



Cicatrices: análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín

Johanna Del Pilar Palacios Ruiz

Jeisson Zuluaga Gil

Proyecto presentado para optar al título de Licenciandos en Danzas

Asesora

Astrid Johana Ramírez Figueroa, Licenciada en Educación Básica en Danza

Universidad de Antioquia

Facultad de Artes

Licenciatura en Danzas

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

Cita

(Palacios Ruiz & Zuluaga Gil, 2022)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Palacios Ruiz, J. P., & Zuluaga Gil, J. (2022). *Cicatrices: análisis de contenido de las narrativas de docentes, exbailarines y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A Edinson Darío Vanegas Amaya, por ser un hombre excepcional, que me aceptó, acogió y contribuyó al desarrollo de mi carrera como bailarina, dándome la oportunidad de vivir este universo maravilloso de la danza.

A mi familia, alumnos y amigos por los esfuerzos y la compañía en este trasegar y por estar siempre ahí, aun en esos momentos de oscuridad, donde finalmente, ellos, se convirtieron en la luz que necesitaba.

Finalmente, a Jeisson Zuluaga Gil por ser parte de este camino, abrirme su corazón y compartirme su cicatriz desde el inicio de esta investigación, a quien admiro profundamente.

Johanna Palacios Ruiz

A mi madre y padre porque siempre apoyaron mi sueño de ser bailarín, a mi mejor amigo y hermano del alma Juan Carlos Montoya porque hizo de mi un hombre de bien y me abrió las puertas al mundo de la danza profesional, te admiro mucho.

A mi querida compañera y ahora amiga, Johanna Palacios Ruiz quien siempre creyó en este proyecto, eres una mujer con carácter y un gran corazón, gracias por tu generosidad y carisma, mis respetos.

A Susana Hincapié porque fuiste un apoyo incondicional en este proceso, gracias por tu presencia y ayuda para poder llegar hasta aquí.

A mis maestros porque fueron la fuente de conocimiento e inspiración de esta investigación, y Finalmente, quiero agradecerle a la danza por darme el privilegio de ser su artífice, amo a un más mi vida con tu presencia en ella.

Jeisson Zuluaga Gil

Agradecimientos

A Astrid Johana Ramírez, asesora de esta investigación, gracias maestra por tu tiempo, profesionalismo y dedicación para con nosotros.

A Juan Alejandro Palacios Ruiz, Diseñador gráfico de este proyecto, a Jairo Ruiz Valderrama, por su apoyo logístico, fotos y transporte, a Luz Marina Correa, fotógrafa.

Al Colegio Eucarístico La Milagrosa por prestarnos sus locaciones, a Sandra Vélez, Shirley Bermeo, Daniel Hoyos, Juan Carlos Montoya y Edinson Vanegas, por compartir sus cicatrices y alimentar esta investigación.

A la maestra y coordinadora de esta Profesionalización en danza Beatriz Vélez, porque siempre apoyó y acompañó este trasegar.

A la Universidad de Antioquia por abrirnos sus puertas, a la Alcaldía de Medellín por esta gran oportunidad, y finalmente, a nuestro grupo de estudio en esta carrera: Jhon Alexander Blandón, Diana Cuenca y Viviana Jaramillo, sin ustedes nada de esto hubiese sido tan significativo, esperamos seguir “coleccionando momentos” junto a ustedes.

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1 Planteamiento del problema	13
1.1 Surgimiento de la idea.....	15
1.2 Justificación.....	17
1.3 Pregunta.....	19
2 Marco de Referencia	20
2.1 Antecedentes teóricos.....	20
2.2 Referentes.....	22
2.3 Contexto	25
3 Objetivos	28
3.1 Objetivo general	28
3.2 Objetivos específicos.....	28
4 Diseño Metodológico	29
4.1 Fases de la Investigación.....	29
4.1.1 Fase 1: Revisión documental de los referentes teóricos	29
4.1.1.1 Estrategias de Investigación.....	29
4.1.1.2 Técnicas de Investigación.....	30
4.1.1.1.1 Técnica 1: Revisión documental.....	30
4.1.1.1.2 Técnica 2: Diario de campo.....	30
4.1.2 Fase 2: Antecedentes experimentales	30
4.1.2.1 Estrategias de Investigación.....	30

4.1.2.2 Técnicas de Investigación.	31
4.1.2.2.1 Técnica 1: Autoetnografía.	31
4.1.3 Fase 3: Trabajo de campo	31
4.1.3.1 Estrategias de Investigación.	31
4.1.3.2 Técnicas de Investigación.	31
4.1.3.2.1 Técnica 1: Observación participante.	31
4.1.3.2.2 Técnica 2: Entrevistas dirigidas.	32
4.1.3.2.3 Técnica 3: Diario de campo.	32
4.1.4 Fase 4: Análisis de resultados y recomendaciones	32
4.1.4.1 Estrategias de Investigación.	32
4.1.4.2 Técnicas de Investigación.	32
4.1.4.2.1 Técnica 1: Categorización.	33
4.1.4.2.2 Técnica 2: Conclusiones.....	33
4.1.3.2.3 Técnica 3: Recomendaciones.	33
5 Consideraciones Éticas.....	34
6 Desarrollo Metodológico.....	35
6.1 Desarrollo de las Fases de la Investigación.....	35
6.1.1 Fase 1: Revisión documental de los referentes teóricos	35
6.1.2 Fase 2: Análisis de las narrativas a través del grupo focal	38
6.1.3 Fase 3: Análisis y triangulación de documentos de texto, de imágenes y narrativas	42
7 Hallazgos	44
7.1 Freire y Lévinas. Una reflexión pedagógica para los maestros/as de danza	44
7.2 Narrativas corpóreo-sensitivas de los docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes de danza folclórica y de bailes populares y de salón	49
7.3 Otras herramientas para el análisis de contenido a través de lo visual.....	55
7.3.1 Cicatrices. Relatos de danza para sanar	55

7.3.2 Mi cicatriz.....	63
Referencias	69
Anexos.....	71

Lista de figuras

Figura 1 <i>Ejemplo 1 de la Ficha de análisis documental – Lineamientos de la pedagogía de la alteridad</i>	37
Figura 2 <i>Ejemplo 2 de la Ficha de análisis documental – Lineamientos de la pedagogía del oprimido</i>	37
Figura 3 <i>Ejemplo 3 de la Ficha de análisis documental – De los postulados de la pedagogía del oprimido en diálogo con la danza</i>	38
Figura 4 <i>Muestra del guion de preguntas utilizado durante el grupo focal</i>	39
Figura 5 <i>Foto 1 tomada durante la realización del grupo focal – Salón de clase del Colegio Eucarístico de la Milagrosa</i>	40
Figura 6 <i>Foto 2 tomada durante la realización del grupo focal – Salón de clase del Colegio Eucarístico de la Milagrosa</i>	40
Figura 7 <i>Foto tomada durante la realización del taller corpóreo sensitivo de introspección – Salón de clase del Colegio Eucarístico de la Milagrosa</i>	41
Figura 8 <i>Foto tomada luego del grupo focal durante el registro fotográfico de la experiencia sensitiva antes vivida – en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa</i>	41
Figura 9 <i>Ejemplo 1 de las guías de observación de los textos</i>	42
Figura 10 <i>Conceptos medulares escogidos para el análisis</i>	42
Figura 11 <i>Ejemplo 2 de las guías de observación de las narrativas</i>	43
Figura 12 <i>Foto 1 tomada luego del grupo focal durante el registro fotográfico de la experiencia sensitiva antes vivida – en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa</i>	56
Figura 13 <i>Foto 2 tomada luego del grupo focal durante el registro fotográfico de la experiencia sensitiva antes vivida – en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa</i>	57
Figura 14 <i>Foto 3 tomada luego del grupo focal durante el registro fotográfico de la experiencia sensitiva antes vivida – en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa</i>	58
Figura 15 <i>Foto 4 tomada luego del grupo focal durante el registro fotográfico de la experiencia sensitiva antes vivida – en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa</i>	60
Figura 16 <i>Foto 4 tomada luego del grupo focal durante el registro fotográfico de la experiencia sensitiva antes vivida – en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa</i>	61

Figura 17 Foto Johanna 1 tomada en unas escalas del barrio Manrique en la calle Restrepo Isaza	63
Figura 18 Foto Johanna 2 tomada al frente del Hospital Infantil del San Vicente de Paul	63
Figura 19 Foto Johanna 3 tomada en la acera del Colegio Agustiniano en el barrio Aranjuez..	63
Figura 20 Foto Johanna 4 tomada afuera de la casa de Johanna en el barrio Campo Valdés ...	64
Figura 21 Foto Johanna 5 tomada en el salón de ensayos de Fantasía Argentina Tango en el barrio Campo Valdés	65
Figura 22 Foto Jeisson 1 tomada en el barrio San Vicente de Paul de San Antonio de Prado....	66
Figura 23 Foto Jeisson 2 tomada en la puerta principal del Colegio Manuel J. Betancur de San Antonio de Prado	66
Figura 24 Foto Jeisson 3 tomada en el Parque principal de San Antonio de Prado.....	66
Figura 25 Foto Jeisson 4 tomada afuera de la sede del Ballet Folclórico de Antioquia.....	67
Figura 26 Foto Jeisson 5 tomada afuera de la sede del Ballet Folclórico de Antioquia.....	68

Resumen

Cicatrices da una mirada sutil a esos procesos formativos que a luz de la Pedagogía de la Alteridad de Emmanuel Lévinas y la del Oprimido de Paulo Freire, no están propiamente generando conocimiento a través del arte, sino más bien estigmatizando al bailarín en formación por medio de discursos antipedagógicos generados por los maestros de danza. El problema que identificamos está en los discursos de los docentes al enseñar, por tal motivo, analizaremos el contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes en torno a las devoluciones en sus procesos de enseñanza aprendizaje de la danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín, por medio de la investigación cualitativa, la revisión documental, el análisis de antecedentes experienciales generados en un grupo focal para finalmente, obtener una triangulación de texto, imagen y narrativas que nos permitirán concluir unas recomendaciones pedagógicas para aportar a nuestro quehacer docente. Como muchas disciplinas prácticas o empíricas, en la danza, el proceso de adquirir destrezas para bailar se confunde el termino pedagogía con metodología y aunque esto no está totalmente desfasado de la realidad académica, el hecho de que la pedagogía ya sea una ciencia la hace herramienta de trasmisión de conocimiento, por lo tanto, puede tener distintos argumentos. Cualquiera que sea la vertiente pedagógica, el análisis de sus hipótesis y teorías siempre debe llevarnos a una reflexión de las practicas educativas que como docentes estamos, en muchas ocasiones, adoctrinando.

Palabras clave: pedagogía, formación, antipedagógico, estigma, discurso, danza, arte, narrativas metodología, hipótesis, análisis.

Abstract

Cicatrices takes a subtle look at those formative processes through Emmanuel Lévinas and Paulo Freire's Pedagogy, are not properly generating knowledge through art, but rather stigmatizing the dancer in training through anti-pedagogical discourses generated by dance teachers. The problem that we identify is in the discourses of teachers when teaching, for this reason, we will analyze the content of the narratives of teachers, students, former dancers and practitioners about the returns in their own teaching-learning processes of folkloric dance and popular and ballroom dances in the city of Medellin, through qualitative research, documentary review, analysis of experiential background generated in a focus group, to finally obtain a triangulation of text, image and narratives that will allow us to conclude with some pedagogical recommendations to contribute to our teaching field and community. Like many practical or empirical disciplines, in dance, the process of acquiring dance skills confuses the term pedagogy with methodology and although this is not totally wrong with the academic reality, the fact that pedagogy is already a science makes it a tool for the transmission of knowledge, therefore, it can have different arguments. Whatever the pedagogical aspect, the analysis of its hypotheses and theories should always lead us to a reflection on the educational practices that we as teachers are, on many occasions, indoctrinating.

Keywords: pedagogy, training, anti-pedagogical, stigma, discourse, dance, art, narratives, methodology, hypothesis, analysis.

Introducción

Proponemos una investigación que analice los testimonios de docentes y estudiantes que en sus trayectorias de vida se han topado con situaciones emocionales que han frustrado su experiencia en la danza, este aspecto de tan alta complejidad psicológica y emocional lo hemos nombrado como “Cicatrices. Análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín”

De acuerdo a esto, nuestro trabajo busca recopilar experiencias que conlleven a una reflexión- acción pedagógica, atendiendo los postulados de Emmanuel Lévinas y Paulo Freire enmarcados en unas necesidades específicas y así poder aumentar el disfrute, el desarrollo personal, la sana convivencia, las habilidades motrices y blandas de los estudiantes.

Cicatrices Análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín es un trabajo de investigación que se desarrolló a través de varios capítulos.

