un gesto que transmite una sensación; repetir verbalmente información relacionada con la comunicación de la pareja antes, durante y/o después de la clase; repetir ejercicios que conscientemente generen sensaciones y posteriormente se aplican en la pareja de baile.

Para finalizar, es importante referirse a la repetición como herencia de metodologías, es decir, la manera en que un sujeto aprende (experiencias empíricas o académicas) deja huella y se refleja posteriormente en su forma de enseñanza. Esto ocurre consciente o inconscientemente y es común a la mayoría de quienes se desempeñan como maestros y maestras de danza tradicional en Colombia, sin embargo, en esta investigación se cuenta solamente con el testimonio de las personas entrevistadas.

Como caso empírico se comparte la experiencia de Montaño, quien aprende observando espacios prohibidos, excluida con algún tipo de violencia, y su forma de enseñar evidencia la repetición de algunos patrones:

Sabíamos de compañeros que le pegaban con el taco a los muchachos cuando no entendían, cosa que: el taco del bombo [hace el gesto de tirar algo con la mano], o te tiraban el bombo encima, cuando estaban haciendo las cosas mal, supuestamente. Mercedes daba guanteadas, Mercedes guanteaba, ella decía: yo no les enseñé eso y pegaba la guanteada [hace el gesto de dar una cachetada].
(Vallecilla, Buenaventura, 2016)

Todo ello resuena en un fragmento del diálogo con Vallecilla, quién parafraseándolo, él comprende lo que Mercedes hacía, no la juzga sino por el contrario le agradece que haya compartido su conocimiento, y expresa que no la justifica pero que, su impetuosa experiencia para aprender la danza la indujo a que su forma de enseñanza fuese de esa manera.

Además, como a ella nunca le enseñan, naturalmente no comprende cómo enseñar. Su metodología transita por lo empírico tratando de multiplicar sus conocimientos, probablemente sin reflexionar en el cómo sino, tal vez, solamente en el qué enseñar. Esto hace parte de la tradición de la enseñanza de la danza, que poco a poco fue tomando forma hasta llegar a la actualidad con vestigios de aquellos elementos del pasado.

En cuanto a la experiencia académica se estudia el caso de Villegas, quien afirma continuar fielmente la metodología de su maestra Zapata. Aclara que ese “mecanismo, método, estrategia o como se le quiera llamar” (2016), fue efectivo en su cuerpo, razón por la cual ella continúa aplicándolo con sus estudiantes como “metodología para un buen proceso en la enseñanza de la danza” (2016).

Por ejemplo, Villegas describe minuciosamente el trabajo de disociación inculcado por su maestra y replicado por ella en sus clases actualmente. Aclara que el proceso transcurre por trabajo individual de disociación corporal, aprendizaje de figuras, trabajo en pareja y posteriormente en grupo.

Esto demuestra que los sujetos docentes de danza de diversas generaciones no sienten rechazo hacia la repetición dentro de los procesos de enseñanza e incluso hallan

beneficios en su práctica, lo cual posibilita la permanencia de este método en las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja. Es aplicado para abordar contenidos como conocimiento y manejo del cuerpo, musicalidad, espacialidad, e incluso contacto en la distancia.

3.1.3. Musicalidad como método.

La música es un contenido que hace parte de las clases de danza, pero a su vez hace parte de uno de los métodos utilizados para enseñarla en espacios académicos. Este es el caso de Fonseca, Vallecilla y Masa, quienes mencionan la música como parte fundamental de sus metodologías, y aunque no la especifican como método, esto se deduce por el análisis de sus testimonios en las entrevistas.

Uno no aprende zapateos. O sea, yo no enseñé zapateos, yo enseñé a encontrar los zapateos en la cuerda, entonces los alumnos nuestros son cuerderos. (Rodríguez, Villavicencio, 2016)

Los escubilleos y zapateos son pasos improvisados del Joropo, los primeros pertenecen al rol femenino y los segundos al masculino. Su enseñanza se genera por la comprensión de la música para encontrar los movimientos de los pies. Es decir, que si bien se practican elementos básicos de cada rol, el docente propone escuchar la música para que cada estudiante, posteriormente, se arriesgue a buscar sus propios zapateos y escubilleos, según su percepción auditiva y acompañamiento de su pareja de baile.

Entonces les decía, los cununos son los que marcan el zapateo, y te dicen, cuando es alegría o cuando es protesta, según como se toque el instrumento, así mismo ustedes lo decodifican. (Vallecilla, Buenaventura, 2016)

Este testimonio está relacionado con el anterior, e incluso también hace referencia a los zapateos en otra parte del país. La diferencia es que el último docente no practica ningún paso con sus estudiantes, sino que solamente les explica verbalmente cómo la música se traduce en zapateos. Éstos son desarrollados para el rol masculino, y el instrumento musical que los marca es el cununo, a diferencia del Joropo en el que se escucha el bordoneo del arpa o la bandola, según sea el formato.

Entonces nosotros es que decíamos: ojo, pilas, el bailarín tiene que aprender a tocar. (Vallecilla, Buenaventura, 2016)

Existen docentes que proponen búsquedas didácticas que vinculan lenguajes artísticos, en el caso de las personas entrevistadas, Vallecilla expresa que dentro de su metodología, introduce la enseñanza de la música y la danza. Entonces sus estudiantes aprenden las dos cosas y las usan una al servicio de la otra, lo que genera comprensión de la danza a través de la música y viceversa.

Entonces los de nosotros son así, yo cuando voy a trabajar con ellos les cierro los ojos o les pongo una bendita en los ojos para que escuchen la música, o les hago cerrar los ojos, tienen que bailar con los ojos cerrados escuchando la música y transmitiéndola a los pies. En ese proceso entonces se van calentando se van calentando (Rodríguez, Villavicencio, 2016)

También se presentan casos como Rodríguez, quien propone estrategias didácticas donde limita el sentido de la vista, con objetivos claros como comprender la música por parte del estudiante y lograr moverse con ella. Aquí no existe la necesidad de un líder que indique la forma de moverse o el ritmo a seguir. Propuestas como la anterior, amplían las posibilidades de percepción de sí mismo y del otro como bailarín o bailador.

Pongo a la gente a escuchar la música, a que se enamoren de los acordes, a que se enamoren de la melodía, a que sepan cuál es el instrumento que lleva el patrón rítmico. (Fonseca, Tunja, 2016)

Para Fonseca también es importante la comprensión musical como parte de los métodos de enseñanza la danza. Sin embargo, lo hace de manera diferente a los anteriores maestros, ya que relaciona la escucha musical con analizar y generar sensaciones.

(...) Y esas clases entonces son fundamentalmente rítmicas, la base de toda la clase es el ritmo, tingui tingui tingui, tungu tungu tungu, todo se hace manteniendo un ritmo, y ese ritmo es el que te va a fortalecer física y espiritualmente y es el que te va a conducir a donde tú quieras llegar (Massa, Cartagena, 2016).

Por último se presenta la concepción de Massa, quien considera su clase como ritual donde nada sucede sin que sea traspasado por el ritmo de la música. Esto repercute en los estudiantes de diferentes maneras, desarrollando propiedades corporales externas refiriéndose a aspectos físicos, e internas, relacionadas con elementos como concentración, meditación, escucha y comunicación.

A pesar de la ausencia del componente de pareja por parte de las personas entrevistadas, dentro de sus explicaciones relacionadas con la música, existe una

relación directa: los dos sujetos bailarines deben comprenderla y comunicarse con ella al mismo tiempo que lo hacen entre ellos.

La música puede considerarse uno de los canales por medio de los cuales se comunican los integrantes de la pareja de baile en la danza tradicional colombiana, vibrando a frecuencias armónicamente compatibles que le permiten encontrarse. En este orden de ideas, cuando la música enseña a la pareja, conecta diferentes elementos trabajados de a dos.

Por lo anterior y para finalizar, se presenta el caso de Martínez, quien a pesar de no mencionar la música dentro de sus clases de danza, sí comparte su experiencia de educación ambiental, de aprendizaje en su época adulta, cuando nadie le sabe explicar e incluso muchos le manifiestan verbalmente que “aprenda sola” (2016). Entonces, lo que ella hace es observar e intentar escuchar la música, cuestión que a pesar de las dificultades, logra aprender, y ese día define que su “gran maestra fue la música” (2016).

Todo lo anterior es posible conocerlo gracias a la narración de las personas entrevistadas, quienes además de dialogar sobre ellos mismos, también lo hacen sobre sus maestros, épocas, reflexiones y prácticas de enseñanza, lo cual conlleva a definir la musicalidad y la narración como otros métodos para enseñar y aprender la danza tradicional colombiana de pareja.

3.1.4. Narración herencia de la tradición.

Partiendo de la importancia que ha tenido la tradición oral dentro de la pedagogía y la cultura colombiana, se identificó a la narración como un método utilizado en las clases de danza tradicional de pareja, con diferentes enfoques, los cuales se relacionan a continuación.

En primera instancia se identifica el **contexto histórico de la danza**, el cual se narra oralmente y genera memorias respecto a las características propias de cada danza tradicional colombiana.

Bueno, para mí, principalmente antes de yo enseñar, no sé si tú lo recuerdas, yo antes de enseñar le cuento una historia a las personas, o sea, la historia me viene de mi bisabuela, la técnica me viene de Aurita y obviamente de lo que he aprendido de otros maestros. Pero yo inicialmente a las personas les cuento una historia, les digo por

ejemplo que el bambuco viene de la jota; que el bambuco es una danza que se conoció en Colombia más o menos hace 200 años, más de 200 años, y empiezo a través de eso a hacer la descripción de la palabra, por ejemplo bambuco traduce salto, bambuco significa saltar de lado a lado, a uno le dicen no se bambuquee, no se sanjuaneee, no salte. (Fonseca, Tunja, 2016)

Este tipo de experiencias compartidas por docentes de danza tradicional colombiana en pareja, buscan que sus estudiantes conozcan inicios de las danzas y comprendan que existen pérdidas ocasionadas por el tiempo y la transformación inevitable del mundo, pero que a su vez, continúan en la memoria a través de la historia y la práctica en pareja.

Para mí la metodología principal es contarle a la gente qué es el bambuco, cuál es su esencia, de dónde viene, por qué es tan bonito, por qué es tan agradable, por qué casi toda la música colombiana es cantada en bambuco, por ejemplo (Fonseca, Tunja, 2016)

El segundo foco de la teoría de la danza es el **contexto simbólico de la danza** que conlleva a una actuación. A través de las entrevistas se detecta que la mayoría de docentes aplican el método de la narración para lograr una buena interpretación de personajes y de danzas en pareja. Antes de empezar el proceso de enseñanza de figuras o montaje de danzas, contextualizan a sus estudiantes (aunque hay excepciones), y posteriormente refuerzan algunos elementos para generar su recordación.

Yo explicaba mucho antes, mucho antes de las coreografías (...) primero les daba el contexto de que memorizaran para que después las parejas con tales números entraran. (Velasco, Badillo, 2016).

Al principio de un trabajo coreográfico hay que ubicar a los bailarines en el contexto de la danza que se va a trabajar, pero en el transcurso del montaje de la danza se va insistiendo para que no sea olvidado y sea incluido en el desempeño individual y coreográfico la razón de la danza en particular. (...) si lo expliqué bien o si no lo expliqué bien, y de hecho el bailarín fue el receptor de esa información, bien o mal. (Villegas, Cartagena, 2016).

Las personas que poseen conocimiento sobre el contexto simbólico de la danza, procuran transmitirlo a sus estudiantes. Esto que aprendieron por educación ambiental o académica en condiciones particulares, es compartido en espacios de enseñanza y aprendizaje a través de la oralidad, antes, durante y después de sus clases.