El primero de ellos fue el planteamiento del problema, donde encontramos que hacía falta realizar el análisis de las devoluciones que hacían los docentes de danza en la ciudad de Medellín a sus estudiantes. Como segundo capítulo se encuentra el surgimiento de la idea, el cual consistió en preguntarnos por una pedagogía para los procesos de formación en danza. Luego se ubica la justificación de la investigación que describe la importancia de indagar en las narrativas de los investigadores y otros bailarines, ex bailarines y practicantes de danza lo que constituye el tercer capítulo de este constructo.

Como cuarto capítulo encontramos la búsqueda del marco de referencia compuesto de los antecedentes teóricos, los referentes y el contexto, lo cual constituyó el soporte teórico para la construcción de la presente propuesta. Esto nos llevó a la construcción de los objetivos que se desarrolló como quinto capítulo.

El sexto capítulo fue el diseño metodológico que definió una orientación cualitativa, para lo cual tendríamos diferentes fases y técnicas, como la revisión documental, el análisis de las narrativas de los participantes para el logro del desarrollo de los objetivos propuestos.

En el capítulo séptimo se detalló el desarrollo metodológico que finalmente utilizamos. Las fases y las técnicas aplicadas fueron como la revisión documental, el análisis de las narrativas de los participantes y surgieron acciones emergentes que complementaron los resultados de la investigación. Como soporte del desarrollo metodológico se presentan tablas e imágenes de los instrumentos aplicados.

El octavo capítulo contiene los hallazgos de la investigación, estos se dividen en tres sub capítulos que corresponden a los tres objetivos específicos de la investigación. Aquí encontramos inicialmente los diez conceptos medulares derivados de los aportes teóricos de los autores, también un cruce entre dichos aportes y las prácticas de enseñanza de la danza. El segundo hallazgo consiste en el análisis de las narrativas del grupo focal, además la realización de un ejercicio corpóreo sensitivo donde surgieron 4 apartados y las actividades emergentes. Como tercer hallazgo implementamos el análisis del registro fotográfico derivado de las acciones emergentes ya mencionadas. Allí se analizaron las cicatrices de los participantes del grupo focal y de los investigadores. Esto se hizo a partir de la triangulación entre los postulados teóricos, el análisis de las narrativas y la interpretación del registro visual.

Por último, se encuentra un apartado que da cuenta de la bibliografía empleada.

Este proyecto de investigación representa un esfuerzo comprometido con la comunidad de la danza en Medellín, es una propuesta novedosa, y legítima, más aún en el contexto actual donde se habla permanentemente de procesos inclusivos y de equidad. La danza no puede continuar siendo una experiencia que atienda solamente lo espectacular y se olvide de lo subjetivo, del individuo, de la experiencia, la emoción y de lo humano, en ese sentir “Cicatrices. Análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín” aporta nuevos conocimientos, experiencias y reflexiones que permiten exponer que es importante llevar a cabo la investigación y trascender los estereotipos, resaltando la danza como una práctica artística humanista, resiliente y emancipadora.

1 Planteamiento del problema

Debido a nuestra experiencia en diferentes ámbitos educativos y de formación como docentes y bailarines de la ciudad de Medellín (Colombia), consideramos que es un deber ético del maestro de danza estar en un constante crecimiento no solo a nivel técnico sino a nivel pedagógico como consolidación y proceso transversal de su ser integral. Las danzas de folclor colombiano y los bailes populares y de salón son una expresión cultural y dancística de gran importancia en la ciudad de Medellín. Los espacios destinados a los procesos de formación son entornos en los cuales en ocasiones se presentan sesgos o estereotipos por parte de los maestros de danza hacia sus estudiantes, por consiguiente, para nosotros es importante que por medio de esta propuesta se haga “una relectura” del papel pedagógico que tiene el diálogo entre maestros y estudiantes, con el fin de generar nuevos espacios formativos que tendrán a futuro efectos positivos en los bailarines de la ciudad. Conocemos por experiencia propia y por la de otras personas que aún existen procesos frustrativos al momento de hacer y/o recibir una devolución por parte del maestro hacia sus estudiantes, ya que el enfoque educativo en los espacios de danza está altamente permeado por la búsqueda del virtuosismo y se deja de lado al ser como un individuo sentipensante.

Nos inquieta la forma como se generan los espacios de educación en la danza, no solo en las instituciones educativas sino también en los grupos de proyección artística y en las academias de baile, identificamos que algunos maestros de danza más que impartir conocimiento desde la pedagogía realizan réplicas de los diferentes movimientos ya establecidos y reconocidos como básicos. En este proceso de enseñar a través de un modelo, surgen discursos por parte de los docentes que no solo atienden la cuestión de la danza, sino que afectan desde su gestualidad y su uso de la palabra la emocionalidad del estudiante, es decir, consideramos que la enseñanza de un paso específico no debe estar acompañada de una anulación o maltrato emocional hacia el estudiante por no cumplir el ideal que está en el imaginario del docente.

Partiendo de lo anterior, que no solo es un caso aislado, sino que lo vivimos en nuestra experiencia formativa y lo desarrollaremos en los siguientes párrafos, proponemos una investigación que analice los testimonios de docentes y estudiantes que en sus trayectorias de vida se han topado con situaciones emocionales que han frustrado su experiencia en la danza, este aspecto de tan alta complejidad psicológica y emocional lo hemos nombrado como “Cicatrices. Análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes en torno

a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín”

El proyecto considera vital resignificar los testimonios, darle voz a algo que sucedió y sigue sucediendo, que es silenciado y además impacta de manera determinante en el ámbito educativo de la danza en la ciudad. Consecuentemente el proyecto busca aportar a partir de los testimonios que realizaremos en nuestro trabajo de campo a los procesos pedagógicos en la danza a través de mediaciones experienciales donde la conciencia corporal y los procesos de enculturación a la luz de las pedagogías de la alteridad propuesta por Emmanuel Lévinas y la pedagogía del oprimido propuesta por Paulo Freire, permitan que los maestros seamos un reflejo de nuestra propia experiencia dancística pero de forma positiva, corrigiendo aquellas prácticas o modelos que conducen al “dolor”, que fueron impartidos de forma errada y que no son coherentes con estas corrientes pedagógicas, las cuales sustentarán nuestros lineamientos teóricos ya que comprendemos que los contextos nos exigen respuestas de transformación académica.

“Con su principio del diálogo Freire, enseñó un nuevo camino para la relación entre profesores y alumnos. Sus ideas influenciaron e influyen los procesos democráticos por todo el mundo. Fue el pedagogo de los oprimidos y en su trabajo transmitió la pedagogía del oprimido, mientras que Lévinas propone que la ética y la moralidad humana no tienen base en el razonamiento intelectual individual, sino que su fuente es el otro. Sobre esta base, este filósofo plantea una relación asimétrica en el vínculo y las relaciones interpersonales, dando preponderancia al otro sujeto y a sus necesidades.” (Martínez y Sánchez, s.f.)

Estas entrevistas las realizaremos en tres espacios donde se imparte la enseñanza de la danza, entre los cuales queremos hacer un comparativo y/o una salvedad entre sus diferencias, ya que consideramos que en ellas se pueden presentar procesos que llamaremos “antipedagógicos” al momento de enseñar. Estos tres ámbitos de poblaciones para la formación en danza son: los grupos comerciales que son los que forman para la proyección y realización de espectáculos masivos, los grupos academicistas que son los que se encargan de la formación en la danza desde lo curricular en escuelas y colegios y las academias de baile donde se forma para el desarrollo social y el aprendizaje de la danza, pero no necesariamente para el escenario. Comparando estos tres grupos identificados, encontramos que todos realizan procesos de enseñanza de folclor colombiano y de

bailes populares y de salón y en los tres se identifica una falta de preparación en aspectos pedagógicos para afrontar situaciones emocionales, donde al momento de llevar el discurso técnico a un discurso académico se genera una ruptura entre el maestro y el alumno que nace de la devolución la cual muchas veces no es fundamentada en ningún lineamiento pedagógico.

Por lo tanto, nos parece importante que se genere una voz de alerta que permita minimizar el impacto que estas prácticas pueden dejar en las futuras generaciones de los bailarines de la ciudad, donde el diálogo no es asertivo ni es incluyente con todos los tipos de corporalidades y diversidades.

Comparando estos tres espacios encontramos que en una escuela o colegio se debe atender a toda la población, sin que esto direcciona específicamente al alumno a seguir este camino a nivel profesional dejando la posibilidad planteada para el análisis individual y buscando que sea una materia de aporte al crecimiento integral de los alumnos, en cambio desde los grupos de proyección se buscan perfiles que cumplan con una estética y habilidades determinadas que permitan alcanzar unos logros corporativos con fines lucrativos y en las academias se enseña para el disfrute personal como un hobby o un espacio de lúdica y esparcimiento, dando lugar en algunas ocasiones a trascender al elenco de proyección sin que esto implique una obligatoriedad, pero queremos hacer la salvedad de que en ninguno de estos espacios, independientemente de sus objetivos y fines misionales se deben presentar devoluciones con discursos que lastimen y desmotiven a los estudiantes.

De acuerdo a esto, nuestro trabajo busca recopilar experiencias que conlleven a una reflexión- acción pedagógica, atendiendo los postulados de Lévinas y Freire enmarcados en unas necesidades específicas y así poder aumentar el disfrute, el desarrollo personal, la sana convivencia, las habilidades motrices y blandas de los estudiantes.

1.1 Surgimiento de la idea

“El educador no solo deberá enseñar contenidos, sino que él mismo es testimonio vivo de una buena educación. Todo aquello que haga repercutirá en la evolución del niño o de la niña. Una mirada, una muestra de cariño, una regañina, un consejo, una manera de actuar, ayudará al maestro o a la maestra a ser un testimonio claro de buen educador o educadora. La relación docente-discente, debe ser una relación testimonial.” (Espinosa, 2020)

Nuestra idea de investigación nació en el año 2020 a partir de una tarea que realizamos en el primer semestre de la Licenciatura con la maestra Diana Ocampo, en la asignatura Tradiciones, paradigmas y tendencias en pedagogía y educación artística. Allí identificamos que hay vacíos en algunos momentos de ciertos procesos pedagógicos en la enseñanza de la danza, encontramos que en estos espacios se trabaja con el cuerpo, pero se “deshumaniza” al ser, cuando por el contrario este tipo de prácticas deberían estar encaminadas al fortalecimiento del mismo.

En esa primera instancia nos surgieron las siguientes preguntas:

1. Desde la pedagogía, ¿existen metodologías para mejorar el discurso en la enseñanza de la danza?
2. ¿Cómo lograr ser docentes integrales inmersos en los contextos socioculturales del siglo XXI a través de la educación disruptiva?
3. ¿Cómo proponer discursos humanizantes en las maneras pedagógicas del hacer dancístico?
4. ¿Cuáles son los discursos que se emiten durante los procesos educativos en danza en la actualidad?

La necesidad de ahondar y proponer formas diferentes de discurso alineadas a las corrientes pedagógicas de la alteridad y del oprimido en la educación en danza fue lo que nos motivó a trabajar juntos en este proyecto, ya que ambos nos sentimos plenamente identificados con la idea de hacer una propuesta de formación PARA las artes, donde aportaremos ideas generadoras de cambio en la forma cómo los docentes dialogan con sus estudiantes y proponen metodologías discursivas desde sus lugares de enunciación y en general, todo lo relacionado con la enseñanza de la danza a partir de las 2 pedagogías propuestas en esta monografía.

Reconocemos la importancia de todas las posibilidades de formación docente en la investigación dentro de este proyecto, ya que hemos descubierto que no podemos seguir desligando el proceso investigativo de la formación académica, ya que los maestros investigadores son uno de los pilares fundamentales dentro de la enseñanza aprendizaje pues serán ellos quienes nos ayudarán a dar respuesta a algunas hipótesis que encontraremos en el camino de consolidación de este proyecto.

Somos conscientes que el panorama de la danza en Medellín está sesgado por lo escénico y que, aunque no es la única fuente generadora de este arte nos interesa ofrecer desde nuestra

historicidad y experiencia maneras más empáticas de decirle NO a un estudiante para que este se sienta cómodo y sepa aceptarlo, sin que se produzca en él una frustración, desmotivación y pérdida del interés por el quehacer dancístico.

El trabajo de campo que estaremos alimentando será la principal actividad en este constructo ya que abrirá las puertas al análisis, la recolección de testimonios e información importante, la cual, apoyará nuestra propuesta disruptiva en la necesidad comunicativa en los rasgos discriminatorios que aún siguen latentes en los espacios de formación en danza en nuestra ciudad.

Nos proponemos también decantar un poco la interdisciplinariedad de la escuela, analizar más a fondo los procesos transdisciplinarios que allí se llevan a cabo ya que con esa información es que deseamos invitar a un cambio desde la educación disruptiva en la forma como se conectan los discursos entre el profesor y el alumno en algunos espacios académicos formales, no formales e informales en la ciudad, esto con el fin de evitar la falsa dicotomía que se ha generado a través de los años con respecto a la formación en danza: ¿es un proceso de enseñanza pedagógico o es solo una réplica de lo aprendido por el docente?

1.2 Justificación

El problema que identificamos en los discursos de los docentes al enseñar, es una temática poco abordada a nivel investigativa, es un tema que aunque muy conocido y muy repetitivo en los procesos formativos en danza y aquí cabe decir, no solo en la ciudad de Medellín, ha sido silenciado, ignorado y en algunos casos olvidado, ya que los procesos, los maestros, los grupos de proyección y los estudiantes que no presentan estas problemáticas de rechazo y frustración se enfocan en los resultados, en lo imponente de lo que se da en la escena y en sus logros y no reconocen ni visibilizan los daños que se crean a partir de esos discursos fríos, distantes y selectivos en formas crudas y mordaces.

En este sentido esta propuesta investigativa es novedosa, y se hace legítimo su abordaje, más aún en el contexto actual donde se habla permanentemente de procesos inclusivos y de equidad, la danza no puede continuar siendo una experiencia que atienda solamente lo espectacular y se olvide de lo subjetivo, del individuo, de la experiencia, la emoción y de lo humano, en ese sentir “Cicatrices. Análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exbailarines y

practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín” aporta nuevos conocimientos, experiencias y reflexiones que permiten exponer qué es importante llevar a cabo la investigación y trascender de lo escénico y los estereotipos y resaltar que la danza es un arte que debe ser humanista en todo nivel.

Esta propuesta investigativa pretende aportar a la transformación de la realidad a partir de las reflexiones derivadas del análisis de los testimonios de algunos docentes y estudiantes de danza de la ciudad de Medellín. A partir de dichos análisis esta propuesta investigativa busca aportar al beneficio de los maestros de danza, en especial, los de danza folclórica y los de los bailes populares y de salón en la medida que propone una reflexión profunda sobre la forma del discurso que debe implementarse a la hora de hacer devoluciones a los estudiantes en cualquiera que fuera su espacio de aprendizaje y el contexto en que se hagan dichas devoluciones.

De otro lado los estudiantes también serán beneficiados porque con esta forma de discurso fortalecido desde las pedagogías propuestas por Lévinas y Freire se pueden abrir las puertas a procesos más incluyentes y participativos o por lo menos a no cerrar dichas puertas de manera permanente y generar confianza y seguridad en los estudiantes, aunque estos no puedan participar en determinados proyectos del grupo formativo. Además, por la experiencia personal sabemos que esta población es la que se ve vulnerada ante los discursos que hemos llamado “antipedagógicos” y que, aunque encontramos historias resilientes y de resignificación, sabemos que son muchas las historias y testimonios que no pudieron superar los dolores que les generaron al ser rechazados y/o excluidos, aquellos que dejaron cicatrices profundas en sus vidas y que decidieron abandonar y alejarse por completo del mundo de la danza.

Desde esta misma experiencia y con miras a fortalecer los proyectos formativos y de proyección individuales de Jeisson Zuluaga y Johanna Palacios, es que ambos nos encontramos en la forma y el fondo de esta propuesta, ya que ambos contamos con el deseo de ahondar en este tema particular que marcó y definió la vida de cada uno, y sentimos que por nuestros logros y nuestras historias de superación en el campo de la danza debemos retribuir desde nuestros propios testimonios y sumar al mejoramiento de los procesos pedagógicos de la enseñanza del arte dancístico en Medellín; lo que a su vez puede reflejarse en un tema que desemboque, nutra e inquiete a la comunidad académica enfocada en los temas danzarios y que esta propuesta pueda

tener mayor eco e impacto e incentivar la búsqueda de la profundización y ampliación de este tema que hasta hoy no se ha tocado abiertamente a nivel del contexto de nuestra ciudad.

1.3 Pregunta

¿Cómo hacer un análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de la danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín?

2 Marco de Referencia

2.1 Antecedentes teóricos

El primer texto que analizamos y que encontramos pertinente es: Implicaciones del modelo de educación no formal" educar en la calle-pedagogía de la presencia" en la construcción de proyectos de vida de jóvenes de sectores populares (Moreno, 2018), su objetivo es proponer una mirada de la educación no formal agenciada por la Corporación Juan Bosco que permita comprenderla como una forma de educación popular a través de la reconstrucción de un relato de vida.

En resumen, la escritora Nirza Beatriz Moreno nos muestra con su escrito una estrecha relación con los planteamientos de Freire: “El ser persona en historia sociedad y cultura y descubrir que su historia se hace vida en cuanto se es sujeto, va entrañando poco a poco el sentido más exacto de la alfabetización: el sujeto paulatinamente aprende a ser autor, testigo de su propia historia; entonces es capaz de escribir su propia vida, es decir, biografiarse, existenciarse e historizarse”, por tal razón, lo consideramos pertinente para nuestro trabajo de grado ya que identificamos que su sentir es muy similar al de nosotros, no solo desde los postulados de Freire, sino también en la posibilidad de reconocer que la “Pedagogía de la Presencia – Educar en la Calle” es un modelo de educación no formal que se imparte en la calle y que no busca, ni logra, resolver las carencias a los jóvenes de los sectores populares que participan en este proceso, pero sí persigue y consigue mostrarles desde un trabajo de resignificación la posibilidad de asumir con solidaridad y humanidad las situaciones de inequidad e injusticia social que se viven sus contextos y que están llamados a superar.

Sopesamos que este antecedente teórico nos concuerda en la idea de generar análisis a través de los relatos de vida de otros bailarines y maestros, apoyarnos en sus “cicatrices” y generar de allí un momento de resiliencia significativo para todos aquellos que se acerquen a esta monografía.

Nuestro segundo referente teórico es: Corporrelatos del Yo docente: un inventario de experiencias contenidas en el cuerpo. (Villalba, 2015) Aquí, el autor Raimundo Villalba, nos propone reconocer las marcas que la experiencia ha dejado en el cuerpo para tejer una narrativa autoetnográfica desde el Corporrelato.

Para el autor, Las marcas en el cuerpo, correlacionadas por criterios de afectación corporal y características de la experiencia, develaron seis condiciones corporales del docente en la escuela que le permitieron la organización de los corporrelatos para su respectivo análisis. Del mismo modo para nosotros, encontramos su narrativa muy coherente con nuestra monografía “Cicatrices: Análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín” ya que establece una relación de causalidad entre las marcas en el cuerpo y la experiencia vivida, mediadas por concepciones, valoraciones y representaciones incorporadas en el docente que influyen en los modos de relación con el entorno escolar y formativo.

Es por esto que, a la luz de la pedagogía de la alteridad, donde Lévinas postula intersubjetividades y relaciones humanas de trascendencia que instauren al “sujeto ético” entre nosotros; Nos pareció importante el análisis que logramos decantar del escrito de Villalba ya que amplía el objeto de estudio de nuestra monografía, lo cual, nos permite argumentar mejor nuestra tesis a cerca de las cicatrices que quedan no en el cuerpo, pero si en el ser de los bailarines/docentes debido al discurso mal estructurado al momento de fabular en diálogos entre pares.

Como nuestro tercer y último referente teórico analizamos: Memorias del dolor y cuerpos en resistencia. Narraciones y poéticas corpóreas del abuso sexual (Arboleda, 2021), de la autora Yirleni Arboleda donde identificamos una similitud en su proyecto de memorias del dolor con las cicatrices que deseamos analizar en esta monografía. Este proyecto enmarca evidencias, trayectos que hacen parte del proceso de sanación y su fortalecimiento como sobreviviente. A través de este se permite seguir descubriéndose como artista y mujer que se considera siempre aprendiz de su oficio y de sí misma. La realización de esta investigación-creación le ha llevado a entender que su experiencia no es individual, pero sí particular, aportando en el panorama general del fenómeno sociocultural del abuso sexual y cuestionando desde distintos recursos creativos los paradigmas establecidos.

Yirleni se considera sobreviviente, pero esto no le ha garantizado el entendimiento sobre las vivencias de otros, pero sí le acerca a una postura política, ética y estética desde la cual se relaciona con sus vivencias.

Así mismo, “Cicatrices: Análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje

de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín” busca también comprender un poco más las subjetividades que se generan a través de situaciones difíciles soportadas por el ser humano en diferentes contextos. Nuestra relación aquí, está directamente relacionada con los sentires emocionales que quedan en las personas después de un proceso o situación difícil, ese recuerdo que permea en el ser, y, como puede usarse para convertirse en experiencia de vida, en resiliencia.

2.2 Referentes

Para el adecuado desarrollo del análisis del discurso propuesto en esta monografía es necesario ahondar en lo ya explorado por diversos autores en cuanto al tema específico del discurso, no solo como soporte teórico sino como herramienta fundamental en la construcción de las preguntas que conformarán el guion de las entrevistas que haremos en el trabajo de campo, en la manera de interpretar estos testimonios y finalmente en el diseño y elaboración de las conclusiones y recomendaciones que dejaremos como producto de esta investigación. Se nos hace entonces importante traer por ejemplo a la autora española Milagros Juárez con su libro *Saber expresarse* donde encontramos que “El lenguaje puede ser nuestro principal aliado y nuestro principal enemigo. Saber expresarse con corrección y dominar el arte de manifestar con claridad lo que queremos o debemos decir en un momento determinado, contribuye a nuestra construcción interior y exterior como personas; en caso contrario, nos hace aparecer como seres confusos, poco cultivados, personalidades poco ricas... De manera que, en última instancia, somos lo que expresamos” (Juárez, 2003). Esto nos lleva a los espacios de formación en danza, donde debemos contar con un discurso más empático, asertivo y que ponga en la escena lo que el docente es y lo que pretende con su proceso formativo teniendo en cuenta que con lo expresado él demuestra lo que es y se pone como ejemplo ante sus estudiantes.

Al respecto, Niño Rojas sostiene que “para el desarrollo de la comunicación oral se exige un conocimiento de la lengua (como para el discurso escrito), y de los procesos que se dan en la producción del habla, según el género. Es decir, es requisito el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística, al igual que el afianzamiento de las habilidades implicadas en el saber hablar y también en el saber escuchar” (Rojas, 2011). Esto pone en doble vía el tema del discurso y sumerge en esta discusión al estudiante quien en ocasiones deberá poner su voz en estas

conversaciones y en ambas direcciones se debe contar con una adecuada comunicación basada no solo en el respeto por el otro y sus pensamientos, sino también en saber comunicar lo técnico de manera que en este ejercicio no se vea afectada la autoestima del estudiante.

En la actualidad, el rol del docente no se limita sólo a la enseñanza de un objetivo en el aula de clase. Por lo tanto, se espera que los maestros de danza desplieguen conocimientos, capacidades y actitudes para que, además de promover el desarrollo de competencias dancísticas, también se acentúen en lo discursivo ante sus aprendices y que así, puedan interactuar eficientemente en contextos académicos diversos. Con esto se justifica en nuestra monografía la importancia del discurso pedagógico: Hablar, lo cual permite a los docentes asimilar los fundamentos que sustentan la preparación y emisión de presentaciones orales académicas efectivas.

Todo esto del discurso nos conlleva a que esta comunicación debe conectarse con lineamientos pedagógicos que direccionen el camino de los docentes de danza.

Hablar de la pedagogía de la alteridad en nuestra monografía “Cicatrices: Análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín” es sumamente relevante ya que Emanuel Lévinas escritor y filósofo ruso de origen judío, quien en su teoría planteó que “la ética, la moralidad humana, no se origina en uno mismo ni en el razonamiento a nivel intelectual o cognitivo, sino que la fuente más primitiva de la ética es el otro”, (Sánchez y Pedreño, 2018, 108), es decir que se recibe, se percibe y se aprende de los pares generando vínculos y relaciones que le dan hegemonía al ser y a sus necesidades, por esto consideramos que dentro de los procesos formativos en danza la pedagogía de la alteridad es una fuente y recurso impajaritable al momento en el que el docente y el estudiante dialogan en un plano formativo bilateral donde debe primar el reconocimiento del otro y su sentir.

De la misma manera Paulo Freire, uno de los grandes educadores latinoamericanos del siglo XX en sus postulados pedagógicos planteó un movimiento de educación de base, que se ha llamado “Método Freire” de la pedagogía liberadora, que centralizó sus ideas educativas en su obra la “Pedagogía del Oprimido”. Dentro de sus objetivos el pedagogo brasileño resaltó la importancia de generar procesos más consientes, de una educación en forma colectiva, enfocándose especialmente en la formación de las masas populares por las necesidades de liberación y emancipación de las mismas con el fin de llegar a una justicia social. Para él justicia social es

equidad, lo que se traduce en nuestro caso en una formación igualitaria en danza, aunque no siempre se encuentren los estereotipos y estructuras técnicas buscadas por los docentes.