(...) pero ella [su bisabuela] me explicaba las danzas (...) Y siempre que yo le preguntaba que por qué movía los pies, ella me explicaba las cosas, pero ella nunca me dictó clases (...) Ella me decía que la Danza representaba la colonia, que el Pasillo era

una danza hecha totalmente para la revolución, y que el Bambuco era la danza de la república. (Fonseca, Tunja, 2016)

En el transcurso de las entrevistas surge la necesidad de que los entrevistados expongan de manera más profunda lo sucedido, ya que dejan en mención los elementos. Entonces se reformula la pregunta “¿O sea que la interpretación la trabajan a partir del diálogo con sus estudiantes?” Esta pregunta fue una oportunidad para reafirmar varias concepciones, como por ejemplo la de Zapata:

Cuando se da la información de una danza casualmente el objetivo es ese, la interpretación. (Villegas, Cartagena, 2016)

De la misma manera Rodríguez, Martínez y Vallecilla responden afirmativamente a la pregunta. Expresan la gran importancia que tiene la explicación verbal de elementos dancísticos para la comprensión de sus estudiantes, y a partir de allí, la construcción de las características de sus personajes y la comunicación con la pareja. Es decir que, la narración de un contexto simbólico de la danza es la forma en que se enseña el contacto en la distancia con la pareja, al interpretar una danza tradicional colombiana.

En tercer lugar está la **explicación coreográfica de la danza**, la cual incluye las experiencias de aprendizaje vividas por los maestros, y la comprensión de elementos ligados con el espacio a través de la narración como método.

A partir de la intención de la danza, (...) yo le voy contando a la pareja, bueno, esta figura, por ejemplo, este cero es un encuentro en donde él le pasa el sombrero y le dice siga, venga aquí, o lo quiero llamar, o el pañuelo. Por ejemplo el pañuelo en Boyacá tiene un significado en el bambuco muy particular que es el embobamiento de la pareja, entonces mira [hace el gesto]. Yo le decía a las mujeres, es que nosotras hasta por un pañuelo nos embobamos, al menos, por una mora, por un caramelo [se ríe]. Entonces el hombre le muestra el pañuelo y le dice mira, mira lo que tú haces, mira cómo utilizas el pañuelo. (Fonseca, Tunja, 2016)

A través de la explicación coreográfica los integrantes de la pareja comprenden, por ejemplo, que algunas partes del vestuario o de la parafernalia son muy importantes para comunicar mensajes a la otra persona, qué significan dichos elementos, qué representan sus diferentes movimientos, etc. En este caso, existe un acercamiento paulatino y simbólico donde el pañuelo es un mediador con el cual la pareja que no se toca puede comunicarse.

Entonces también el pañuelo que es un elemento muy importante dentro del bambuco, les voy contando que es una extensión del hombre, entonces mire, le está pasando la mano, le está pasando los dedos por la boca y usted no se da ni cuenta. Entonces a la chica, tu estas embobada con él, mira como es de linda, entonces ella pasa y tú la miras. Es como cuando tú miras una mujer, mira cómo la miras. Entonces de esa forma se aprende la interpretación y el trabajo de pareja. (Fonseca, Tunja, 2016)

Se buscan diferentes usos de la narración para enseñar coreografías, como por ejemplo a través de explicaciones concretas de las figuras, contando historias o elaborando metáforas. Este método se encuentra efectivo para que los estudiantes comprendan pasos, desplazamientos, figuras e interpretación, por lo cual se convierte en un lugar común para muchos maestros, y para otros tal vez es la única forma que encuentran para enseñar la danza tradicional colombiana en pareja.

Por otra parte, está el **estudio y análisis conceptual** de elementos globales de la danza tradicional y folclórica. En este caso la narración se utiliza con la intención de estudiar elementos conceptuales que sostienen no solamente a cada danza, sino al conjunto que las define como danzas folclóricas o danzas tradicionales colombianas en pareja. Surgen diferentes problematizaciones que permiten discutir y en muchos casos aclarar conceptos, definiciones, hechos.

Entonces digamos que yo les doy español, y trato de explicarles ciertos procesos. [apuntando con su mano hacia la cartelera] Y allí hay unas características de un hecho folk que nos va a permitir ingresar en los diferentes montajes que tenemos nosotros. Y esas características del hecho folk que nos dice que son anónimos, que son antiguos etcétera, y empezamos a dinamizar todos estos elementos frente a las danzas que representamos acá y generamos discusión. Las discusiones es lo que permite que cada uno trencen sus opiniones y empezamos a aclarar las dudas que se tengan. (Vallecilla, Buenaventura, 2016)

Se busca que los estudiantes comprendan todos esos conceptos y su aplicabilidad en el contexto actual, relacionen el pasado con el presente, y estudien las posibles repercusiones para el futuro, así como la funcionalidad de este conocimiento para sus vidas personales.

Por último, la **percepción y experiencia de los docentes** es otra de las formas en que se enseña la teoría de la danza tradicional colombiana.

Por decir algo, si ella [Montaño] estaba montando “Caderona”, ella le decía a uno, bueno, Caderona es esto y esto pa’ acá., (Vallecilla, Buenaventura, 2016)

En el caso de Montaño, sin explicaciones o muestra de pasos o figuras, ella demuestra la importancia de expresar su percepción hacia las características específicas sobre las danzas, así como lo es para todos los sujetos entrevistados, quienes acompañan sus clases con sus propias percepciones y expresiones:

Considero que el bambuco es una danza muy versátil, muy diferente en todas partes. Aunque la estructura musical sea la misma, cada lugar tiene unos matices muy particulares y muy bellos. (Fonseca, Tunja, 2016)

La teoría se verbaliza con el fin de que en las muestras escénicas de las danzas los bailarines comprendan lo que ejecutan, armen su personaje e interpreten como corresponde, según quien lidera; en palabras de la maestra Velasco: “Manejar la coreografía con la expresión corporal que la danza lo exigía” (2016).

En cualquiera de las formas nombradas, la palabra está ligada a la clase de la danza, lo que despierta el interés en la pregunta: ¿qué sucede si en una clase de danza tradicional no se manifiesta absolutamente nada de manera verbal, sino que, al ser una clase corporal, se permite al cuerpo explicar y comprender sin necesidad de la palabra? Una clase con esas características admite danzar en diferentes direcciones. Por una parte, está muy relacionado con permitir que otros sentidos además del oído intervengan de forma significativa en la clase de danza en pareja, en donde su comunicación pueda ser efectiva a través de lenguajes silenciosos, sin desconocer la transformación del estímulo auditivo de la palabra en mensajes, ideas, símbolos e historias.

Además, se reconoce que la narración, la imitación, la repetición y la musicalidad como métodos, aportan a la pervivencia de muchas tradiciones en Colombia, así como también, reducen los contenidos enseñados en los ámbitos escolares, e inevitablemente afrontan la pérdida de un sinnúmero de danzas y el sentido originario de las existentes, situaciones que con el tiempo, conllevan a convertirlas (continuamente) en conjuntos de pasos sin contenido, para repetir por siempre.

3.2. Contenidos enseñados en la danza tradicional colombiana de pareja

Los contenidos que se enseñan en la clase de danza tradicional colombiana en pareja, existen en toda su historia, es decir a partir de los años 50 hasta la actualidad. A pesar de no ser identificados como tal, los contenidos están relacionados con diferentes aspectos físicos y conceptuales del movimiento, como por ejemplo: el conocimiento y manejo del cuerpo, los elementos y uso del espacio, la relación música danza, la teoría de la danza y el contacto en la distancia, este último se aborda en los resultados de este trabajo.

A continuación se exponen brevemente los primeros tres contenidos, teniendo en cuenta que han sido foco evidente y permanente en la pedagogía e historia de las clases de danza tradicional colombiana. Posteriormente se profundiza en la teoría, haciendo énfasis en los diferentes conceptos que giran alrededor de ésta.

3.2.1. Conocimiento y manejo del cuerpo.

Para bailar en pareja es necesario conocer el cuerpo, saber cómo funciona y qué posibilidades ofrece, para posteriormente comprenderlo desde su excepcionalidad y compartir su conocimiento con otro cuerpo.

La mayoría de los entrevistados hacen énfasis en la importancia otorgada por el estudiante hacia conocer su cuerpo desde la estructura ósea y muscular, así como las posibilidades de movimiento que ofrece para danzar. Cada sujeto menciona que aborda este contenido en diferentes momentos de sus metodologías de enseñanza-aprendizaje de la danza tradicional, así como con niveles de relevancia según sus propios procesos formativos. Por ejemplo Massa expresa parte de la metodología de la maestra Zapata, y menciona:

La metodología consiste en, tiene varias fases: una primera parte es el conocimiento del cuerpo, el trabajo del conocimiento del cuerpo y la postura corporal (...) se trabajan pasos de distintas partes del país y con esos pasos se hacen variaciones. (Massa, Cartagena, 2016)

Es posible hacer estudios leves o profundos a partir de diferentes métodos, que aportan múltiples conocimientos relacionados con profundizar en la importancia que tiene conocer el cuerpo desde su forma anatómica y las posibilidades de movimiento de cada

parte, en el aprendizaje de pasos específicos de las danzas y sus variaciones. Esto se relaciona directamente con el movimiento ejecutado por los pies, determinante en las danzas tradicionales colombianas.

Entonces sí empezó a enseñarnos el paso ritual que es el que más se maneja durante todo el Bambuco, y de pronto otros pasos como para el secreto, el ir y venir. (Velasco, Badillo, 2016)

Este tipo de testimonios son omitidos solamente por dos personas entrevistadas. Una de ellas es Montaña quien comparte su conocimiento desde el aprendizaje de coreografías, y por otra parte, Martínez, dedicada a “bailar a sus estudiantes” (2016), es decir, enseñar el Joropo bailando en pareja con cada aprendiz, o colocando a sus estudiantes avanzados a que bailen con los principiantes. Ella encuentra en la práctica de pareja tomada de las manos o en abrazo de baile, su mejor forma de enseñar a conocer y manejar el cuerpo.

Los movimientos corporales responden a las características propias de la región de cada danza, razón por la cual se le dedica gran parte del tiempo a su enseñanza y cualificación, lo que convierte al conocimiento y manejo del cuerpo en un contenido evidente e importante en las clases de danza tradicional colombiana en pareja. Sin embargo, no se enseña desde la perspectiva de pareja, sino que se hace individual o grupalmente y posteriormente los aprendices son ubicados de a dos. Esto sucede de manera similar con los elementos relacionados con el espacio, los cuales se estudian a continuación.

3.2.2. Elementos y manejo del espacio.

Otro de los contenidos que todos los sujetos entrevistados mencionan está relacionado con el aprendizaje de figuras que ocupan un lugar, desplazamientos, ubicación, direcciones, entre otros. Este tipo de elementos convierten al contenido didáctico denominado elemento y manejo del cuerpo, en uno de los más importantes para el gremio docente de danza, quienes manifiestan que es la base del producto final que se muestra en la escena como danza tradicional colombiana en pareja, es decir, este contenido constituye las coreografías.

(...) entonces empecé a enseñarles qué era el círculo en la danza, que no tenían por qué romperlo en un punto en que no era, entonces ubicando el norte, el sur y los dos oestes (...) La rotación permanente pero también la traslación (...) Entonces le enseñaba lo de los astros. Que los astros rotan, pero también avanzan. (...) el sentido de ubicación (...) manejando los ochos, manejando las líneas, manejando los caminitos, manejando las conversiones, ya cuando manejaba todo eso era muy fácil hacer el montaje de una danza. (Velasco, Badillo, 2016)

Se enseñan figuras geométricas, ubicación y naturaleza del movimiento. Velasco relaciona el manejo del espacio con los astros y la tierra, y enfatiza en la necesidad de mantener el círculo, lo cual puede aportar directamente a conservar la comunicación entre la pareja que danza. Por otro lado, es relevante la intención de brindar al estudiante muchas herramientas internas y externas, de tal manera que realmente logre conocerse y conocer las capacidades y habilidades de su cuerpo (mente, cuerpo y espíritu), para aplicarlo posteriormente en elementos específicos como en este caso, el espacio y la pareja.