Con estas dos corrientes humanizantes buscamos que los discursos tengan impacto en el proceso educativo, cualquiera que fuese el contexto que este tenga lo que cumple con la definición de pedagogía y su etimología filosófica.

En cuanto a los diferentes espacios de formación en danza, nos acogemos a que la escuela debe considerarse como cualquier espacio de formación real o ideal, ya que en nuestro proceso investigativo hemos referenciado los tres espacios objeto de estudio, en los cuales se viven estas experiencias que no solo cumplen con las características de escuela, sino que también forman al individuo, moldean su carácter, su personalidad y subjetivan experiencias significativas.

Este tipo de aprendizajes además de lo técnico fortalecen al individuo sentipensante y es aquí donde nos sentimos identificados con la didáctica y el arte de enseñar, puesto que, al ser parte de las disciplinas educativas nos permite optimizar herramientas, métodos y técnicas como es el caso del discurso académico.

Estos conceptos serán empleados en esta monografía y su significación será especificada en función del contexto. Globalmente, se puede diferenciar el concepto de aprendizaje en tanto que se relaciona con actividades dirigidas a la adquisición de saberes y de saber-hacer, y el concepto más amplio de formación que generalmente se refiere a los procesos que engloban actividades de aprendizaje, inscribiéndolas en las figuras individuales y colectivas de desarrollo personal.

Por consiguiente, el aprendizaje lo entendemos no solo como el método de adquisición y de apropiación progresiva de saberes o de competencias específicas, sino también como un proceso altamente organizado de reelaboración, vinculación y de (trans)formación.

Dentro del contexto de “Cicatrices” el docente o maestro de danza es quien imparte el conocimiento específico de este arte y puede o no tener un título para hacerlo, mientras que el discente como alumno o estudiante es quien recibe no solo un conocimiento técnico sino también una formación integral mediante experiencias que gracias al discurso permitirán que este trascienda o no en la vida y en este campo escénico. Nuestro sentir formativo con esta monografía es que la danza siga tejiendo conocimiento técnico y reconociendo la otredad, ambos fundamentales en la relación docente-discente en el quehacer formativo de danza en la ciudad de Medellín.

Para ello nos parece pertinente direccionar los procesos de formación en danza hacia una educación disruptiva enfocada en el discurso, ya que es propicio para estas nuevas generaciones de bailarines y maestros de danza romper con lo establecido en aras de mejorar lo existente, buscando priorizar relaciones más humanizantes y hacer a un lado la opresión al artista que por años ha sido sesgada dentro de unos estereotipos estigmatizantes que no permiten la vinculación de la alteridad con la formación en danza, contribuyendo a la opresión deshumanizante que en ocasiones sufre el estudiante quien simplemente pretende desarrollar habilidades y destrezas muchas veces sin ninguna pretensión.

Como maestros y bailarines contemporáneos, que entendemos la danza como una de las primeras manifestaciones artísticas de la historia de la humanidad, deseamos aportar desde dos lineamientos pedagógicos que consideramos fundamentales a este arte, con una estructuración formativa a los procesos que hoy se generan en nuestra ciudad. Para nosotros bailar ahora, no implica solamente la acción de movimiento, sino que, debe trascender a la acción de pensamiento como engranaje a las formas óptimas de enseñar danza y como desde la naturaleza de los conceptos educativos podemos contrastar, dialogar y aportar al campo pedagógico de la formación en danza en Medellín.

2.3 Contexto

Al hablar de las “cicatrices” es necesario ahondar en la forma de cicatrización, pues sabemos que cada individuo ha sopesado en su proceso de vida maneras diferentes de hacerlo, es decir, encontraremos que algunos de ellos han cicatrizado, otros no, o en nuestro caso, específicamente en el caso de Jeisson esta monografía le permitió descubrir que, aunque el tiempo ha pasado los dolores que se generaron en él siguen presentes. Sabemos que los diferentes caminos han contextualizado el proceso de cada quien y eso hace que este fenómeno de la cicatrización sea tan amplio y diverso. Jeisson a lo largo de su carrera como bailarín, de sus viajes por el mundo y de su trasegar por la docencia en lenguas extrajeras pensaba que esa experiencia de la adolescencia había quedado atrás y que estaba superada, más cuando él había logrado sobrepasar no solo sus propias expectativas sino también las de quien es su momento no reconoció su potencial; pero ahora con el análisis y las reflexiones a las cuales nos ha invitado este ejercicio investigativo pudo darse cuenta que aún esa parte de su vida está inconclusa y que sus emociones se ven afectadas

cuando hablaba de este tema. Por el contrario Johanna piensa que su experiencia fue una oportunidad que cambió su vida de forma positiva, ahora recuerda todo con gratitud y mucho respeto y a lo largo de su trayectoria no reconoce dolores que la hayan puesto en situaciones de frustración, agradece a su cuerpo por haberle permitido hacer lo que otros no se imaginaban y a través de esta monografía quiere hacer un reconocimiento a su mentor quien le abrió las puertas y le mostró que el mundo de la danza no tiene límites.

Somos conscientes de que a través del tiempo la enseñanza de la danza en Medellín ha ido cambiando, permitiendo que muchas personas cumplan su sueño de acercarse a este arte, independientemente de que hubiese sido o no de la forma cómo se lo esperaban, es por esto que hoy en día nos podemos permitir las siguientes preguntas: ¿En la actualidad se continúan generando diálogos deshumanizantes en los espacios de formación en danza en Medellín?, y si es así, ¿cuál ha sido el tratamiento que se ha dado para que esto no siga ocurriendo?, ¿son conscientes los maestros de danza de la importancia de tener un discurso pedagógico e inclusivo al momento de dialogar con sus estudiantes? Esto nos permitirá acercarnos un poco al estado del arte de la danza en relación con los procesos de formación en la ciudad.

Queremos partir para hacer este análisis de quienes ya tuvieron esta experiencia de rechazo y frustración y que de múltiples maneras lograron avanzar en sus caminos, algunos lejos de la danza y otros acercándose mucho más, para luego analizar los testimonios de quienes hoy habitan dichos espacios y comparar los diferentes contextos y las formas de asumir y adoptar posturas ante los discursos que se den de manera “antipedagógica”.

De acuerdo a esto nuestra población objeto de estudio serán 5 docentes de danza folclórica y de bailes populares y de salón, 5 estudiantes de los 3 espacios formativos elegidos (los grupos comerciales, los grupos academicistas y las academias de baile) y 3 profesionales de varias áreas humanistas, quienes a través de sus experiencias alimentarán este constructo y nos ayudarán a dar respuesta a las preguntas planteadas para la investigación cualitativa propuesta en esta monografía.

Son 15 participantes seleccionados como población objeto de estudio.

Tendremos cuatro docentes, cuatro estudiantes, tres exbailarines y cuatro practicantes de danza.

Como docentes hemos seleccionado a John Alexander Blandón bailarín de tango y docente quien dirige la compañía El Candombe, a Daniel Hoyos Zapata docente de danza folclórica del Colegio Eucarístico La Milagrosa, a Yenny Olaya bailarina de danza folclórica y de bailes

populares y de salón quien dirige la Compañía Unitango y a Edinson Vanegas bailarín de tango y docente quien dirige la Corporación baile Fantasía Argentina Tango.

Como estudiantes tendremos el testimonio de Liliam Maritza Barrera estudiante de diferentes ritmos populares y de salón en varias academias de Medellín, a Elisa Sánchez estudiante de baile de tango que ha tenido la oportunidad de conocer diferentes procesos formativos, (faltan 2 estudiantes por definir)

Como exbailarines seleccionamos a Juan Carlos Montoya exbailarín del Ballet Folclórico de Antioquia, quien en la actualidad se desempeña como entrenador de la Liga Antioqueña de gimnasia rítmica, a Sandra Milena Vélez exbailarina del Ballet Folclórico de Antioquia quien estudió Psicología y tiene una maestría en Danzaterapia y a Shirley Bermeo Escobar exbailarina del Ballet Folclórico de Antioquia quien ahora es entrenadora fitness élite.

Finalmente, como practicante tendremos a Liannette Carolina Mira Lunar quien ha recibido clases en diferentes espacios formativos de la ciudad, a Diana Cuenca quien es bailarina y docente de folclor pero quien es además practicante de bailes populares y de salón, a Byron Álvarez quien ha sido practicante por varios años y le apasionan los bailes populares y de salón y a su esposa Miryam Corchuelo quien ha sido su compañera de baile por muchos años y que nos darán una visión desde lo individual y como pareja.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Analizar el contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de la danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín.

3.2 Objetivos específicos

3.2.1. Identificar elementos de la pedagogía de la alteridad de Lévinas y la pedagogía del oprimido de Freire que puedan servir para el análisis de los testimonios de los docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes de danza.

3.2.2. Analizar las narrativas de algunos docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes de danza de la ciudad de Medellín.

3.2.3. Establecer algunas herramientas derivadas del análisis entre las corrientes pedagógicas y los testimonios de los docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes de danza.

4 Diseño Metodológico

Con el fin de contribuir al mejoramiento de las reflexiones pedagógicas en el campo de la danza, la estructura metodológica que acompañará esta investigación está dirigida a la opción cualitativa, ya que esta nos permite obtener un camino viable para la construcción de saberes y conocimiento que desde los procesos de enseñanza aprendizaje permitan la sistematización de narrativas que den cuenta de cómo se dan las devoluciones de los docentes de danza en la ciudad de Medellín, específicamente en grupos de proyección, las academias de baile y las escuelas o colegios que enseñen danza folclórica y bailes populares y de salón.

Según “Creswell (1998: 15, 255) considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas – la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos – que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural” (Vasilachis, 2019)

Por consiguiente, esta investigación cualitativa se apoyará en la IAP Investigación Acción Participación como método, en tanto este se basa en un análisis crítico que tiene una participación activa de la población objetivo y se hace orientada a estimular prácticas transformadoras con impacto social, en la IAP se combinan la teoría y la praxis posibilitando lo que va muy de la mano con la intencionalidad de esta investigación y por lo tanto, la investigación cualitativa será la ruta que mejor direcciona las fases del trabajo de campo que arrojará los resultados de este trabajo.

Para una mejor exposición y organización de este apartado, proponemos la siguiente subdivisión a través de las siguientes fases:

4.1 Fases de la Investigación

4.1.1 Fase 1: Revisión documental de los referentes teóricos

4.1.1.1 Estrategias de Investigación.

Las estrategias nos ofrecen puntos de vista y modos de aproximación para observar y comprender el problema de investigación. Se trata del conjunto de

perspectivas que sirven para potenciar y sensibilizar la mirada. En esta primera fase, es importante dar cuenta de cómo se abordará la investigación por medio de unas estrategias que servirán como punto de partida para emprender el camino hacia el logro de los objetivos.

4.1.1.2 Técnicas de Investigación.

4.1.1.1.1 Técnica 1: Revisión documental.

La revisión documental en el marco de nuestra investigación permitirá adentrarse en los postulados teóricos de los conceptos centrales de la investigación. Para ello se revisarán textos fundacionales, fuentes primarias que nos permitan fortalecer el marco de teorías. Posteriormente se seleccionarán aquellos conceptos que dialoguen con nuestras reflexiones pedagógicas en el área de la danza. La revisión se hará a través de la lectura y fichas de análisis.

4.1.1.1.2 Técnica 2: Diario de campo.

Resguardaremos con esta técnica la información que consideremos pertinente y apropiada para el análisis de los resultados y poder dar las respectivas recomendaciones de esta monografía a la luz de las pedagogías de la alteridad de Lévinas y del oprimido de Freire, además de recordar, comparar y evaluar lo observado en esta investigación.

4.1.2 Fase 2: Antecedentes experimentales

4.1.2.1 Estrategias de Investigación.

Esta monografía nace a partir de las experiencias de vida atravesadas por la danza de Jeisson Zuluaga y Johanna Palacios, quienes se vieron expuestos a situaciones “antipedagógicas” al momento de recibir una devolución por parte de un docente de danza al inicio de sus procesos de aprendizaje. Estas dos fuentes experienciales han sido y serán un pilar fundamental en esta investigación.

4.1.2.2 Técnicas de Investigación.

4.1.2.2.1 Técnica 1: Autoetnografía.

Este es un método de investigación social que se caracteriza por atravesar la experiencia personal del etnógrafo, con conceptos sociales, políticos y culturales. Se diferencia de la etnografía, por el alto grado de subjetividad que tiene la investigación, y en el hecho de que la perspectiva del investigador muestra una implicación personal mucho mayor, lo cual se acopla perfectamente al querer engranar nuestras experiencias en esta investigación.