Entonces con el paso básico se hacen recorridos con instrucciones adelante, atrás, derecha, izquierda, giro, giro adelante, diagonal, no sé (...). (Rodríguez, Villavicencio, 2016)

Este tipo de trabajos tienen correspondencia con el concepto de “kinesfera del cuerpo” (Vera, 2013, p. 338) planteado por Rudolf Von Laban, el cual se refiere al espacio circular imaginario que ocupa el cuerpo marcado por la extensión de las extremidades, es decir que, rodea la totalidad del cuerpo humano y se traslada con éste.

Pese a que muchos docentes de danza tradicional lo aplican sin conocer de antemano la teoría de este autor, sí buscan manejar el espacio tridimensional y conocer las direcciones en las que el cuerpo se puede desplazar. Todo aquello es trabajado por la mayoría de las personas entrevistadas a través de diferentes métodos en las clases de danza, y son fundamentales para el manejo del espacio individual y de pareja.

Enseñaba figura por figura y luego se hacía, digámoslo así, el montaje de la coreografía en general (Villegas, Cartagena, 2016)

Villegas se refiere a las “figuras” (2016) como elementos relacionados con el manejo del espacio individual que posteriormente se convierte en coreografías, es decir, el manejo

de espacio compartido en dúos o grupos, como bien lo explica Massa en el siguiente testimonio.

Se aprenden cadenas de pasos de las danzas que son tradicionales, con esos pasos se arman figuras y con esas figuras se arman coreografías. (Massa, Cartagena, 2016)

De esta manera se entrelazan los contenidos que se enseñan en la danza tradicional colombiana de pareja. Primero se dedica tiempo al aprendizaje del conocimiento y manejo del cuerpo, enseguida se trabajan los elementos y manejo del espacio, que son la materia prima para generar figuras y posteriormente componer las coreografías. Esto se trabaja antes o simultáneamente a la música en la danza.

3.2.3. Relación música danza.

Escuchar a otra persona es un componente fundamental en las danzas de pareja. Al respecto, la música puede ser considerada una ayuda para que esa escucha sea profunda, para despertar sensaciones a expresar mutuamente. Es así como desde sus inicios, la danza tradicional colombiana encuentra a la musicalidad como un contenido enseñado en la danza tradicional colombiana de pareja.

El 60% de las personas entrevistadas se refieren a este contenido así: conocer la música e identificar elementos básicos de la misma, tales como ritmo, melodía, velocidad, instrumentación, y cómo eso se relaciona con los movimientos en las danzas, siendo parte primordial de su conceptualización y filosofía.

La música llanera tiene aproximadamente 50 golpes o melodías y son distintas, entonces cada día se trabaja uno y se va trabajando sobre ese paso con las diferentes formas de marcar. (Rodríguez, Villavicencio, 2016)

Ese tipo de testimonios son compartidos por los entrevistados, al hablar sobre sus propias metodologías de enseñanza. Cada quién enseña la relación música danza, de acuerdo a las experiencias que han generado el interés hacia este contenido didáctico.

Entonces yo muchas veces me sentaba con ella, y ella escuchaba la música y me decía, eso es un pasillo de tal, eso es del compositor tal, no sé qué. Y en mi casa lo mismo, mi mamá, mi tía, mi abuela: esa canción es de tal persona, eso es no sé qué. Música por ejemplo del Dueto de Antaño, de Garzón y Collazos, y todo ese tipo de, Ríos y Macías (...) Entonces yo bailaba en la sala, por ejemplo, con mi tía Martha, con mi hermana, bailábamos Bambuco con las enaguas que teníamos por ahí, o la ropa que

encontrábamos, bailábamos y saltábamos de lado a lado. Sobre todo bailábamos Bambuco, era muy rico bailar. (Fonseca, Tunja, 2016)

Es de notar que la música tradicional hace parte de la educación ambiental en los contextos colombianos, de las costumbres que varía según las épocas y las particularidades de los lugares. Está presente en diálogos familiares, de amistad o de comunidad, e incluso en la multidisciplinariedad que existe en varias de las regiones de Colombia, donde son danzantes y a su vez músicos:

Entonces la dinámica de nosotros es que todo el mundo tenía que aprender a tocar. Manuel sí lo decía, Manuel sí porque él era músico y era bailaror, entonces cada vez que terminábamos el ensayo, él nos decía: esto se hace pa acá, esto se hace pa allá, venga coja el bombo, pero él lo tiraba a la guerra a uno, él no te ponía a ensayar, sino es que él simplemente llegaba y pum [hace el gesto de entregar algo], vaya, arranque, métase a bailar currulao. (Vallecilla, Buenaventura, 2016)

En el caso de Vallecilla, esta experiencia de ser músico y bailaror le ofrece otras herramientas como intérprete y empieza a comprender que, al aprender danza y música simultáneamente desarrolla ampliamente sus habilidades corporales y auditivas, lo cual se refleja posteriormente en su propia metodología.

Entonces quiere decir que todos los estudiantes que ingresen al grupo, tienen que aprender concepto, tienen que aprender música, tienen que aprender danza, porque para nosotros en el pacífico son de las dos manifestaciones más importantes que tenemos. (Vallecilla, Buenaventura, 2016)

La metodología que cada docente utiliza para enseñar este contenido, es totalmente diferente según sus experiencias personales. Es importante destacar que, no todos los entrevistados expresan enseñar este componente, solamente el maestro Rodríguez resalta la importancia de la música en la relación de pareja durante la danza como elemento que apoya la comprensión mutua, y ninguno expone enseñar este contenido a través del componente de pareja.

A pesar de ello, es un hecho que la comunidad docente de danza tradicional colombiana en pareja, considera que la música es un elemento fundamental para la danza y para la enseñanza de la misma, así como también lo son la narración y expresiones verbales que acompañan las clases de danza. Al respecto, se evidencia que tanto la música como

la teoría se encuentran muy presentes en la praxis de los espacios académicos, pero se ausentan de la reflexión como contenidos didácticos.

3.2.4. Teoría de la danza.

La teoría como contenido hace referencia a la historia, las percepciones y las características propias de cada danza tradicional colombiana, es decir, qué la hace diferente a cualquier otra, incluso al pertenecer a la misma región, utilizar el mismo vestuario, elementos, pasos, figuras.

En la Cumbia es un movimiento pélvico adelante atrás mientras que el del Fandango es lateral (...) Porque la mujer se caracteriza porque los dos pies están más en contacto de la tierra, paralelos, y en cambio en el hombre lleva el talón derecho levantado y el pie va detrás del izquierdo (...) Nunca se pueden agarrar dos elementos con una misma mano. Por esa razón en la Cumbia llevamos las velas en la mano derecha y la falda en la izquierda. El faldeo en términos generales es suave, lento, cadencioso, nunca va rápido. (...). (Villegas, Cartagena, 2016)

La teoría no siempre acontece de textos escritos, se evidencia en la experiencia de las personas entrevistadas, quienes incluso por prácticas de educación familiar fueron llevados hacia el aprendizaje de danzas tradicionales. El relato pertenece a toda la historia del ser humano, lo que convierte su existencia en elemento teórico y narrando a partir de sus experiencias de vida (Bolívar, 1997), lo cual es una de las múltiples formas de generar diálogo con otros sujetos, incluso de épocas diferentes.

Fue muy importante la transmisión oral de quienes entrevistaba y de la transmisión oral que me hacía mi mamá sobre lo que ella conocía (Rodríguez, Villavicencio, 2016)

El 100% de los entrevistados aluden a este contenido como parte de sus formas de aprendizaje, y actualmente de sus metodologías de enseñanza, principalmente en la búsqueda actoral y representación de un personaje que conquista o coquetea con otro, en el caso de las danzas de pareja. Así, relacionan la teoría con la contextualización o descripción verbal de la danza que incluye su significado o su contexto; las explicaciones o comentarios verbales que los docentes hacen en sus clases o fuera de ellas con respecto a características históricas, interpretativas, coreográficas o físicas de las danzas a enseñar.

Hay muchos pasos y figuras (...) Si uno no tiene el contexto general de todo lo que eso significa, pues no es nada. (Massa, Cartagena, 2016)

También se refiere a las descripciones de lo que sucede en la clase, a los significados de los contenidos trabajados y a las indicaciones para hacer una buena⁷ ejecución o interpretación de un ejercicio o una danza. Y existen otros tipos de expresiones verbales en las clases, tales como correcciones, acciones de integración, entre otras.

En las entrevistas se identifican los siguientes temas usados dentro de la teoría en las clases de danza tradicional colombiana en pareja, que responde directamente a los enfoques encontrados en el método narración, herencia de la tradición:

Las expresiones danzarias tradicionales abarcan un **contexto histórico de la danza** que despliega símbolos y significados, los cuales son notorios en épocas pasadas. Actualmente es posible determinar que la comprensión de esta teoría es indispensable para los bailarines, porque se considera base para la creación de sus personajes y de la historia que narran a través del movimiento. No se puede hablar sobre lo que no se conoce.

Ella [su bisabuela] me decía (...) porque el país en general bailaba Bambuco. O sea, cuando ella me decía eso yo la verdad no le entendía lo que me estaba diciendo, pero como siempre me lo repetía a mí se me quedó en la memoria y con el tiempo empecé a entender lo que ella me decía. (...) Mi abuela pues no fue a la escuela ni mucho menos. Ella simplemente me contaba, porque ella sabía que yo estaba muy interesada, entonces ella, entre más le pedía yo, más carreta me echaba. (Fonseca, Tunja, 2016)

Este tipo de experiencias están relacionadas directamente con la tradición oral que caracteriza la transmisión de saberes en los pueblos desde sus inicios, y dota de sentido a la danza y a su enseñanza.

Por otra parte se encuentra el **contexto simbólico de la danza**, que se refiere directamente a comprender el trasfondo y significado de cada una de las acciones, figuras y elementos de las danzas tradicionales a través de la historia. Esto se enseña a los aprendices de las danzas de pareja, como medio de construcción para una representación actoral de una relación que debe mantener una interacción constante y mutua.

⁷ Al respecto es importante aclarar que la concepción de lo que es bueno o correcto en una clase o en una interpretación dancística depende de la subjetividad y formación del docente

En principio todo esto busca ser fiel a las historias de vidas pasadas, a las tradiciones. Sin embargo, aunque permanecen algunos elementos en las danzas, es inevitable encontrar que en la actualidad se transformen sus significados y usos, e incluso se observe que muchos miembros de la comunidad docente repiten elementos de la danza tradicional colombiana sin tener claridad de sus definiciones y formas de ejecución, lo cual afecta la interpretación de los sujetos bailarines y estudiantes.

*Si señora, es ese. Porque es que ese bambuco al ser de conquista amorosa, entonces uno tiene que encontrarle el contexto y sobre ese contexto ir desarrollando el baile.
(Velasco, Badillo, 2016)*

Otro tema encontrado dentro del contenido teoría, es la **explicación coreográfica de la danza**. Según la experiencia de algunos maestros entrevistados, sus aprendizajes de la danza tradicional colombiana fueron posibles autodidactamente a través de la observación y copia de lo que veían, en esa época nadie les enseña. Otros cuentan que al ingresar a una agrupación, recurrían a mirar, practicar a un lado, aprender los desplazamientos y esperar el llamado para entrar a la coreografía.

(...) Empezamos el calentamiento, bueno todo lo que es de rutina, primero su calentamiento, estiramiento, y paso a paso vamos diciendo qué es lo que vamos a ir desarrollando. (Vallecilla, Buenaventura, 2016)

Estas formas de aprendizaje, y las experiencias individuales que cada persona ha tenido con y sin relación a la danza, llevan a incluir la explicación coreográfica dentro de los contenidos de las clases. Es común realizarla grupalmente por géneros y posteriormente unir a una mujer y a un hombre para que conformen la pareja de baile, y así ejecuten la coreografía en un mismo espacio.

El **estudio y análisis conceptual**, hace referencia a las características y definiciones académicas con respecto a los elementos que diferencian la danza tradicional de la folclórica. Es un tema que surge del interés de algunos docentes, de investigaciones desarrolladas en torno a la danza tradicional y sus relaciones con la vida contemporánea, en donde la pareja juega un rol importante. Trata de contextualizar los hechos folclóricos con la actualidad, individualidad y relaciones de sus estudiantes.

Por último, dentro de la teoría de la danza se encuentra el tema **percepción propia de los docentes**. Este se refiere al uso de la palabra que enuncia conocimientos,

sentimientos y pensamientos de los enseñantes en las clases de danza. Durante las entrevistas se hallan expresiones como la siguiente, que nacen de la experiencia de vida de las personas:

Mercedes decía: ¿Aquí es venir a buscar marido? ¿aquí es venir a buscar marido? Ninguna mujer recatada en el Pacífico mueve las caderas así. (...) Pero que nos explicara conceptualmente qué significara, no. Ningún grupo hacía eso, en Buenaventura ningún grupo hacía eso. (Vallecilla, Buenaventura, 2016)

Locuciones como la anterior, expresadas durante algunas clases de danza 70 años atrás, muestran que la persona que enseña, posiblemente no reflexiona sobre la forma correcta o incorrecta de expresar su conocimiento, sus significados o consecuencias para los estudiantes. Quizá no se hace consciente la enseñanza del movimiento suave de la cadera, pero el discurso trasciende, de tal manera que siete décadas después continúa la repercusión de sus palabras, a través de la comprensión del movimiento sutil de cadera en el Currulao y sus significados en las dinámicas de pareja.

Así se podrían nombrar muchas de las expresiones, relatos, narraciones, expresados bajo la efusividad del momento en cada una de las entrevistas, y que trascienden hasta ser parte de las danzas tradicionales colombianas que se conocen actualmente. En la teoría de las danzas se encuentra un contenido, pero también una herramienta importante para entender sus particularidades y generar vínculos con los estudiantes.

4. Resultados

4.1. Distancias existentes entre la pareja de danza tradicional colombiana

Las danzas tradicionales de pareja en Colombia remontan sus orígenes a la época de la colonia, las cuales según Massa, fueron impuestas a nuestra cultura originaria:

La danza de pareja realmente vino a América en el siglo XIX importada de Europa, porque nuestras danzas originarias, africanas que llegaron, o amerindias, todas eran danzas de género eran mujeres solas, hombres solos, o los dos grupos con un propósito específico. El baile de pareja como tal es un asunto que no tiene nada que ver con un contenido, que tenga que ver con la tierra, ni con el cosmos, ni con nada. Son unos bailes que llegaron aquí, donde simplemente era desplazarse un hombre y una mujer en un salón, sin un propósito. (Massa, Cartagena, 2016)

Ella habla de historia y contenido, afirmando que las danzas de pareja tienen su fundamento en compartir un área, lo que posibilita el momento para resaltar su origen como una relación espacial entre dos sujetos de diferentes géneros, es decir, existe una distancia entre ellos. Esto surge desde el nacimiento conceptual de pareja de baile en la danza colombiana.

El Bambuco nos enseñó la tradición de lo que es la invitación y luego la conquista amorosa. (Velasco, Badillo, 2016)

Por lo general las danzas de pareja, que yo diría que en su gran mayoría son danzas relacionadas con el amor, con el coqueteo (...) En el caso de la Cumbia, indudablemente, es una danza de conquista, y de hecho esa actitud es la que uno tiene que asumir en el coqueteo con el parejo y más en esta danza donde el hombre no puede tocar. (Villegas, Cartagena, 2016)

Tal como mencionan las maestras, en el folclor colombiano hay una variedad exorbitante de danzas de pareja y en su mayoría tienen un carácter amoroso y de conquista. Pero acudiendo a la época que remonta cada danza, se especifica constantemente que no debe existir ningún tipo de contacto físico entre los sujetos que las bailan, o un contacto mínimo según la danza. Este es el caso de las danzas matrices Currulao, Bambuco, Cumbia y Joropo, a partir de las cuales se puede mencionar un sinnúmero de danzas sistematizadas por diversos investigadores, así como algunas que aún continúan en el anonimato del folclor vivo en Colombia.



Imagen 1. Mapa de las regiones naturales de Colombia y su respectiva danza matriz

Por: Flor María Pabón. Chinavita, 13 de enero de 2014

Estas danzas matrices surgen del mestizaje desde la época de la colonia (siglo XVI), y se ubican según las regiones naturales de Colombia. Se aclara que, aunque en total son seis zonas, la Amazonía e Insular se excluyen de este trabajo de investigación, ya que la primera preserva expresiones culturales étnicas y por tanto se considera diferencial, y la segunda, al no pertenecer a Colombia continental, está geográficamente alejada del territorio de investigación. Estas danzas pueden ser folclóricas (que nacen en su lugar de origen y que son interpretadas por las personas de origen) o tradicionales (producto de la transmisión natural o académica en contextos diferentes al propio).

Las danzas matrices de pareja suelta, es decir en las que no se permite el contacto físico, son el Currulao (de la Costa Pacífica) y la Cumbia (de la Costa Atlántica); en el Bambuco (de la Zona Andina) se transita por pocos instantes de contacto entre manos con espalda o cintura; y de pareja enlazada existe el Joropo (de los Llanos Orientales), en la que se permite el contacto físico permanente entre los danzantes, uno dirige al otro desde el contacto de manos, brazos y pequeñas zonas de la espalda. Cada danza matriz tiene características únicas que responden a sus contextos, tales como expresiones, gestos, cadencias y movimientos corporales específicos, pasos, vestuarios, músicas e instrumentaciones totalmente diferentes.

Es decir que la danza tradicional colombiana de pareja, hace referencia a las danzas que son ejecutadas por dos personas, un hombre y una mujer, que comparten un mismo lugar desde distancias cercanas o lejanas, según lo indican las características históricas de cada danza. Al decir que es amorosa, sugiere que el concepto gira en torno a los imaginarios del amor de acuerdo a las épocas en que su baile era de manera folclórica. La característica de conquista, alude a la interpretación de los integrantes de la pareja, donde cada cual posee su forma de expresar la atracción hacia el otro usando coqueteos, gestos de galantería o seducción acordes a la época que se representa en la danza.

El legado de lo ritual traspasa los cuerpos en la danza tradicional colombiana de pareja, donde se es bailado y se baila al otro, donde no se tocan más que con un pañuelo, una vela o con acercamientos que aunque parecieran distantes generan búsquedas entre los bailarines que se encuentran, se apartan, se enredan; o donde trabajan en pareja o en equipo convirtiéndose en uno.

La pareja de baile se define, entonces, como un nuevo espacio compartido por dos cuerpos (dos cuerpos, dos espíritus, dos mentes) que si bien mantienen sus particularidades, logran entablar una comunicación que los abstrae hasta denominarlos: unidad. El sentido de la vista juega un papel supremamente importante dentro del proceso de comunicación en las danzas tradicionales de pareja en Colombia.

En las danzas de pareja suelta, es evidente que a través de las miradas los sujetos bailarines manejan el espacio a compartir entre ellos y se transmiten mensajes relacionados con el concepto de la danza; incluso en el Joropo, pese al contacto físico permitido, la mirada es otra línea de comunicación muy importante entre los danzantes. Sin embargo, no basta con observarse para lograr entablar comunicación con el otro cuerpo. La pareja de baile se construye, además, desde el intercambio de movimientos y sensaciones, las cuales no se conoce en dónde dejan de ser propias para convertirse en algo de ida y retorno entre dos.

Las características físicas manejadas en las danzas de pareja, son abreviadas por Villegas al describir la metodología de la maestra Zapata, pero no menciona cómo se abordaba el elemento de comunicación, por lo cual se le realiza la pregunta literal en cuanto a la pareja, “¿ella cómo les enseñaba que hay unos códigos, una relación?”

Por lo general las danzas de pareja, que yo diría que en su gran mayoría son danzas relacionadas de todas maneras con el amor, con el coqueteo, gran parte de ellas. En el caso de la Cumbia (...) es una danza de conquista no hay derecho al contacto directo con la pareja, sino siempre se estaba en el plan del coqueteo y de la conquista. Entonces, de hecho, tienen que mirarse las dos personas para realizar este coqueteo, más la actitud postural, ya que el cuerpo como se sabe, es un lenguaje muy dicente en esta danza. (Villegas, Cartagena, 2016)

En primera instancia, Villegas habla de un “tener que” (2016) asumir el coqueteo en la danza tradicional, para lo cual es interesante preguntarse si el hecho de concebirlo como obligatoriedad cambia la connotación de la comunicación y manera de hacerla efectiva.

Con su testimonio, ella no contesta a la pregunta, pero deja claro que efectivamente hay un coqueteo, de lo cual surge la pregunta matriz de este apartado: ¿Qué es lo que sucede entre dos personas para comunicarse, para generar contacto en la distancia? Y Villegas aporta dos elementos muy importantes: la mirada como un primer vínculo existente a

pesar de la distancia que separa a dos sujetos, y la “actitud postural” (2016). Éste último, responde al estudio posible a través de la proxémica, la cual surge como herramienta de análisis del vínculo entre la pareja de baile, desde la distancia o el contacto que se mantiene en la danza tradicional colombiana, y se puede definir como:

(...) una disciplina que estudia las maneras (mayoritariamente) inconscientes como las personas estructuran, utilizan y perciben el espacio en el proceso de interacción diaria, quiere decir, la proximidad y el alejamiento entre los interlocutores durante la interacción, sus posturas, gestos, y la presencia o ausencia del contacto físico (Schmid, 2013, p. 91)

Las interacciones diarias conducen a encontrar parejas o grupos de personas, y en el caso de la danza tradicional colombiana esto se genera a partir de espacios de compartir dancístico, donde empieza la posibilidad de contacto físico o en la distancia, es decir, de bailar con alguien en pareja.

Sin embargo, a veces los sujetos parecieran estar en un mismo lugar, pero están tan lejos que no llegan a ser pareja, ni comunidad. Con esto se refiere a la ejecución de cualquier danza tradicional colombiana de pareja, en la que evidentemente se repelan, incluso se irrespetan por la inexistencia de comunicación.

En el caso de danzas de pareja suelta, suceden situaciones como que cada cual esté desarrollando la misma coreografía, haciendo caso a las estructuras dancísticas y musicales, pero sin determinar al otro cuerpo que baila con él. En el caso de la danza de pareja enlazada, también se puede observar y sentir lo mismo, aun cuando siempre haya un contacto físico. Este es el caso del Joropo, en el cual, en varias oportunidades se puede observar marcaciones rudas o hasta violentas, en donde la otra persona debe aceptar. En este caso, la primera no se ubica en la posición de escuchar, y la segunda, se asume como persona que tiene que obedecer sin dialogar acerca de lo que sucede.

En la danza tradicional, nombrarlos pareja no significa que pueden tocarse, porque tienen que hacer rituales de conquista y coqueteo hasta llegar al contacto corporal (cuando es permitido), inducido por ciertos movimientos y gestos corporales, que están muy definidos con significados y reglas que por lo general son estrictas, porque pertenecen a roles de género estructurados por los comportamientos sociales y culturales a través de la historia.