4.1.3 Fase 3: Trabajo de campo

4.1.3.1 Estrategias de Investigación.

Acercarnos a los espacios, a los docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes que en diferentes momentos interactúan o interactuaron en los procesos de enseñanza aprendizaje de la danza en la ciudad de Medellín con el fin de encontrar una información que nos conduzca a obtener las narrativas que servirán de soporte al análisis de contenido de esta monografía.

4.1.3.2 Técnicas de Investigación.

4.1.3.2.1 Técnica 1: Observación participante.

Con esta técnica pretendemos hacer inmersión los 3 espacios de los que habla “Cicatrices: Análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín” con el fin de realizar una observación detallada del ambiente y de las devoluciones que allí se generen.

4.1.3.2.2 Técnica 2: Entrevistas dirigidas.

Aquí, dialogaremos con la población objeto de estudio luego de haber estructurado detalladamente en la fase 1 las preguntas con las cuales indagaremos las cicatrices que existan o no en cada uno de los entrevistados, para luego analizar los resultados y entregar los hallazgos que servirán como soporte para recomendaciones que deseamos brindar a la luz de la pedagogía de la alteridad de Lévinas y de la pedagogía del oprimido de Freire.

4.1.3.2.3 Técnica 3: Diario de campo.

Resguardaremos con esta técnica la información obtenida para el análisis del acto pedagógico de la devolución, lo que además nos permitirá una constante revisión de los encontrado en las diferentes fases y técnicas para recordar, comparar y evaluar lo observado en esta investigación.

4.1.4 Fase 4: Análisis de resultados y recomendaciones

4.1.4.1 Estrategias de Investigación.

Para ello nos apoyaremos en el procesamiento de datos. Entre las tareas del procesamiento de datos está la reducción de datos cualitativos, posiblemente las más representativas y al mismo tiempo las más habituales sean la categorización y la codificación. Incluso a veces se ha considerado que el análisis de datos cualitativos se caracteriza precisamente por apoyarse en este tipo de tareas.

Codificación y categorización son, respectivamente, los aspectos físico-manipulativo y conceptual de una misma actividad, a las que, indistintamente suelen referirse algunos investigadores con una u otra denominación.

Además, en esta fase haremos las conclusiones y las recomendaciones que arroja el trabajo de investigación.

4.1.4.2 Técnicas de Investigación.

4.1.4.2.1 Técnica 1: Categorización.

Será la manera de organizar la información recolectada, la forma en la que podamos detectar las cicatrices de la población objeto de estudio y de ser posible tendremos datos estadísticos arrojados de acuerdo a las preguntas desarrolladas para las entrevistas. Todo esto irá apoyado en lo consignado en los diarios de campo.

4.1.4.2.2 Técnica 2: Conclusiones.

Es la parte de la monografía donde el investigador tiene la obligación de sintetizar los resultados de su investigación de tal modo que se puede apreciar los resultados obtenidos en el trabajo de campo, producto de la respuesta a la pregunta problematizadora y/o del alcance de los objetivos generales y específicos trazados inicialmente.

4.1.3.2.3 Técnica 3: Recomendaciones.

Al categorizar y determinar las conclusiones de la investigación y con base en la revisión documental dejaremos unas recomendaciones que ayuden a mejorar el acto pedagógico de la devolución en los procesos de enseñanza aprendizaje de la danza en la ciudad de Medellín.

5 Consideraciones Éticas

Con el propósito de cumplir las consideraciones éticas y el objetivo de esta investigación, sabiendo que trabajaremos con un grupo amplio del entorno social investigado y atravesados por los postulados de Lévinas y Freire que involucran directamente al otro como un individuo altamente importante y sentipensante, creemos que la ética es aquella que aporta los fundamentos teóricos, normativos y metodológicos sobre los valores y la moral, alcanzando así la integralidad de esta monografía y sus participantes.

Por ello, se asumirá como uno de los deberes éticos el respeto a la información brindada por las personas objeto de estudio, lo cual se hará por medio de un consentimiento informado (Anexo I), además antes de las entrevistas se les enviarán las preguntas para que con anticipación estén enterados de los temas que se abordarán y así lleguen con mayor claridad a la firma del respectivo anexo y con la plena convicción de que podrán o no contestar las preguntas que ellos consideren pertinentes.

También, como presupuesto ético y epistemológico deseamos proteger la identidad y la confidencialidad de las personas vinculadas a este trabajo, refiriéndonos a ellos por medio de pseudónimos cuando así ellos lo dispongan.

Seguido a la finalización de la investigación compartiremos con los participantes los resultados obtenidos y las recomendaciones que se logren, con el fin de hacerlos partícipes de este constructo y sus aportes.

6 Desarrollo Metodológico

“No puedo pedir más a la escuela. Me basta con que sea capaz de enseñar a los niños a mirar y a criticar el mundo sin prejuicios ni miedos” (Gianni Rodari – Escritor, pedagogo y periodista italiano 1920 – 1980)

En aras de contribuir al mejoramiento de las reflexiones pedagógicas en el campo de la danza, la estructura metodológica que acompañó esta investigación fue dirigida a la opción cualitativa, ya que esta nos permitió obtener un mejor camino para la construcción de saberes y conocimientos que, desde los procesos de enseñanza aprendizaje nos permitieron la recopilación de narrativas que dieron cuenta de cómo ocurren las devoluciones de algunos docentes de danza de la ciudad de Medellín.

Para el desarrollo metodológico, el trabajo de campo consistió en aplicar tres técnicas de recolección de información, acordes a los objetivos específicos de la investigación. En primera instancia aplicamos la técnica de investigación documental, posteriormente a través de un grupo focal realizamos un análisis de las narrativas de los participantes y finalmente establecimos puntos de conexión entre los postulados teóricos, las narrativas de los participantes y otras acciones emergentes, propios de la naturaleza de la investigación cualitativa. A continuación, describiremos paso a paso el despliegue metodológico y los instrumentos utilizados para el acopio de la información. De igual manera, abordaremos las relaciones con metodologías creativas que surgieron como un componente fundamental y potente para consolidar nuestra propuesta como estudiantes de investigación en formación y como artistas creadores/as.

6.1 Desarrollo de las Fases de la Investigación

6.1.1 Fase 1: Revisión documental de los referentes teóricos

Inicialmente, para identificar los elementos de la Pedagogía de la Alteridad y la Pedagogía del Oprimido que, luego nos sirvieron para el análisis de los testimonios de los docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes de danza, realizamos un rastreo

documental en el cual, recopilamos y seleccionamos información a través de la lectura y revisión de aproximadamente 20 documentos, entre libros, revistas y vídeos sobre el tema. Además, con la información seleccionada de los autores realizamos un diálogo con algunos procesos de enseñanza aprendizaje de la danza de los bailes populares y de salón y de danza folclórica en la ciudad de Medellín.

A la luz de la pedagogía de Lévinas y Freire, la docencia en cualquiera de sus ramas posibles, es un acto de vocación dentro del cual hay una necesidad innata de contagiar, transmitir y guiar un conocimiento específico de la manera más amable y disfrutable posible, y es la pedagogía la que se encarga de dar valor teórico a ese simple gran acto de generosidad.

Para lograr identificar los postulados de los autores realizamos una lectura detallada y escogimos 10 conceptos en cada autor, para finalmente seleccionar 5 conceptos clave en relación con la danza. Estos postulados además de ofrecer un referente importante a nivel pedagógico, también proporcionaban un marco teórico suficiente para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje de la danza mediados por capacidades humanas. Lo anterior articulado a que, de no ser por los grandes maestros, en términos teóricos, la pedagogía específica de la danza es prácticamente inexistente, es decir, no tenemos un soporte científico verdaderamente tangible que nos permita responder a los interrogantes que cualquier docente necesite en este campo del arte, más que los relatos de vida de los bailarines.

Para este propósito utilizamos una ficha de análisis, posteriormente realizamos una segunda ficha en la que se relacionó la información obtenida anteriormente con los procesos educativos en danza. Siendo así, en una primera instancia surgió un documento con la ficha de análisis de 8 páginas y en una segunda ficha de cruce entre los postulados de los autores, junto con las reflexiones propias de la enseñanza de la danza obtuvimos un documento de 7 páginas. A continuación, ejemplos de estas fichas.

Figura 1

Ejemplo 1 de la Ficha de análisis documental – Lineamientos de la pedagogía de la alteridad

FICHA DE ANALISIS DOCUMENTAL	
CICATRICES	
ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS NARRATIVAS DE DOCENTES, ESTUDIANTES, EXBAILARINES Y PRACTICANTES EN TORNO A LAS DEVOLUCIONES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE DANZA FOLCLÓRICA Y LOS BAILES POPULARES Y DE SALÓN EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN	
LINEAMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD	PALABRAS CLAVE
Las narraciones no nos retrotraen al pasado, nos ponen en condiciones de entender el presente. Sin narraciones , las jóvenes generaciones permanecen tartamudas; angustiadas en sus acciones y en sus palabras.	NARRACIONES
Educar , a la vez que es un acto ético de afirmación del ser humano y de todo lo humano, de reconocimiento de su dignidad, en una palabra, afirmación de la vida, es también una crítica y una denuncia de las situaciones y actuaciones que degradan y ofenden a los seres humanos.	EDUCAR
La pedagogía de la alteridad es también una pedagogía de la memoria que intenta hacer justicia a los olvidados de la historia , que las víctimas del pasado no sean olvidadas, aquellos que fueron enterrados en vida y sepultados en el olvido, como si jamás hubieran nacido (Arendt, 1999). Intenta devolvernos la mirada del oprimido, ver el mundo con los ojos de las víctimas, de manera diferente, con otra perspectiva, invertidamente (Mate, 2003). Educar es también contar una historia, la de aquéllos que nos han precedido en la lucha por la justicia y la libertad, y en los que hoy nos reconocemos como lo que somos y hemos llegado a ser como humanos; la educación es también memoria y narración.	PEDAGOGIA DE LA ALTERIDAD MEMORIA HISTORIA

Figura 2

Ejemplo 2 de la Ficha de análisis documental – Lineamientos de la pedagogía del oprimido

LINEAMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO	PALABRAS CLAVE
<ul style="list-style-type: none"> -los oprimidos sufren algo que Freire llama Deshumanización (perdida de la esperanza, pérdida del autoestima y actitudes destructivas) -Llevan consigo el Fatalismo (Pesimismo, ante todo, piensan que nada puede cambiar y que todo lo que les pasa es porque <u>así</u> lo quiere Dios) -Tiene la sensación de Incapacidad latente en sus mentes (la idea del no puedo, como no puedo no conozco, como no conozco soy un torpe) -Fatalismo más Incapacidad más deshumanización nos da como resultado la Dominación. 	OPRIMIDOS
-Adormecer dominar la consciencia del oprimido, Infundir temor, Acostumbrarlos a no opinar, Generar desunión.	DOMINAR/DOMESTICAR
<ul style="list-style-type: none"> -Los opresores seres convencidos de que son más que los demás, por ende, los oprimidos son menos. -Se asumen como los que mandan, es por esto que los oprimidos tienen que obedecer. -Saben todo, los demás no saben nada. Sienten que es su deber dominar y oprimir y es por esto que los oprimidos sienten culpa y vergüenza por su situación y por esto se acomodan a la “realidad” -Son quienes piensan y razonan, los oprimidos no tienen esta capacidad. -Son falsamente generosos con los oprimidos para que estos se conviertan en adictos al asistencialismo. -Los opresores siempre buscan nuevas formas de ejercer su poder para que los oprimidos los admiren y quieran ser como ellos. 	OPRESORES

Figura 3

Ejemplo 3 de la Ficha de análisis documental – De los postulados de la pedagogía del oprimido en diálogo con la danza

SEGÚN LA PEDAGOGÍA DE OPRIMIDO		EN DIALOGO CON LA DANZA
<p>1. "La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que cambiarán el mundo"</p>	<p>Transformación</p>	<p>1. La pedagogía del oprimido y la educación liberadora como un factor transformador del maestro de danza para que, como eje conductor del movimiento (físico y verbal), transversalice procesos de enseñanza - aprendizaje desde el arte que, a su vez, servirán, como referente personal y colectivo en futuras generaciones artísticas. Esto ocasionará un Impacto positivo en los bailarines pues sentirán un direccionamiento óptimo de su quehacer dancístico siendo conscientes que, aunque falta por aprender su proceso es valioso y siempre tendrán un lugar donde danzar. No es un cambio mágico, el maestro de danza lo debe propiciar, es un proceso que debe ser realizado por todos los docentes de danza para así, tratar de cambiar un entorno, tratar de ser y dar el ejemplo desde el movimiento y desde el ser. Para Freire, no existían las soluciones mágicas, existía la puesta en marcha de las ideas en pro y en beneficio de todos.</p>

6.1.2 Fase 2: Análisis de las narrativas a través del grupo focal

Como segundo paso de la investigación, desarrollamos un grupo focal con los participantes de la investigación, lo que finalmente, nos dejó la mayor parte del insumo práctico y experiencias corpóreo-sensitivas de este trabajo. Durante el desarrollo de este objetivo, decidimos cambiar la actividad planteada inicialmente, la cual consistía en la realización de entrevistas personalizadas, porque sentimos que el encuentro de estas narrativas mediante un grupo focal y sus relatos, nos permitirían desarrollar un análisis más profundo de sus experiencias en relación a la investigación. También cambió la cantidad de personas propuestas para la actividad práctica, debido a que, consideramos que el éxito de esta técnica radica en un grupo pequeño para discutir el tema de interés.