Entonces el diálogo no está compuesto solamente por palabras. El hecho de contemplar o exponerse a otro desde la mirada o la presencia corporal, hace parte de un lenguaje silencioso (sin palabra ni tacto) que conlleva a comunicarse con éste, es decir a lograr generar un contacto a pesar de la distancia entre ellos. Rolando Toro (2009) plantea que el estado de alerta y la presencia se genera a través de los gestos, el movimiento de las manos, los niveles de tensión y relajación muscular.

El contacto en la distancia que se empieza a plantear en este trabajo de investigación, involucra una gama amplia de acercamientos posibles, múltiples longitudes que pueden existir entre dos personas que comparten un espacio, desde lo más lejano que puede ser percibido por la mirada, el oído, o el olfato hasta lo más cercano que posiblemente es el contacto físico desde el sentido del gusto o el tacto, es decir: hay diferentes distancias físicas que no determinan la profundidad de comunicación existente entre dos sujetos.

Es así como, elementos tan mencionados como la conquista, el amor, el cortejo y la coquetería entre la pareja de danzantes en la danza tradicional colombiana, hacen parte de un contenido implícito en esta danza y que empieza a ser manifiesto en sus espacios de formación informal.

4.2. Contacto en la distancia, un contenido implícito de la danza en pareja

El contacto en la distancia es una construcción conceptual de la presente investigación y un aporte que la investigadora realiza para las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja. Se refiere a un contenido implícito de esta danza, que alude al proceso de comprender el danzar consigo mismo para lograr danzar con otros sujetos.

Se plantea desde el énfasis y la diferencia con respecto a otra persona, es decir, la relación comunicativa que existe entre dos cuerpos (cuerpo/mente/espíritu) que bailan, lo cual permite dialogar con o sin palabras, miradas o contactos físicos. Hay muchas maneras de compartir un espacio, pero el contacto en la distancia no se logra fácilmente, ya que es necesario recorrer una trayectoria, que en el caso de la danza tradicional en pareja comienza por percibir que existe otra persona al lado, y comprender lo que implica

aceptar a ese otro presente y danzante, donde cada uno está comunicando al otro desde su presencia.

Al danzar con otro hay muchos elementos que trabajan juntos, dentro de ellos la mirada, el estado de alerta, la presencia generada a través de los gestos, el movimiento de las manos, los niveles de tensión o relajación muscular, la consciencia de un otro. Lo anterior significa que encontrarse en un espacio con otra persona es tan solo una parte mínima de la danza en pareja.

Es así como posteriormente se comprenden estados que se desplazan desde la coquetería hasta la conquista. A la distancia se (escuchan) perciben a través de todos los sentidos, se (observan) reconocen, se (hablan) imitan o responden desde la diferencia, y poco a poco surge entre ellos una (conversación) relación de afectación y presencia mutua que los une hasta (la expresión íntima) el contacto corporal, cuando es permitido según la danza tradicional que se esté interpretando. En el caso contrario, cuando la danza tradicionalmente no admite el contacto físico, éste es reemplazado por un vínculo (la expresión íntima) que admite sentir que se están tocando mutuamente, sin hacerlo en la literalidad.

Este contacto en la distancia podría confundirse con lo que coloquialmente se conoce como interpretación de la danza, elemento que es merecedor de los primeros lugares en los contextos de diálogo sobre la danza tradicional colombiana. Sin embargo, valga aclarar que el contacto en la distancia se convierte posteriormente en la interpretación de la danza, pero no son lo mismo.

Es decir que, la interpretación de la danza hace referencia a los sujetos que logran expresar y transmitir a otro u otros lo que significa la danza, independientemente si son pareja o no (espectador, pareja o grupo), o la persona o grupo que baila y cautiva a un público por algo más que su manejo técnico de elementos físicos de la danza. Pero el contacto en la distancia es la comunicación íntima que sucede entre la pareja de baile, para lograr la interpretación y comunicación con un público.

En el caso de esta investigación, el interés no se enfoca en la interpretación de la danza que sucede en el escenario, es decir, la comunicación existente entre los bailarines y el

público, sino el contacto en la distancia como contenido fundamental en las danzas tradicionales colombianas de pareja, y su presencia en las aulas donde se enseña y aprende.

Este contenido implícito en la danza de pareja, se relaciona con las formas de enseñar a bailar con otro sujeto, presentándose en procesos de educación (Santoni, 2001), así como también de enseñanza (Sierra, 2008). Sin embargo, ha sido poco visibilizado en la historia de las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana.

Lo anterior se evidencia en las entrevistas aplicadas, ya que solamente el maestro Rodríguez se refiere a la enseñanza de la comunicación entre la pareja, en los casos restantes, esta manifestación surge por la pregunta directa de la investigadora. Esto genera cuestionamientos relacionados con la existencia o ausencia de la enseñanza del contacto en la distancia en las aulas de clase de danza, su forma de enseñanza, y la certeza de que la comunidad docente no tiene claridad con respecto a la intervención de este contenido en sus espacios de clase de danza.

Es decir, no es abordado de manera explícita ni reflexiva. Se considera un saber que surge de manera natural mientras se aprenden las danzas tradicionales, o se enseña instintivamente mediante métodos como narración e imitación. En estos casos el contacto en la distancia parece ser mínimo, se basa en reglas y símbolos propios de cada danza, se ofrecen explicaciones elementales de características e historia de las danzas que tienen como propósito estimular la empatía entre la pareja que la interpreta.

Sin embargo, no se genera espacio y ni tiempo para los sujetos que participan en ella, para su enseñanza, aprendizaje ni reflexión. En muchos casos, este elemento se deja al azar o incluso a la fuerza de intervenir en espacios de práctica de las danzas.

Es así como, entre los datos analizados, el contacto en la distancia no se considera un contenido para enseñar en las clases de danza tradicional colombiana de pareja, caso opuesto a lo que sucede con pasos, figuras y coreografías. Sin embargo, aunque se invisibilice, existe en las múltiples distancias que se generan entre quienes componen la pareja de danza tradicional colombiana.

4.3. La pareja en los espacios de enseñanza y aprendizaje de danza tradicional colombiana

El contacto en la distancia, además de ser un contenido implícito en la danza tradicional colombiana de pareja, es un contenido poco visibilizado en las aulas que la enseñan. Esto se analiza teniendo en cuenta los aportes realizados por los diferentes sujetos entrevistados, quienes son muestra de la población docente del área dancística en Colombia.

Debido a que este contenido es una construcción resultado de la presente investigación, se aclara que durante el proceso de aplicación de entrevistas, se estuvo refiriendo a éste como el componente de pareja o la comunicación de pareja, relacionándolo con elementos y estructuras naturales de comunicación y de género.

A partir de la pregunta realizada literalmente por la investigadora, Massa comparte la forma que el elemento de pareja es abordado en sus clases de danza:

Es inevitable cuando uno está en una clase, por más principios o genios que existan dentro del cuerpo humano hay unos asuntos inevitables que son el género. El género es algo que uno no puede negar, no lo puede evitar. Existe y es. Entonces dentro de una clase hay cosas que hacen los hombres, hay cosas que hacen las mujeres. Dentro de una danza y más en las danzas nativas nuestras es imprescindible, imposible evadir el género, porque todas son danzas de género. Todas nuestras danzas rituales corresponden, o al hombre, o a la mujer o a ambos, en un contexto filosófico y físico inevitable. Entonces pues, ahí está. (Massa, Cartagena, 2016)

Massa deja claro que el trabajo de pareja es un asunto que viene relacionado naturalmente con el ser humano según su género masculino o femenino, siendo imposible escapar a éste en el trabajo ritual. Ella indica que básicamente el componente de pareja no se enseña, sino que es y existe según contextos específicos y sujetos desde sus individualidades. Esto es muy similar al aporte de Velasco respecto al mismo elemento:

El componente de pareja fue tan factible, que yo no me di cuenta a qué hora manejaron, sí los veía manejando, lógico, pero nunca me di cuenta que de pronto tú tenías una pelea con el muchacho, una pelea fuerte fuerte fuerte. Y ese muchacho te llegaba de parejo y no lo rechazaba, él tampoco la rechazaba, y si tenían que coquetear coqueteaban, y si tenían que hacerse carantoñas y tocarse la quijada y no sé qué. Porque hay danzas donde ella está arrodillada y él llega y le hace así [se toca la cara

con las dos manos] y se va. Y luego hacen la figura, y ya es ella la que se arrodilla, y él llega más cariñoso, y su quijadita aquí y allá. (Velasco, Badillo, 2016)

Al interpretar el componente de pareja como elemento natural de comunicación, y a su vez de claridad en la contextualización de la danza, Velasco indica que no lo enseña en sus clases, sino que naturalmente se genera a partir de las explicaciones teóricas sobre cada danza, característica que también es común a la mayoría de las personas entrevistadas.

Comentarios como el que la maestra Velasco hace “(...) sonrientes y felices dichosos, y como al año me enteré que esos dos eran enemigos. Y bailaban todo (...)” (2016), remueven la naturaleza de las parejas, teniendo en cuenta que por un lado, el ser humano está en constantes juegos de cambios de roles según las circunstancias de la vida, y por otro lado, en el caso de la danza tradicional, existen conocimientos interpretativos relacionados con las conductas, la actuación, el personaje, los cuales se aprenden en los contextos, y que además pueden hacer parte del entrenamiento, convirtiéndose en un contenido didáctico.

Vinculado con lo anterior, el contacto en la distancia también se relaciona con elementos como la empatía y la química. Fonseca expresa que para bailar en pareja debe haber una empatía que no se explica y ni se enseña.

Y cambio muchas parejas, primero baile con ésta, luego con ésta, para ver dónde encuentra uno esa empatía, porque realmente uno no puede bailar con todos, y no todos los parejas le generan a uno esa misma forma de trabajar. Entonces depende de la intención se arman las parejas (Fonseca, Tunja, 2016)

Ella propone intercambiar parejas, con el fin de encontrar a esa persona con la que se entiendan en la danza, ya que no todos pueden bailar con todos, cuestión que contradice a Velasco, quien, según su narración, independientemente de la empatía, sus parejas de danzantes comparten y bailan entre todas. Son dos formas de abordar el tema.

Lo anterior, permite repensar la idea de que existan personas que no pueden bailar con otras. ¿Qué sucede cuando un bailarín o bailarina, no se comprende o no siente empatía con ninguna pareja? ¿o no sienten empatía hacia ella? ¿no podría bailar en pareja? ¿debe esperar a que aparezca alguien con quien se sienta bien bailando? ¿existen

herramientas en la enseñanza de la danza que puedan aportar al entendimiento de unas personas con otras?

Bueno, digamos que nosotros no funcionamos como pareja, no trabajamos así, digamos que trabajamos independiente uno al otro. Eso de la pareja es ya de acuerdo a la química que generas tú con la otra persona. Porque yo a veces quiero unir personas y realmente no tienen química, y la expresión cuando van a representar como que no es la más adecuada, entonces ahí hay cierta libertad, o sea, permitimos que cada quien escoja con quién cree que puede representarlo mejor. Y eso uno lo siente. Cuando tú estás bailando en un grupo específicamente tú sientes con quién tienes más química que otros y así mismo lo expresas. Entonces la dinámica de las mujeres se trabaja independiente a lo que se puede hacer con los hombres, porque son dos dinámicas totalmente diferentes, ya después dentro del grupo cada quién va escogiendo. (Vallecilla, Buenaventura, 2016)

Vallecilla sugiere que estos conocimientos con respecto a la pareja se sienten, es decir, son las sensaciones propias que se perciben, más que las razones lógicas, y propone la expresión: química que siente alguien por una pareja en particular. Al respecto Velasco y Fonseca proponen el término empatía, sin embargo, los tres hacen mención común a la relación de esos términos (química y empatía) con la capacidad de identificarse con alguien y de esta manera entablar una relación de entendimiento entre los dos sujetos que conforman la pareja de baile.