Compartimos un espacio de aproximadamente 4 horas, donde Sandra Vélez, Shirley Bermeo, Daniel Hoyos, Edinson Vanegas, Juan Carlos Montoya, como participantes y Johanna Palacios y Jeisson Zuluaga, como investigadores en formación. El espacio

preparado era un salón de clases que evocaba la academia, y el compartir de anécdotas nos unió mucho más, propiciando un diálogo de saberes.

Esta actividad, se realizó en un solo encuentro que tuvo diferentes momentos. Inicialmente se hizo el grupo focal a partir de un guion de preguntas, teniendo como base las conclusiones del análisis realizado en el rastreo documental. Un segundo momento se dio a partir de un taller corpóreo-sensitivo para la introspección de la exploración individual. Y el último momento consistió en el registro fotográfico que permitiera captar la experiencia sensible antes vivida. Por lo anterior, el grupo focal se enriqueció con otras acciones emergentes que complementaron el desarrollo del segundo objetivo.

Para cerrar volvimos al grupo focal, realizando una evaluación de las actividades a través de una conversación y análisis grupal. Las actividades realizadas se convirtieron en material emergente, es decir, no estaba contemplado en la propuesta metodológica inicial, pero fueron acciones necesarias y valiosas para la investigación.

Figura 4

Muestra del formato del guion de preguntas utilizado durante el grupo focal

CICATRICES.

Análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín.



Preguntas para el desarrollo del grupo focal para los estudiantes, bailarines, exbailarines, docentes y practicantes de danza en Medellín dentro del folclor colombiano y los bailes populares y de salón.

- 1. Recibimiento y firma del consentimiento informado**
- 2. Introducción: presentación diapositivas **CICATRICES** y presentación personal: **una dinámica rompe hielo YO PESCADOR****

- * ¿Nombre completo y edad?
- * ¿Dónde baila, bailó, recibe clase o recibió, a que grupo pertenece o perteneció?
- * ¿Hace cuánto tiempo y durante cuánto tiempo?

Nota. Fuente de la imagen adaptada en el formato del guion <https://www.singularart.com/es/artista/gyobeom-an-12209> (Gyo Beom an art, 2022).

Figura 5

Foto 1 tomada durante la realización del grupo focal – Salón de clase del Colegio Eucarístico de la Milagrosa



Figura 6

Foto 2 tomada durante la realización del grupo focal – Salón de clase del Colegio Eucarístico de la Milagrosa



Figura 7

Foto tomada durante la realización del taller corpóreo sensitivo de introspección – Salón de clase del Colegio Eucarístico de la Milagrosa

**Figura 8**

Foto tomada luego del grupo focal durante el registro fotográfico de la experiencia sensitiva antes vivida – en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa



6.1.3 Fase 3: Análisis y triangulación de documentos de texto, de imágenes y narrativas

Finalmente, las actividades realizadas en el desarrollo de los primeros 2 objetivos, nos permitieron establecer algunas herramientas derivadas del análisis entre los postulados pedagógicos rastreados, los testimonios de los participantes, sus fotos, y las autobiografías nuestras como investigadores/as. El análisis de las fotografías de cada participante, nos germinó un devenir pedagógico a la luz de los postulados de Freire y Lévinas, que quedaron en los hallazgos de la investigación. Este análisis se realizó a través de una guía de observación que permitió triangular las imágenes, los textos y los testimonios.

A continuación, ejemplos de estas guías de observación.

Figura 9
Ejemplo 1 de las guías de observación de los textos

SEGÚN LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO	PALABRA CLAVE	EN DIALOGO CON LA DANZA
1. "La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que cambiarán el mundo"	Transformación	1. La pedagogía del oprimido y la educación liberadora como un factor transformador del maestro de danza para que, como eje conductor del movimiento (físico y verbal), transversalice procesos de enseñanza - aprendizaje desde el arte que, a su vez, servirán, como referente personal y colectivo en futuras generaciones artísticas. Esto ocasionará un Impacto positivo en los bailarines pues sentirán un direccionamiento óptimo de su quehacer dancístico siendo conscientes que, aunque falta por aprender su proceso es valioso y siempre tendrán un lugar donde danzar. No es un cambio mágico, el maestro de danza lo debe propiciar, es un proceso que debe ser realizado por todos los docentes de danza para así, tratar de cambiar un entorno, tratar de ser y dar el ejemplo desde el movimiento y desde el ser. Para Freire, no existían las soluciones mágicas, existía la puesta en marcha de las ideas en pro y en beneficio de todos.
2. La corriente llamada "pedagogía crítica", inspirada por Paulo Freire, es aún, la razón del quehacer pedagógico de muchos de sus discípulos.	Criticidad y Creatividad	2. Hablar de la crítica en este caso se refiere a lo que invita a mejorar, sobre lo positivo. Como seres humanos somos seres críticos y podemos asumir una construcción desde el NO. Entonces si a un alumno de danza no le gusta algún movimiento está en su derecho de dar su opinión, su aporte, pero además se ve implicado en dar o en hacer una propuesta.
3. A los opresores les interesa mantenerse en un plano de superioridad e incrementar su poder, para lograrlo, requieren seguir manteniendo a los oprimidos "dormidos" y "ciegos"	Ego	3. Es desde ese discurso de poder donde el maestro de danza se ubica la mayoría de las veces, es el único con el conocimiento, capaz de poner su imaginario en escena y donde el bailarín no tiene derecho a decir nada, este solo debe aportar desde su virtuosismo

Figura 10
Conceptos medulares escogidos para el análisis

CONCEPTOS MEDULARES ESCOGIDOS PARA EL ANÁLISI	
PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD	PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO
Compromiso ético	Ego
Legitimar	Opresión
El otro	Idealismo
Resignificar	Liberación
Emancipación	Conciencia

Figura 11*Ejemplo 2 de las guías de observación de las narrativas*

GUIA DE OBSERVACIÓN			
FOTOGRAFÍA	DESCRIPCIÓN	PERCEPCIÓN	PALABRAS CLAVE
 <p>DANIEL HOYOS</p>	<p>Exposición, cuerpo vulnerable al sentir el mundo como un universo de emociones para explorar con el movimiento, aceptación del cuerpo, de la experiencia y de lo recibido.</p>	<p>Sentir al mundo como ese aliado para el logro de las metas, de los sueños, entender que las búsquedas de estos sueños se dan con las convicciones y empeños que otros no entienden.</p> <p>La exposición de ese cuerpo joven para alcanzar esas metas hoy nos pasa factura, pero reconocer el valor de lo aprendido y ponerlo a disposición de quienes recorren este camino detrás y con las mismas ilusiones ponen en esta experiencia de vida la coraza que le fortalece para seguir adelante.</p> <p>El entendimiento del cambio, hace que se pueda valorar lo trascendido, genera empatía y devoluciones llenas de amor desde, con y para el otro.</p>	<p>Formación, empatía, resiliencia</p>

7 Hallazgos

7.1 Freire y Lévinas. Una reflexión pedagógica para los maestros/as de danza

La pedagogía del oprimido de Paulo Freire y la educación liberadora de Emmanuel Lévinas son postulados educativos, culturales y son el insumo principal del análisis realizado en esta investigación. Estos aspectos clave ofrecen elementos transformadores a la comunidad educativa en general, y especialmente nos llamaron la atención para nuestro propósito investigativo, ya que, estos elementos se relacionan con las prácticas educativas en danza. El análisis que proponemos se fundamenta en la selección de diez conceptos medulares extraídos de los autores, estos conceptos ofrecen una perspectiva reflexiva frente a los procesos pedagógicos de la danza. A continuación, los abordaremos en detalle, iniciando con Lévinas y posteriormente el autor Freire.

“Desde la pedagogía de la alteridad se entiende mejor que educar es un acto de amor a todo lo que el educando es; que educar es un compromiso ético y político, es decir, hacerse cargo del otro.” (Ortega, 2004, p.28) Por lo tanto, **el primer concepto medular es el compromiso ético**. De acuerdo a la educación tradicional a la cual hemos sido sometidos desde hace más de un siglo, de corte conductista, es posible observar, cómo esta es la manera en que se enseña el arte y en especial la danza en nuestro contexto. El compromiso ético NO se da para con el otro, sino con los resultados y los logros obtenidos, dando relevancia puntual a la “nota” o al desempeño final y queda de lado el proceso y los avances que puede tener cada persona de acuerdo a sus capacidades e intereses. Es por esto que consideramos importante que, el maestro de danza esté alineado con la integralidad de los procesos de los estudiantes, ya que, en algunas ocasiones, pasan desapercibidos algunos detalles pedagógicos de alto impacto, como es pensar en el otro, en sus necesidades y cómo desde un diálogo formativo estructurado desde el respeto se puede potencializar, corregir y ayudarle a aprender.

En muchas ocasiones, puede darse la particularidad de que un bailarín no cumpla con las condiciones que el maestro espera o necesita, y que, dependiendo del contexto, esto puede afectar o no un proceso dancístico de cualquier tipo, pero, ¿es esto un impedimento para que el docente se acerque al estudiante y le haga una retroalimentación más humana y menos cruel? Absolutamente no. No pretendemos que el discurso docente en este aspecto este maquillado de muletillas tiernas

y palabras llenas de diminutivos, lo que pretendemos es que el docente de danza se concientice de que sus palabras poseen un valor significativo y son importantes para sus educandos, que él o ella son un referente pedagógico para alguien que espera un sí o un no desde la técnica, pero también desde la empatía y el amor porque el bailarín es un ser humano, y su formación no puede estar sujeta solo al marco de lo técnico y al paso de baile, hay que complementar ese proceso con un “sabor dulce” que le aporte a la pedagogía.

El segundo concepto consiste en la legitimación. Los docentes deben ser aliados que legitimen los procesos de los aprendices, Mariana Pedreño Plana en su artículo A la intemperie cita a Lévinas proponiendo que: “El hombre solo se entiende y se “salva” desde el otro, con el otro y para el otro, no frente al otro ni junto al otro.” (Plana, 2020, p.543)

Las relaciones humanas están intrínsecas en la educación, ya que no habría educadores sin la existencia de los educandos. El uno legitima la existencia del otro.

Este concepto nos ayuda a comprender la importancia de que en el proceso de enseñanza en la danza no solo es válido lo que busca, quiere o pretende el maestro/a.

Los procesos creativos en danza deberían darle voz al bailarín, quien debería ser el aliado más importante que tiene este formador, ya que, es el performance del bailarín quien finalmente será interpretado por el espectador; y esta lectura que se hace de él, conlleva implícita la historia que se gesta desde el maestro, y que atraviesa 100% al intérprete. Pero esto, no es entendido y analizado en muchas ocasiones, por los maestros de danza, quienes no reconocen al otro como parte fundamental, sino como elementos que pueden ser fácilmente reemplazados, dando a entender que solo su ser y el conocimiento en él es importante. En muchas ocasiones, debido a esta convicción se refieren a sus estudiantes sin el más mínimo tacto y sin considerar el contexto que le rodea.

Un tercer concepto medular es el Otro. “Cicatrices” da una mirada sutil a esos procesos formativos que, a la luz de la Pedagogía de la Alteridad, no están propiamente formando, sino más bien, vulnerando al estudiante, y donde no se toma en cuenta la posición del Otro. “En toda educación existen rasgos morales, lo moral implica necesariamente la cultura o culturas, sus patrones de comportamiento... Sin embargo, la educación es la oportunidad de debatir lo establecido, de visibilizar otros horizontes de relación, de poner en cuestión mandatos e imposiciones dominantes, así como desenmascarar roles tipificadores en un contexto burocrático; oportunidad de dar respuesta ética al rostro de un otro que exige atención en un contexto

vulnerable”. (Jaramillo et. al, 2018) En relación con la danza, cada estudiante que se acerca a su maestro en búsqueda de una experiencia pedagógica, expone con gran facilidad su vulnerabilidad y fragilidad, y se abre al admitir el desconocimiento, pero estas posiciones jerárquicas convierten a los maestros en seres inalcanzables, que no advierten dicha vulnerabilidad y que los sitúa en un nivel de superioridad que, los conlleva a herir y causar cicatrices en los otros desde su propia fragilidad, ya que la mayoría de ellos también fueron formados desde la opresión, el silencio y el miedo, y que por consiguiente ellos también guardan sus propias cicatrices, las cuales exteriorizan, repitiendo las mismas prácticas que invisibilizan a quien ellos creen inferiores.