También se encuentra el caso de Rodríguez, quien es el único que empieza su aporte con una aclaración directa respecto a la idea de generar este contacto en la distancia en su área del conocimiento, el Joropo, declarando a la pareja como origen y base de lo que enseña.

El baile del Joropo desde su origen es de pareja, no es de grupo, es decir es de parejas de interpretación individual, o sea que cada pareja baila como quiera. Así fue como aprendimos, de hecho luego se trató de hacer, se trataron de utilizar recursos de rutina, todos bailando lo mismo pero cada uno en su formato (...) El Joropo no se baila en grupo, se baila en parejas, entonces la pareja es el hecho absoluto de nosotros, usted primero tiene que aprender a bailar usted sólo con su pareja y luego si entra a un grupo para hacer otro trabajo de un montaje que tiene que ver con la escena, pero no con la autenticidad de la ejecución del Joropo, entonces la pareja es absoluta. (Rodríguez, Villavicencio, 2016)

Él otorga importancia exclusiva al trabajo de pareja, aclarando que para poder comunicarse con otro, debe comprenderse a sí mismo, luego a la pareja y posteriormente

al grupo. Si bien los otros entrevistados hicieron planteamientos similares, es Rodríguez el primero que desencadena aquella explicación de aporte a la construcción de parejas de baile, ya que pueden encontrarse dos personas en contacto físico directo, pero están tan distantes, que parecieran estar incomunicados y en dos espacios totalmente diferentes.

Dentro de la entrevista se le preguntó “¿O sea que desde la primera etapa de su metodología empiezan a bailar en pareja?”, a lo cual Rodríguez contestó: “Siempre, y ambos son líder” (2016). De allí se infiere el trabajo individual y de comunicación con otro, pero no fue explícito en su metodología para enseñarlo. Sin embargo, según el diálogo entablado entre Rodríguez y la investigadora, se concluye que se hace a través de la práctica de elementos individuales, que posteriormente son colocados en una disposición de pareja. Lo que al parecer es lo mismo a lo que se refieren los siguientes maestros con la proxémica.

Digamos que hay un elemento que es la proxémica y otro elemento que es... se me escapa... bueno. Digamos que en la proxémica a veces lo que nos colocamos es en una forma, lo que expresamos nosotros por medio de nuestro cuerpo, y hay otros elementos que son los espacios que se utilizan y que esos espacios tienen una significación en la danza que nosotros desarrollamos (...) Lo proxémico tiene que ver con el espacio y la kinésica tiene que ver con la forma como expresamos esas cosas que sentimos. (Vallecilla, Buenaventura, 2016)

Yo hablo más de un Bambuco, de un lenguaje de pareja, como de esa proxemia que existe entre ellos, donde puede haber muchos cruces, muchos enlaces, muchos ochos repetidos. (Fonseca, Tunja, 2016)

Fonseca y Vallecilla no especifican a la proxemia o proxémica como parte de su método o contenido en sus clases, o elemento de análisis, o concepto vertebral para organizar sus prácticas de enseñanza en pareja. Pero sí hacen alusión a la proxémica como concepto que se refiere al manejo del espacio en el baile de pareja, reiterando la idea de que se enseñan los movimientos propios y marcados por géneros, que debe practicar cada sujeto individualmente para posteriormente unirlos en una misma coreografía con la pareja. No se mencionan explicaciones o exploraciones sobre cómo realizarlo.

Es así como el origen de las danzas de pareja planteado por Massa (2016) en el inicio de este apartado, puede ser una de las razones por las cuales en la actualidad se acude

a este método. De hecho, uno de los testimonios de Villegas, fue suficiente para dar cuenta de que el contacto en la distancia es abordado de esta manera:

A continuación de ya haber trabajado individualmente las figuras, ya se trabaja en pareja, para ver la relación entre lo que hace la mujer y lo que hace el hombre en la misma figura. Y posteriormente se encadena todo ya en el círculo de la Cumbia en donde se va mezclando cada figura con un espacio, con paso básico, y de hecho, aquí entra la relación de pareja con respecto al coqueteo en ese espacio entre figura y figura, que indudablemente tiene que ser particular en cada pareja, es algo que no se puede generalizar en un grupo porque ya hay un componente individual de cada pareja. (Villegas, Cartagena, 2016)

Sin embargo, la pareja surge del encuentro con otro sujeto, y es clara la importancia de que ésta realmente entable un contacto en la distancia, de tal manera que generen un componente individual y único como pareja.

Otro de los métodos que se encontró para la enseñanza del contacto en la distancia, fue la narración, mencionado por la maestra Fonseca, quien describe a profundidad el componente de pareja dentro de su metodología, basada en la oralidad, y expresa cómo transmite este componente a sus estudiantes:

A partir de la intención de la danza. La danza siempre tiene una intención, aunque sea una danza de conquista amorosa hay una intención más sobria, más coqueta, hay otra que es más erótica. Hay danzas de pareja que son absolutamente románticas, entonces yo le voy contando a la pareja, bueno, esta figura, por ejemplo, este cero es un encuentro en donde él le pasa el sombrero y le dice siga, venga aquí, o lo quiero llamar, o el pañuelo. (...) Entonces de esa forma se aprende la interpretación y el trabajo de pareja (Fonseca, Tunja, 2016)

Basado en la búsqueda de una buena interpretación de la danza, se involucra el trabajo de pareja a través de la explicación verbal a los estudiantes sobre la danza, el significado de comunicación que existe en los elementos usados y la forma de utilizarlos apropiadamente.

Para finalizar, en la siguiente narración Vallecilla expone la forma en que él aprende a entablar comunicación con una pareja, experiencia que lo obliga a bailar con otra persona, comprendiendo elementos desconocidos.

Vaya, arranque, métase a bailar Currulao, con unas muchachas que llevaban años luz bailando, y uno no sabía ni zapatear todavía, y esas le tiraban el pañuelo en la cara a uno, y uno: hijuemadre vida, esta vieja... claro que después es que uno empezó a

entender que, en el Currulao, tirar el pañuelo era el dominio, era tener el poder, era el que estaba por encima del otro. Entonces las muchachas empezaban a bailar, se pasaban el pañuelo por aquí, y se lo pegaban a uno en la cara. Y uno decía, eso qué significa. Y entonces, uno se quedaba pendiente de eso, y entonces, ya cuando empezamos a avanzar, entonces ya uno empezó a entender por qué. Entonces uno ya empezaba a tirar el pañuelo, y lo ponía por acá por atrás, se lo tiraba en el piso, y prácticamente la impulsaba a que ella tratara de pisárselo. Pisar el pañuelo a uno era humillarlo, era una humillación. Entonces uno lo tiraba y lo arrastraba, y la jalaba, y se lo tiraba, y entonces ella ya empezaba a decir, no, éste ya empieza a tener más dominio. Pero era todo un juego. Entonces el pañuelo en el Currulao no es cualquier objeto, es el lenguaje mismo. Es quién exprese, porque no hay, no hay un lenguaje oral ahí, sino un lenguaje gestual, y el pañuelo es todo ese lenguaje gestual.
(Vallecilla, Buenaventura, 2016)

Esta experiencia sucede en sus inicios como danzante, en un contexto específico que ofrece la comprensión de la importancia de elementos y códigos que intervienen en una danza, para entablar comunicación con otro. Por ejemplo, el pañuelo en las danzas tradicionales colombianas, se convierte en una extensión del cuerpo del bailarín, con el cual también se puede generar contacto con el otro.

En este caso la forma en que su maestra (Montaño) le enseña, es colocando a su estudiante principiante con las personas más experimentadas, de tal manera que a través de la práctica, este aprendiz se comunica con otro sujeto, comprende los códigos y simbologías de una danza de pareja. En esta experiencia de encuentro con el Currulao, el estudiante carece de explicación o preparación para comprender cómo entablar comunicación con una pareja en la danza; su proceso es observar a las personas más avanzadas y directamente experimentar con ellas, es decir lo bailan y así aprende, experiencia similar a la compartida por Martínez. Esta vivencia de Vallecilla es tan solo uno de los casos ocurridos a personas que hoy enseñan la danza tradicional colombiana en pareja y que repercute en las prácticas actuales de enseñanza y aprendizaje de la danza.

Según los datos analizados, el componente de pareja se comprende como dos sujetos que ejecutan una coreografía en un lugar, independientemente de que exista comunicación asertiva o no. Y el contacto en la distancia se ajusta a: un elemento que se da de manera natural, vinculado a la empatía, química, o componentes filosóficos que están en el sujeto y no necesita ser enseñado; una práctica de figuras coreográficas

individuales y posteriormente desarrolladas en pareja, a través de la imitación y la repetición; una narración verbal del contexto y dinámica de la danza.

Como consecuencia, el contacto en la distancia ha tenido mínima atención por parte de los docentes de danza tradicional colombiana en pareja, quienes no reconocen su enseñanza en el aula de clase, dejan al azar la posibilidad de trascender lo personal para llegar a lo actoral y relegan la reflexión en torno a lo que implica comunicar con el cuerpo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la danza. Esto demuestra ser útil y eficaz para gran parte del gremio docente de la danza y posiblemente hace parte de las razones por las cuales es herencia de generaciones y se continúa con estas mismas prácticas hasta la actualidad.

4.4. Contacto en la distancia, una mirada educativa

El contenido contacto en la distancia no se nombra fácilmente, porque apenas se está poniendo la atención en éste y posiblemente todavía no se profundiza sobre sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, se encuentra que algunos de sus elementos se logran después de un proceso donde se enseña a bailar individualmente, conocer, comprender y manejar el cuerpo, espacio, música interna y externa, de manera que todos estos saberes contribuyen al aprendizaje de danzar en pareja.

Se puede concluir que, la imitación, la repetición y la narración son métodos que se utilizan para la enseñanza del contacto en la distancia en la danza tradicional colombiana de pareja desde sus orígenes académicos. En cuanto a la imitación, es posible que se coloque intencionalmente a observación e imitación determinados comportamientos, gestos, posiciones, a los que se denominan gestos corporales, que se deben o tienen que aplicar en las diferentes danzas de pareja.

Consecuentemente, puede existir un proceso de repetición de dichos gestos corporales expuestos para su imitación, o una observación de gestos corporales en otros contextos diferentes a los espacios de clase, como por ejemplo en escenarios artísticos o imaginarios, recurriendo a referentes externos para buscar imitarlos y repetirlos.

Por otra parte, impera el método de la repetición, relacionada con mecanizar y reiterar un gesto corporal que, aparentemente significa algo hacia a la pareja, se aplica para

comunicar una emoción específica y se convierte en un lugar común. Esto se contrapone a la transformación constante que se evidencia en cualquier hecho del ser humano.

Uno de los muchos ejemplos puede ser la felicidad al ser relacionada con la sonrisa en la danza tradicional colombiana. Esta se practica y repite buscando hacerlo de la misma manera, sin permitirse ser afectada porque existan muchos motivos de alegría, diversas personas con las cuales se baila y se expresa esa emoción, e incluso, momentos diferentes en los que se encuentra el sujeto cuando sonrío.

Además, la imitación y repetición de elementos y dinámicas de cada género estudiados individualmente para ser ejecutados en un mismo espacio después, permite que cada sujeto, posiblemente tenga más claros sus roles, desplazamientos e intenciones, pero también los puede abstraer de procurar comprender al otro.

Otro método utilizado para la enseñanza del contacto en la distancia es la narración, la cual se relaciona directamente con la verbalización de elementos gestuales, físicos o espaciales, hechos conceptuales, contextuales o históricos, que son interpretados por los estudiantes y traducidos en gestos corporales.