Como cuarto concepto medular encontramos el resignificar. En muchos procesos de formación prácticos o empíricos, en danza se confunde la pedagogía con la metodología, y aunque estos dos términos hacen parte de la realidad académica, el hecho de que la pedagogía ya sea una ciencia, la convierte en una herramienta de transmisión de conocimiento, por lo tanto, puede tener diferentes argumentos. Cualquiera que sea la línea pedagógica que se siga, el análisis de sus hipótesis y teorías, siempre deben llevarnos a una reflexión de las prácticas educativas que, como docentes adoctrinamos en muchas ocasiones. Lévinas escribió: “Al exponer, exponía su humanidad entera, tenía historias que contar, experiencias que narrar, su condición de vulnerabilidad es la de una piel ofrecida que se da en apertura al otro” (Lévinas, 2009). También los maestros se exponen y muestran su vulnerabilidad en muchas ocasiones, la perspectiva de la historia que trae es la que se propone en sus procesos de formación, y en sus creaciones exterioriza su ser, y busca resignificar sus propias cicatrices, por esta razón estamos llamados a dignificar la educación como transmisores de conocimiento y vocación, abriendo espacios que permitan trascender las experiencias que dejan expuestas las debilidades de los seres humanos.

“La pedagogía de la alteridad se mueve en el ámbito de la experiencia; la pedagogía cognitiva, por el contrario, en el ámbito de la lógica y del discurso. Ésta tiene en la ‘explicación’ y el aprendizaje de saberes y competencias su quehacer básico; aquélla, más que ‘explicar’, muestra”. (Ortega, 2013, p.410) A diferencia de otras áreas, la formación artística contribuye al proceso de resignificar, y la alteridad atraviesa al ser, sus vivencias y sus emociones. En este sentido, la danza como expresión basada en el movimiento y la gestualidad se encuentra inmersa en lo experiencial ya que somos seres móviles por naturaleza, incluso cuando estamos estáticos, lo que expresa alteridad. La danza como cualquier manifestación artística debe estar siempre direccionada al

fortalecimiento del ser, aquel que participa de ese momento integral de formación: técnico, estético, moral y significativo que resignifica.

Nuestro quinto concepto medular es la emancipación. En la emancipación del ser humano, desde el arte y en este caso en el arte de la danza, la alteridad, es clave fundamental para permitir un diálogo de saberes que rompa con el planteamiento heterónimo, y darle cabida a todo y todos, y donde no existe el rechazo por la opinión participativa del otro. El maestro de danza, debe permitir que sus alumnos, se sientan importantes y sepan que su conocimiento es valioso, y que por eso están ahí, con él, no solo porque necesita un cuerpo danzante, sino también un ser pensante.

Loreña dice que: “La educación emancipadora mediada por la Pedagogía Crítica en la perspectiva de una Pedagogía de la Alteridad, significada en una pedagogía para y del ‘Nos – Otros’. Así, en este sentido la Pedagogía de la Alteridad debe ser direccionada hacia una Pedagogía para la Alteridad, en la que se debe trascender lo que en su naciente emergencia plantea la Pedagogía de la Alteridad alrededor de los valores y ofrecerle al ‘excluido’, ‘marginado’, al ‘vulnerable’, reivindicaciones y logros socio económicos y socio políticos”. (Loreña, 2017, p,65) En la enseñanza artística, y en nuestro caso de la danza, se puede confundir en ocasiones el valor de la producción artística, con la capacidad de transmitir técnica a los estudiantes, es decir, un intérprete/ejecutor de la danza, en cualquiera de los espacios propuestos, no lleva contemplada la capacidad de ser un creador-pedagogo, aspectos que, en muchas ocasiones, no se complementan en una misma persona, pues ser un gran bailarín no significa que implícitamente se va a ser un buen maestro.

Paulo Freire en la Pedagogía del Oprimido argumenta que: “A los opresores les interesa mantenerse en un plano de superioridad e incrementar su poder, para lograrlo, requieren seguir manteniendo a los oprimidos, ‘dormidos’ y ‘ciegos’. (Leer para crear con Marco Tulio, 2019). **El primer concepto medular de esta pedagogía será el ego**, que alimenta ese discurso de poder donde el maestro de danza se ubica la mayoría de las veces como el único que posee el conocimiento, capaz de poner su imaginario en escena y donde el bailarín no tiene derecho a decir nada, este solo debe aportar desde su virtuosismo.

Ahora, **el segundo concepto de la Pedagogía del Oprimido será la opresión.** “El sistema opresor tiene 3 vertientes principales: es injusto, es deshumanizante y es violento”. (Leer para crear con Marco Tulio, 2019). En los procesos formativos el sistema opresor debe evadirse y ser

erradicado ya que va en contra de todo fundamento académico y de enseñanza. En la danza, lo injusto debe convertirse en esperanza, aquello que se debe mejorar no debe ser un obstáculo que no permita el avanzar, debe servir como punto de partida hacia la mejora conjunta. Lo deshumanizante en empatía y comprensión, es decir, poner primero al ser humano, que siente y se frustra, antes que al bailarín que no sabe cómo hacer un paso, y lo violento en amor, concebir una postura de maestro de vida antes que un maestro de escenario.

Nuestro tercer concepto será entonces **el idealismo**, como esa ilusión que marca condiciones para querer pertenecer, pero también como esos imaginarios que se plantan para dominar. “De acuerdo con la pedagogía del oprimido de Freire, los opresores logran implantar ideas manipuladoras en la mente de las personas por medio de la escuela, donde se aprovechan de las mentes jóvenes para infundir un conocimiento errado con el fin de que estos, se acostumbren a ese idealismo opresor”. (Leer para crear con Marco Tulio, 2019). Para comprender mejor lo que es el idealismo hay que definir primeramente lo que es el “ser”, esto lo saben bien los maestros opresores, por tal razón, son capaces de idealizar un futuro a sus estudiantes, uno donde ellos no serán prósperos ni autónomos. En la danza existen procesos claramente idealistas, opresores, donde el bailarín solo sufre las necesidades de un coreógrafo, el cual, solo ve al ser como un “objeto que se mueve” y no a un ser que piensa, siente y posee potencial para crecer en su quehacer dancístico.

La pedagogía del oprimido nos regala **la liberación**, y este es entonces nuestro **cuarto concepto de análisis**. “Para que la educación liberadora tenga éxito, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: Descubrir los temas generadores, aquellos que les interesa a los estudiantes, el educador debe tener una actitud democrática buscando consensos conciliadores, transitar de la pedagogía simplista a una pedagogía de la pregunta (iniciar desde la pregunta) y hacer con amor verdadero y auténtico todo lo que hacemos (vocación y alteridad)”. (Leer para crear con Marco Tulio, 2019)

Insistimos en que el oficio de la docencia no solamente requiere conocimientos sobre una asignatura específica, sino de un conjunto de información de otras ciencias aplicadas a la educación integral, pero sobre todo a la valoración que permite el libre desarrollo del ser.

Los cambios, tal y como lo mencionaba Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido*, no son mágicos, hay que hacer que sucedan y es menester del maestro de danza propiciar que los cambios en su quehacer dancístico ocurran. Los nuevos tiempos por los cuales estamos transitando, nos invitan a nuevas formas de enseñar danza, una donde se despierte más el interés por aprender de

los bailarines, no solo por repetir un paso, una donde los estudiantes sientan que sus aportes son importantes, una donde la educación opresora no exista y donde se democraticen los procesos, para así, lograr cuestionamientos formativos y juicios de valor libres y con carácter participativo.

La conciencia es entonces nuestro quinto concepto medular extraído de los postulados de Paulo Freire ya que los maestros y maestras de danza debemos estar siempre atentos al compromiso ético y moral que tenemos con nuestros bailarines, aquel que podrá finalmente potencializarlo hacia su mejor versión técnica y humana.

¿Qué docente deseo ser? Todo maestro/a debe hacerse esta pregunta en algún momento de su vida y permitirse un cambio consciente en sus procesos de formación dancística. La autoevaluación es fundamental en todo proceso educativo. Una respuesta honesta a esta pregunta permitirá un cambio sincero en la forma de cómo enseñamos y cómo nos ven nuestros alumnos. Quizá, para algunas personas el hecho de que un maestro deje huella en sus estudiantes puede ser un tema de egocentrismo, para esta investigación no lo es, pues consideramos que es algo implícito en la labor docente, lo importante aquí, es saber qué tipo de huella estamos llamados a dejar en nuestros estudiantes. Una que permee en el tiempo como un lindo y valioso aporte a la formación de un ser humano, que se le recuerde con cariño y afecto, pues fue parte de un constructo ameno y enriquecedor para la vida de una persona, o una huella que perdurará en el tiempo como una experiencia negativa, frustrante, y por ende dolorosa; un maestro/a que se le recuerda con desagrado y muchas veces con rencor.

7.2 Narrativas corpóreo-sensitivas de los docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes de danza folclórica y de bailes populares y de salón

Las narrativas de los participantes de la investigación se pueden identificar en cuatro apartados. El primer apartado hizo referencia a sus **relatos personales, estos sirvieron** como base de comparación para hablar del tema de la formación en danza; activaron el recuerdo de las razones por las cuáles empezaron a bailar y a esas personas representativas que impulsaron sus habilidades y estuvieron presentes cuando ellos se acercaron al universo dancístico. Fue esa emotividad la que los llevó a conectarse fácilmente con el tema; todos expresaron la gratitud que sentían por este arte y por unanimidad decidieron participar libremente con sus nombres reales.

Se destacó como punto inicial la escuela o el colegio; ese primer espacio donde pudieron bailar, donde tuvieron ese acercamiento que fue trascendental y que recuerdan con una sonrisa. Dice Juan Carlos Montoya: “Mi vida comenzó desde que estaba en el colegio en las danzas, pues esa fue como mi formación principal”. Sandra Vélez, por su parte, recuerda que, “yo empecé por una profesora del colegio; la profesora de educación física de bachillerato, pidió una niña de párvulos para hacer una de las revistas musicales [...] La profesora de educación física quería niñas que fueran flexibles e hicieran maromas”. Al igual que Juan Carlos y Sandra, Daniel Hoyos y Edinson Vanegas también manifestaron haber iniciado en los grupos de danzas de sus escuelas y colegios.

Luego de identificar este espacio común, se refirieron a esos grupos que les abrieron sus puertas y en los cuales lograron sembrar y echar raíces; se identificó que en su mayoría reconocían al Ballet Folclórico de Antioquia¹ como uno de sus referentes artísticos más relevantes. Todos los relatos se fueron entrelazando para dejar entrever ese mundo mágico que a cada uno le dejó la apuesta por el arte y se estableció un agenciamiento entre ellos como lo propone la pedagogía del “Nos-Otros”, que significa asumirla como una pedagogía de la alteridad, constructora de vínculos; pedagogía implicada en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y generación de prácticas solidarias. (Ortega Valencia, p. 12; 2012).

El segundo apartado se refiere a lo técnico, a esa formación precisa y rigurosa que se requiere para que los bailarines demuestren su virtuosismo en el escenario; y aunque las experiencias de los participantes son diferentes, convergen en que se debe ser disciplinado para lograrlo y que debe haber un nivel de exigencia para ello; esto lo encontramos en el discurso de Shirley, quien afirma que esa exigencia debe darse en los grupos profesionales: “Uno puede bailar desde chiquitico, pero no al ritmo de un grupo profesional que se sube a un escenario. Unos shows específicos con un montón de elementos, no; entonces uno no lo hace en esos momentos; incluso cuando uno es chiquito, está bailando como una cosa lúdica, no es una cosa profesional. Uno tiene que madurar corporalmente mientras el cuerpo madura”.