Partiendo de los hallazgos anteriores, se invita a reconocer el contacto en la distancia como contenido implícito de la danza tradicional colombiana en pareja, que permita convertirlo en un contenido manifiesto de la misma, y crear diversas metodologías para descubrirlo, desarrollarlo y entrenarlo en las clases de danza tradicional colombiana en pareja. Para lograrlo, es posible comenzar por cuestionarse acerca de muchos aspectos de la danza y de la vida, de donde pueden emerger planteamientos y ejercicios para desarrollar con la comunidad estudiantil, como por ejemplo:

¿Qué pasaría si todo elemento que pertenece a un género específico pudiese ser experimentado por el opuesto, identificando, analizando y practicando lo que es ejecutado por el otro? Puede ser difícil porque evidentemente cada quién está acostumbrado a ejecutar lo relacionado a su propio género, sin embargo, este tipo de ejercicios permite cambiar de rol y ponerse en el lugar de la otra persona que compone su pareja de baile, lo que conlleva al aumento de la escucha y la comprensión mutua.

Además, vivir la experiencia fortalece elementos de comprensión, juzgamiento, comunicación, responsabilidad individual y para con el otro sujeto, entre muchos aspectos. Y así como el anterior ejemplo, es posible que el docente se realice preguntas relacionadas con sus propios intereses pedagógicos, artísticos, sociales o de cualquier índole, que posibiliten generar caminos diferentes y propios, para la enseñanza del contacto en la distancia.

Por otra parte, se plantea la posibilidad de experimentar con ejercicios que no estén relacionados directamente con la danza tradicional que se está enseñando en la clase (pasos, coreografías, músicas, silencios), y que involucren los diferentes sentidos, enfocándose en el desarrollo de la escucha, la percepción de sí mismo y del otro sujeto. Esto puede desembocar en el aumento de las capacidades comunicativas y respuestas con su pareja de baile, logrando comprensión de lo que implica hacer contacto en la distancia con otro cuerpo.

En este sentido, las tendencias contemporáneas de la danza pueden hacer un gran aporte al trabajo en pareja de la danza tradicional colombiana. Como un ejemplo, se puede tomar la tendencia contemporánea de la danza llamada danza contacto (contact improvisation), con cada uno de sus conceptos, características y ejercicios, lo cual es una investigación completa. Sin embargo, en este caso particular y por ejemplificar, se usa la siguiente pregunta ¿Qué sucede si la pareja de baile practica ejercicios que comienzan por contacto corporal consciente, y poco a poco se van planteando pautas que permitan irse alejando progresivamente?

Las respuestas a esta pregunta pueden ser muchas, sin embargo, en este momento se comparten algunas posibilidades. En primera instancia, la experimentación del contacto corporal entre dos personas que nunca antes lo practicaron, en este caso debido a las dinámicas de distancia que se manejan en la danza tradicional colombiana, permite conocer otros canales de percepción y comunicación consigo mismo y con otro sujeto.

Además, esta experiencia de contacto físico consciente que posibilita sensaciones individuales según cada persona que participa (compañía, guía, protección, invasión), y de allí pasar a estar distanciado de su pareja de baile, logra generar sensaciones como extrañar, sentir al otro así no haya contacto físico, necesitar compartir con el otro al

danzar, confiar en el otro, mirar para escuchar-sentir-percibir, escuchar para ver-sentir-percibir, percibir para escuchar-ver-sentir, sentir para percibir-escuchar-ver.

Ahora, ¿qué sucede si estos ejercicios no se hacen solamente con una persona, sino que se hacen cambiando de compañero o compañera, conformando pareja de baile con diversos sujetos? Se reitera la idea de que la respuesta que se comparte a continuación no es una verdad absoluta y que no es la única que existe. Lo que puede ocurrir es que aumente el rango de comprensión, tolerancia y escucha hacia sí mismo, así como de un sujeto hacia otro y otros, por tanto, repercutir en la percepción de igualdad con las otras personas, disminuir los índices de exclusión o violencia, e incluso, trascender hasta lograr mejorar componentes de equidad y convivencia en las comunidades.

Si bien en un principio puede ser extraño, después de practicar este tipo de experiencias y reflexionar sobre lo vivido, los sujetos que van a conformar parejas de danza tradicional colombiana pueden distinguir los elementos y las herramientas comunicativas que logran, así como la apertura de sus cuerpos para dialogar con otros a través de la danza.

Todo cuerpo habla y sus acciones comunican (mirar, no mirar, erguir, agachar, encoger, señalar, relajar, tensionar), esto es algo en lo que posiblemente la comunidad docente de la danza esté de acuerdo. Sin embargo, el aporte como enseñantes de danza tradicional colombiana en pareja, puede ser, proyectar experiencias que contribuyan a la comprensión e incluso al dominio de contenidos didácticos enfocados en el cuerpo y sus acciones comunicativas, tal como el contacto en la distancia; comprender que éste requiere ser entrenado para desarrollar diferentes competencias, de igual manera que los contenidos didácticos dirigidos a componentes físicos o conceptuales, y por tanto, es posible acudir a métodos conocidos, o innovar, o crear otros diferentes.

Por último, es pertinente mencionar que el contenido contacto en la distancia puede estar presente en cada uno de los contenidos didácticos encontrados en la enseñanza de la danza tradicional colombiana a través de este trabajo de investigación: conocimiento y manejo del cuerpo, elementos y manejo del espacio, relación música danza y teoría de la danza. Esto sucede, siempre y cuando, los docentes lo reconozcan como contenido didáctico y procuren su reflexión individual y grupalmente con sus estudiantes y colegas.

5. Puntos de llegada

Danzar con otro sujeto implica involucrar la presencia, la mirada, el estado de alerta, el gesto, el movimiento de cada una de las partes del cuerpo, los niveles de tensión o relajación muscular, el manejo del espacio, la escucha, es decir, permitirse conocer al otro cuerpo. Lo que aprende la pareja de estudiantes se relaciona con lo que imparte su enseñante y la manera en que los encamina hacia el contacto con otro sujeto. Por lo tanto, las metodologías (que incluyen contenidos y métodos) son parte de este proceso para encontrar el contacto cuerpo a cuerpo de dos que han estado distanciados.

La forma en que una persona aprende la danza tradicional colombiana de pareja, repercute posteriormente en su visión y concepción, así como en las metodologías que utiliza al enseñarla. Esto se evidencia desde la relación existente entre la manera de aprender y las formas de transmitir los conocimientos por parte de las maestras pioneras, y posteriormente las metodologías aplicadas por sus discípulos en espacios académicos de enseñanza.

Se reitera que las maestras pioneras aprendieron por educación ambiental y se resaltan cuatro maneras: La primera, por observación clandestina o públicamente a los adultos o adultos mayores que sabían bailar y asistían a lugares de fiesta para tal fin; la segunda, por imitación de lo observado. Esto, posteriormente se traduce en exponerse ante sus estudiantes para que las observen e imiten.

La tercera es la escucha de música intencional o espontáneamente en contextos cotidianos, lo cual se transforma en trabajar con música en los espacios académicos, determinándola como parte fundamental de las danzas tradicionales de pareja. La cuarta y última, está relacionada con preguntar, interactuar o escuchar a pobladores de los lugares de origen de cada danza, lo que se convierte en expresar verbalmente sus pensamientos, conocimientos, sensaciones, explicaciones y narraciones a sus estudiantes.

Aunque los discípulos y discípulas de las maestras pioneras tienen la autonomía para conservar o transformar las metodologías enseñadas, una de las entrevistadas decide replicar la metodología de su maestra hasta la actualidad. Los demás sujetos, conservan

la mayoría de los elementos enseñados, reinterpretan otros y generan diferentes conceptualizaciones de los contenidos y métodos que dan cuerpo a este trabajo de investigación.

Estos elementos expresados a través de las entrevistas, que hoy pueden ser replicados, evaluados y transformados, son parte fundamental de las metodologías encontradas para transmitir y legar el conocimiento en épocas pasadas. Actualmente componen la historia académica de la danza tradicional colombiana en pareja, merecedora de estudio y reconocimiento, teniendo en cuenta el valor que posee para los planteamientos pedagógicos de la contemporaneidad.

Según el análisis de datos, los contenidos didácticos que se han mantenido durante los últimos 70 años son conocimiento y manejo del cuerpo, relación música danza, teoría de la danza, elementos y manejo del espacio; y los métodos son la imitación, la repetición, la musicalidad y la narración. Se invita a continuar usándolos de diversas formas, permitiéndose transformarlos, excluirlos, multiplicarlos, dividirlos, sumarlos, restarlos, y todas las posibilidades creativas que surjan del enseñante, producto de su investigación y creación.

Además, estos métodos pueden ser considerados como las primeras formas de comunicación con otro sujeto pese a la distancia. La imitación por ejemplo, comunica al que ejecuta el movimiento con el observador que lo imita. En el caso de la repetición, existe una comunicación entre la acción o movimiento repetido con quien lo repite. En la narración, la comunicación se entabla entre quien narra o es narrado y quien escucha. Y en la música, existe comunicación entre ella y quien la escucha o la danza, aunque en el caso de estar presente con una pareja de baile, la música también se convierte en un tercero que une a la pareja de baile.

Estos métodos y contenidos que hacen parte de las metodologías de la enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja, han trascendido hasta la actualidad de manera estática sin transformaciones por parte de muchos de los sujetos que la enseñan, debido a su permanente repetición en los espacios de formación.

Como resultado, se tiene la idea estigmatizada de la existencia de una única metodología de enseñanza en la danza tradicional colombiana en pareja, lo que implica unos mismos métodos y contenidos. Este fenómeno ha venido sucediendo por diferentes motivos, dentro de los cuales se mencionan los siguientes:

Primero, los inicios de los procesos académicos de la danza tradicional colombiana en pareja se comprenden desde una única forma de aprendizaje: el empirismo, evidenciado por casos similares a las experiencias de las maestras pioneras. Por consiguiente, esos son los recursos que poseen maestros y maestras para enseñarla.

Segundo, la única posibilidad académica en la vida del sujeto docente está relacionada con una metodología específica, que limita sus referentes, y por tanto, la encuentra como única opción que lo obliga a repetirla.

Tercero, la formación profesional de docentes está marcada por la ausencia de procesos analíticos relacionados con el enseñante como investigador, y reflexivos sobre las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la danza tradicional colombiana. En consecuencia, se genera la necesidad de recurrir a lo conocido.

Y cuarto, la búsqueda de comodidad y ahorro de tiempo en preparación de clases, se traduce en repetir estrategias didácticas aplicadas perpetuamente con certeza de eficacia, de tal manera que no se genera el tiempo para buscar y proponer otras alternativas metodológicas.

A pesar de todo esto, es primordial reconocer que no existe una *única* metodología de enseñanza de la danza tradicional colombiana en pareja. Por el contrario, hay tantas metodologías como sujetos habitan el mundo, que surgen de las experiencias de vida, contextos e intereses de cada docente. Conviene tener en cuenta la diversidad de sujetos que comparten los espacios de clase, quienes requieren metodologías disímiles para comunicarse corporalmente con otro sujeto, ya que existen diferentes niveles, estados, miedos y capacidades de emisión, recepción, contacto, liderazgo, valentía.

Con respecto al contenido contacto en la distancia, se aconseja tenerlo en cuenta dentro de las prácticas educativas a través de diferentes metodologías investigadas y

propuestas por cada individuo perteneciente a la comunidad docente de la danza tradicional colombiana en pareja.

Una de las herramientas encontradas para investigar y crear metodologías de enseñanza de la danza tradicional colombiana en pareja, propias de cada docente contemporáneo, es reconocer a nuestros maestros, maestras (generaciones pasadas) y estudiantes (nuevas generaciones) como sujetos creativos de contextos específicos, de quienes es posible aprender.

A continuación se plantean tres preguntas que cada uno de los sujetos que hacemos parte de la comunidad docente de la danza en pareja, deberíamos plantearnos, cuestionarnos, problematizarnos, y tomar acciones con respecto a nuestras reflexiones, en algún momento de la vida:

- ¿Qué sucedería si cada persona dedicada a la enseñanza de la danza tradicional colombiana en pareja, escuchase las exclusividades de cada sujeto y contexto?
- ¿Qué sucedería si los sujetos que actúan como profesores accionaran su creatividad y la de sus estudiantes de danza tradicional colombiana en pareja, considerándose investigadores y a sus aulas de clase como laboratorios de investigación?
- ¿Qué sucedería si la comunidad docente se cuestionara y reflexionara en torno a la pregunta: ¿por qué y cómo enseña la danza tradicional colombiana en pareja?

Para finalizar, como parte de la comunidad docente de la danza tradicional colombiana en pareja, respondo brevemente a las anteriores preguntas, de una manera personal y respetuosa con el pensamiento individual y colectivo, de los sujetos que la conformamos.

Si como persona dedicada a la enseñanza de la danza tradicional colombiana en pareja, escucho las exclusividades de los sujetos que participan en el aula de clase y sus respectivos contextos, puedo buscar herramientas metodológicas para responder a las necesidades individuales y colectivas. De allí que, cada una de las personas participantes puede trabajar desde su diferencia, su proceso, su velocidad personal, escuchando y comprendiendo su cuerpo, basada en sus propios intereses, cultivando la

confianza colectiva para que cada individuo se posibilite el espacio de compartir lo que desee con los otros sujetos.

Si como profesora acciono mi creatividad y la de los estudiantes de danza tradicional colombiana en pareja, permito que las clases sean construidas en comunidad, con elementos de interés para todos sus integrantes y con repercusión en la ejecución de la actividad pedagógica y artística como parejas que danzan, enseñan y aprenden.

Además, si me considero investigadora y al aula de clase como laboratorio de investigación, logro que el entorno se convierta en un espacio de experimentación, creación y por consiguiente de libertad. Esto permite que cada persona se sienta con autonomía para proponer sus ideas, aportar a las de otras y construir en comunidad. Cuando esto sucede, nos arriesgamos a proponer nuevos caminos, a no tener miedo a equivocarnos y cuando lo hacemos, a usar esa equivocación como oportunidad de mejora que aporte al espacio en el que se trabaja.

Esto puede reflejarse en la contribución personal que como docente es posible hacer a las metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la danza tradicional colombiana en pareja, a través de la creación, reinención o encuentro de métodos y contenidos, entre otros elementos que construyen una metodología, así como también, desde la escenificación de esta danza, al proponer y explorar otras maneras y temáticas.

También se evidencia en el cuestionamiento con respecto a la posición de la danza tradicional colombiana en la contemporaneidad. El atreverme a proponer nuevas miradas sobre la danza de pareja, relacionadas con el respeto a sí mismo y hacia el otro que la conforma, donde la coreografía pasa a un segundo plano y lo importante es el contacto en la distancia logrado durante la ejecución de la danza y el aprendizaje de la misma. Al respecto, cuando cada sujeto se siente libre para danzar con otro, puede tomar cualquier danza tradicional del repertorio colombiano, e interpretarla.

Para finalizar y responder a la tercera pregunta, enseñé la danza tradicional colombiana en pareja por muchas razones, dentro de las cuales mencionaré algunas. La danza tradicional en pareja contiene elementos históricos de nuestro territorio y de nuestro cuerpo, y en mi práctica como docente ha posibilitado que los sujetos contemporáneos

se logren identificar con su pasado y con su cuerpo, no desde la copia de coreografías, sino a través de la búsqueda, experimentación y propuesta de métodos que contribuyan al reconocimiento del sujeto contemporáneo en ellas.

Además, el trabajo de pareja aporta a la comunicación con otros sujetos y con el entorno. Para comunicarse con otras personas se requiere comprenderse a sí mismo y a los demás, lo cual motiva a permitirse el tiempo y el espacio para dichos estudios. Todo ello otorga beneficios a la vida diaria, a la convivencia y al crecimiento en comunidad.

Si como docente me cuestiono y reflexiono en torno a esta última pregunta, si comprendo por qué y cómo enseño danza tradicional colombiana en pareja, puedo enfocar mis sesiones de trabajo corporal o clases de danza, e investigar y proponer metodologías que aporten a ese enfoque. Principalmente puedo buscar superar la repetición de metodologías que posiblemente limiten mi pensamiento creativo y el de los estudiantes, y finalmente no apoyen mis objetivos como docente de esta área en un contexto específico.

Hay metodologías que conducen a la apertura de pensamiento, no a su reducción. Este es el caso que propone Escudero (2012) al utilizar la problematización como recurso metodológico, y la práctica como categoría metodológica, buscando no encasillarse en un signo y definición de algo que es movimiento, así como generar reflexión y constante producción de saber.

Bibliografía

- Acaso, María. (2018). *Pedagogías invisibles*. España: Catarata.
- Aguirre, María Esther. (2005). *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ahón, Milly. (2002). *Didáctica integral para la danza folklórica por pareja*. Perú: Universidad Ricardo Palma.
- Ahón, Milly. (s.f). Metodología para la enseñanza de la danza folklórica. *Irirarte y asociados*. Recuperado de <http://www.iriartelaw.com/metodologia-para-la-ense%C3%B1anza-de-la-danza-folklorica>
- Bausela, Esperanza. (s.f). La docencia a través de la investigación-acción. En Revista Iberoamericana de Educación, ISSN: 1681-5653.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1997). La investigación biográfico – narrativa en educación. Granada: Force/Universidad de Granada.
- Cámara, E. e Islas, H. (2007). La enseñanza de la danza contemporánea. Una experiencia de investigación colectiva. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México / Instituto Nacional de Bellas Artes / Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón.
- Coll, César. (1991). *Psicología y currículum*. México: Paidós.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.
- De Naverán, Isabel. (2012). *Hacer Historia. Reflexiones desde la práctica de la danza*. Recuperado de http://www.azala.es/archivos_noticias/1307612050e33.pdf
- Desmond, Jane. (1997). Corporeizando las diferencias: asuntos de actualidad en la danza y los estudios culturales En J. C. Desmond. (ed.), *Meaning in Motion*. Durham y Londres: Duke University Press. Traducción y síntesis de Anadel Lynton.

- Dewey, John. (2008). El arte como experiencia. España: Paidós.
- Dominique, Julia. (1995) La cultura escolar como objeto histórico. En M. Menegus y E. González (Coords.), Historia de las Universidades modernas. Métodos y Fuentes. (pp. 131-151). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Eisner, Elliot. (2004). El arte y la creación de la mente. México: Paidós.
- Escudero, María Carolina. (2012). Consideraciones epistemológico-conceptuales para el estudio del cuerpo en la danza. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, vol. 2 (número 1), pp. 108-131.
- Ferreiro, Alejandra. (2002). Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional (Tesis doctoral). México: Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco.
- Ferreiro, Alejandra. (2002). Investigación educativa ¿intervención o experiencia?. Revista Tramas, vol 18-19, pp. 125-152.
- Fonseca, Sofía. (2014). Danza Metodología para escuelas de Formación. Tunja, Colombia: Gobernación de Boyacá.
- Freire, Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. México: Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
- Gouvêa, Lucia (2009). Metodología de la enseñanza del arte: algunos puntos para debatir. Revista Educación y Pedagogía, vol. 1 (número 55).
- Hernández, L., González, M. y Gallego, Y. (2015). Estrategias didácticas del juego coreográfico que resignifican la enseñanza de la danza en la básica primaria de instituciones educativas de Bogotá (Tesis de Maestría). Recuperado de http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/3884/85131207_2015.pdf?sequence=3

- Iño, Weimar. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces De La Educación*, 3(6), 93-110.
- Kvale, Steinar (2011). *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Lorca, Oscar. (2005). Arte, juego y fiesta en Gadamer. *Revista filosófica: A Parte Reí*, (número 41). Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/index.html>
- Lucio, Ricardo (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de Universidad de la Salle*, (número 17).
- Maletic, Vera (2013). Clasificación del registro y análisis de movimiento desarrollado por Laban. *Análisis de Movimiento Laban. Antología*, (Tercera sección). México: Conaculta/ Instituto Nacional de Bellas Artes / Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón / Centro Nacional de las Artes CENART.
- Martínez, Miguelez. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa* (pp. 180-225). México: Trillas.
- Ministerio de Cultura (2010). *Plan Nacional de Danza 2010-2020*. Recuperado de <https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/danza/Documents/LineamientosPlanDanza2aEdicion.pdf>
- Ocaña, Raymundo (2010). Pasado y presente de la investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*, (Volumen 11, Número 02). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num02/art18/int18.htm>
- Pescador, Jenny. (2015). *Del juego a la técnica: metodologías para la enseñanza de la danza* (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/4443/3/PescadorVelaJennyMarcela2015.pdf>

- Sampieri Hernández, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (1991). Capítulo 1 Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En Metodología de la investigación (pp. 3-20). México: McGraw-Hill.
- Santoni, Antonio. (2001). Escenarios. Una aportación dramática a la historia de la educación. En Aguirre, M. (Coord.), Rostros Históricos de la Educación (pp. 21-31). Ciudad de México, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schechner, Richard. (2000). Capítulo 3. Hacia una poética de la Performance. En Performance. Teorías y prácticas interculturales (pp. 71-106). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, Libros del Rojas.
- Schmid, Sarah. (2013). Proxémica y comunicación intercultural: la comunicación no verbal en la enseñanza de la E/LE (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Sierra, Luz Marina (2008). Reflexiones sobre la didáctica Escolar, entrevista a Carlos Vasco. En Revista Eleducador.
- Toro, Rolando (2009). Capítulo VI. Consideraciones introductorias. Biodanza. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Velasco, A., López, Y. y Sanabria, J. (2011). Danzas Unidades Didácticas. Tunja, Colombia: Gobernación de Boyacá.

Anexos

Entrevista aplicada a informantes clave, siete (7) maestros de danza tradicional colombiana en pareja:

Preguntas sobre datos personales del entrevistado:

1. ¿Cuál es su nombre completo?
2. Cuéntenos ¿dónde nació, en qué año? y ¿quisiera describirnos un poco aquel lugar y época en que nació o ha vivido?

Preguntas sobre fiestas:

3. ¿Cómo eran las fiestas de su lugar de origen?, (qué música escuchaban y bailaban, etc)
4. ¿Podría hablarnos un poco sobre el desarrollo de esas fiestas?

Preguntas sobre el proceso de aprendizaje personal del entrevistado:

5. ¿Quién le enseñó a bailar los ritmos y las danzas tradicionales de su lugar de origen?
6. ¿Cuántos años tenía usted cuando empezó a aprender a bailar los ritmos y las danzas tradicionales de su lugar de origen y cómo se interesó en ello?

Preguntas sobre el maestro del entrevistado:

7. ¿Podría contarnos sobre la vida y obra de ese maestro/a?
8. ¿Cómo le enseñó ese maestro/a a bailar los ritmos y las danzas tradicionales de su lugar de origen?
9. ¿Podría decirnos cómo le enseñaron a bailar Joropo específicamente?

Preguntas de análisis y reflexión sobre metodologías de enseñanza de danza:

10. ¿Por qué cree que le enseñaron de esa forma?
11. ¿Considera que la forma en que le enseñaron es “tradicional”?

12. ¿A qué se refiere usted con que le enseñaron de forma “tradicional”?
13. ¿Qué lo motivó para empezar a enseñar los ritmos y las danzas tradicionales en pareja de su lugar de origen?
14. ¿Cómo enseña a bailar los ritmos y las danzas tradicionales en pareja de su lugar de origen? (Metodología)
15. ¿Considera que enseña estas danzas como a usted le enseñaron?, si ha cambiado, ¿qué ha cambiado y por qué cree que esto ha sucedido?