En este apartado también se reflexionó sobre el cuerpo, los estereotipos que se exigen y de esos excesos que hacen los bailarines para poder lograr lo que exige el maestro o coreógrafo. Al

¹ El ballet Folclórico de Antioquia fue una de las primeras compañías de proyección internacional que marcó un precedente importante de la danza en la ciudad entre los años 1990 y 2000.

respecto dice Daniel: “Desde ese punto de lo escénico tuve muchísimas lesiones; de hecho, estoy medio de rodillas porque me duelen a cada rato por lo mismo, porque muchos movimientos los hacíamos en el piso; movimientos que hacíamos o se hacen todavía en urbano; entonces, tírese y caiga en las rodillas, haga no sé qué, pero a mí nunca me enseñaron en aquel entonces cómo me tenía que cuidar. Lastimosamente, no tuve esos cuidados de ahora, a mis 32 años, lo sufro, me duelen mucho”. Como elementos que sus propias experiencias les han brindado encontramos como ellos mismos han transformado sus espacios de formación, pensándose el cuerpo y la virtuosidad como algo intrínseco en el arte de bailar, a lo que ambos concluyen: “Yo tengo una dicotomía entre la danza o entrenamiento físico. ¡No!, eso tiene que dialogar para poder que el bailarín tenga más vida útil, nuestra materia prima es nuestro cuerpo y hay que aprender a cuidarlo de manera coherente” argumenta Shirley. Juan Carlos suma al tema diciendo: “Es muy importante saber la técnica porque así prevenimos muchas lesiones”.

En este sentido, quedó definida la importancia de la técnica en la danza. Adicional a ello, la capacidad del docente para potencializar los talentos y habilidades de los estudiantes, es decir, la acción educativa humanizada no debe prescindir del desarrollo máximo al cual pueda llegar el estudiante en su capacidad interpretativa y escénica. Shirley al respecto aportó que se logra mucho como maestro, con una pedagogía rigurosa pero amorosa, desde un vocabulario asertivo [...] pero si se identifica un potencial en un bailarín hay que ayudarlo a que sea mejor, y no se ayuda siendo laxo, se ayuda exigiendo a que ese bailarín sea excepcional.

Otro testimonio con respecto a los estereotipos sobre el cuerpo en la danza lo comenta Sandra “me decían no sirve, es que usted es blanquita, es que usted es tal cosa, es que usted es flaquita, cuando eso yo no era gorda, después fui gorda en el Ballet, la gorda del Ballet”; y esto no le permitía saber dónde ubicarse. “Ya era como una cosa racial y yo me preguntaba ¿cómo así? entonces yo tengo que ser negra para poder bailar ciertas cosas y blanca para hacer otras, entonces bailo clásico y está bien, pero es malo para otras, y entonces... Y hasta en la contradanza me excluían; yo no podía hacer parte de las danzas de negros, a pesar de que faldeaba bien”. El anterior relato da cuenta de cómo la danza ha sido el escenario para discriminar y excluir, dando origen a opiniones sesgadas que se han alimentado en el tiempo.

Sin embargo, también existen escenarios de la danza que promueven niveles de virtuosismo, como la gimnasia rítmica. Encontramos que estas prácticas son válidas y hacen parte del espectro de posibilidades de entrenamiento de la danza. Estas sugieren para quiénes se inscriben

asumir la exigencia técnica, no obstante, no deja de ser un tema sensible y complejo para los docentes.

Para cerrar este ítem de lo técnico y lo corporal Edinson hace un aporte acerca de cómo el bailarín está sujeto a un reloj biológico, los cuerpos y sus capacidades cambian con los años; el virtuosismo debe transformarse en la mejor herramienta para la formación desde el reconocimiento del otro, es decir, aunque el docente ya no es un ejecutor de lo virtuoso, por su experiencia puede conducir con rigurosidad y humanidad estos procesos de enseñanza de la danza.

Como **tercer apartado** encontramos el aspecto **cultural y educativo**, áreas que se interconectan en la experiencia del ser humano. Quienes nacemos inmersos en las tradiciones de nuestro entorno, crecemos con unos imaginarios de cómo deben hacerse las cosas, y en el momento en que pasamos por experiencias desagradables en la educación las normalizamos, ya que hemos tenido la idea de que el maestro/a es el único que sabía cómo hacer las cosas y que sus métodos de corrección eran los adecuados.

En este sentido, fue posible evidenciar algunas prácticas que hoy generan en los participantes del ejercicio cierto asombro. Sandra refiere: “Yo recuerdo que un profe de ballet nos ponía un cinturón; lo hacía porque a él le gustaban las mujeres con cuerpo de reloj de arena, y el ballet clásico genera bailarinas derechitas, y él quería que nosotras tuviéramos un cuerpo así. Entonces, nos hacía poner un fajón para hacer las clases y eso era como muy raro y, además, nos pegaba cuando teníamos que bascular la cola y la panza; pero nosotras éramos niñas de cuatro años, y nos pegaba con una regla cada que se nos salía la cola. Ahora lo veo muy violento y yo no lo haría”. Shirley añadió: “Yo siento que a todos nos ha tocado formarnos mediante sistemas de dirección inadecuados y que nos hemos transformado e inquietado por distintos saberes; hemos podido transformar la manera en la que ya hoy en día nosotros transmitimos a esas nuevas generaciones la forma de bailar”. Esto contribuyó al siguiente aporte de Sandra: “A mí me parece que un profesor de danza tiene que saber mucho más que técnica, y tiene que trabajarse desde antes, primero en su persona, en las cicatrices que están cerradas por fuera pero abiertas internamente, para no repetir su experiencia; porque lo que no se trabaja y lo que no se tramita, se repite y se repite siempre mal; entonces, para no repetir los mismos exabruptos que tuvimos en la formación, tenemos que hacer un trabajo muy riguroso; además de técnico disciplinado”.

Sandra, además de bailarina es psicóloga, y nos invita a reflexionar acerca de superar esas cicatrices y cómo avanzar de manera positiva para generar herramientas que posibiliten mejores

procesos de enseñanza aprendizaje en el campo de la danza, para proponer unos ejercicios de democratización pedagógica que inviten permanentemente a pensar al maestro/a en el otro en función del nos-otros y que se dejen registros de procesos exitosos a partir de estas transformaciones. Ante esta posición encontramos que Edinson plantea: “A mí me dicen el zapatero. El gremio casi no me quiere porque yo recibo la gorda, la bajita, al viejito, el que tiene artritis; mejor dicho, a la academia, a Fantasía Argentina Tango, llega todo el que quiera; yo les digo: ‘usted en la calle no tiene que tocar las puertas porque ellas siempre están abiertas’. Mejor dicho, se vuelve algo muy jovial... Entonces, el objetivo de un profesor es convertirse en el cómplice y crear un espacio donde se pueda disfrutar”.

Se habla ahora de espacios para el ser, para salirse de las presiones del día a día; aquí lo técnico y lo virtuoso se queda de lado; importa más la emoción y todas esas sensaciones que se dan al danzar y que nutren el alma. Lo cultural y lo educativo deben ir más allá de la formación técnica.

El docente, además de enseñar los pasos de danza debe reconocer las palabras, gestos, o acciones que puedan afectar al estudiante por desconocer su situación emocional y psicológica. Al respecto comenta Shirley “A nivel pedagógico nos vamos a tener que seguir construyendo todo el tiempo, porque las generaciones van cambiando, entonces la capacidad de adaptación que nosotros tengamos como profesores a nivel pedagógico va a hacer que un proceso sea exitoso o que muchas personas terminen frustradas”. Daniel argumenta la importancia de la escucha a los estudiantes e ilustra una experiencia en la cual sus estudiantes llegaban a clase sin haberse alimentado, a partir de esta situación él debía variar su planeación y acoger esta circunstancia de manera empática. “Mis alumnos me comenzaron a enseñar, yo no puedo llegar cargado solo con una información para darles; nosotros somos los que vamos transformando la enseñanza. Y se empezó a transformar en mí todo el pensamiento de qué es la danza, qué es el arte [...] Es el alumno el que realmente se encarga de ir creando las clases; yo puedo crear un plan de estudios, una malla curricular, pero en mi clase puede que pase lo que está escrito o no pase absolutamente nada, que después eso va a quedar en los registros o en un diario de campo o en mis anécdotas”. Edinson sumó diciendo: “Nosotros ahora estamos dando unas clases en Aranjuez, a personas con discapacidad; al principio uno va con temor, la primera vez, y ellos nos enseñaron como enseñarles”.

Las propias experiencias han dado a los participantes de la investigación la capacidad de reflexión sobre sus propios espacios educativos y culturales; a traer al salón de clase el contexto de sus estudiantes, con una ilusión como la que ellos tuvieron alguna vez, pensándose cómo las

herramientas técnicas les ayudan a crear herramientas pedagógicas desde la empatía y la alteridad, desde el reconocimiento y la validación de los talentos; y, aunque no se desconoce la importancia de algunas corrientes pedagógicas, la sensibilidad, la cercanía, la emoción y la razón que brota desde el ser les ofrece como un crisol de oportunidades: unos postulados para reconocer al otro como ese sujeto discente para trabajar desde y con él.

El último apartado que identificamos es **la preservación de los acervos culturales**, en especial los de las danzas folclóricas, ya que todos los participantes reconocen la fuerza cultural de las danzas populares y de salón y de los “nacientes” ritmos urbanos que se gestan en la ciudad de Medellín, donde se habla de lo técnico, pero también del empirismo; y entonces se presenta como una gran inquietud la apuesta por lo nuestro, por lo autóctono, por lo tradicional. Sandra se refiere, a partir de este cuestionamiento, a un concepto que se aplica a ambas vertientes: a los ritmos que reconocemos como fuertes dentro de lo popular como el tango y lo urbano, pero que también se debe proponer como fuente de preservación de los ritmos folclóricos y esto se da al escuchar hablar a Edinson sobre la adecuación de la técnica de acuerdo con el tipo de estudiantes que se presenten en el espacio formativo. “Hablando de lo empírico. Lo que ustedes hacen en Fantasía Argentina Tango es una ‘clínica pedagógica’; hacen clínica con los emergentes, con lo que pasa y con lo que traen; entonces eso enriquece la teoría; a veces uno puede que no tenga la teoría, y de hecho todas las teorías en ciencias sociales y humanas vienen de la práctica”.

Y se presentan ejemplos como el del psicoanálisis que se construyó a partir de los casos, y que con el análisis de los mismos se empezó a teorizar, y que presupone otras maneras de crear conocimiento a través de las ciencias humanas, lo que sería muy significativo para la preservación de las historias que presentan las danzas folclóricas, que se pueden fortalecer a través de “clínicas pedagógicas” para niños, adolescentes y jóvenes, como lo trabajan los adultos mayores, pero con unos objetivos de preservación de la memoria y el patrimonio. Shirley complementa el aporte de Sandra diciendo que: “Además, es el arte, no es como la matemática, ni es como la química, somos artistas, esa es la maravilla que transforma... Porque la danza folclórica aparte del ballet es la danza más antigua en la historia, adquiere la estructura de esa antigüedad y la merecen por esa antigüedad, porque ha habido investigaciones antes de cualesquiera otros géneros, y así se ha dado el argot popular y la transmisión del folclor”. Este apartado permitió a los participantes traer al momento otra institución memorable: la EPA (Escuela Popular de Artes), sobre la cual argumentaron: “Nosotros bailábamos folclor tradicional”; y detonan nuevamente las experiencias de los

momentos de formación donde se enseñaba desde lo que el maestro sabía o lo que a él le habían enseñado, lo que se tradujo a que se enseñaba por repetición y por las actividades y costumbres de las regiones, sin técnica, solo desde el sentido único de lo que hoy podríamos llamar acervos culturales, auténticos y nacidos de nuestras praderas, llanuras o montañas. Este fue un tema de mucha sensibilidad, donde afloraron esos conceptos que buscan la preservación de lo propio, de lo que sentimos nuestro; este fue otro momento emotivo en común.

Estas narrativas corpóreo-sensitivas de los docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes de danza folclórica y de bailes populares y de salón, argumentan a partir de sus historias y como patrimonio vivo un legado que ha dejado el trasegar de muchos seres sentipensantes a través de estos últimos 30 años en la construcción de las artes vivas de Medellín. Experiencias que no deberían ser olvidadas, dado que estas voces podrían aportar al crecimiento y desarrollo de las líneas que se vienen construyendo hacia el reconocimiento de las artes como esas profesiones que transforman territorios, imaginarios y seres humanos, y que transversalizan desde sus diferentes contextos otras disciplinas.

La formación pedagógica de los maestros/as de las artes, en especial los de danza se vuelve impajaritable como complemento perfecto ante la construcción del ser a partir de lo técnico y lo humano, cargando de mayor sentido lo que cada sujeto/disciente pueda experimentar y explorar individualmente.

7.3 Otras herramientas para el análisis de contenido a través de lo visual

7.3.1 Cicatrices. Relatos de danza para sanar

Como acción emergente en el proceso investigativo surgió un ejercicio visual que consistió en plasmar a través de una foto a manera de catarsis esa cicatriz que marcó y transformó la vida de los participantes.

Figura 12

Foto 1 tomada luego del grupo focal durante el registro fotográfico de la experiencia sensitiva antes vivida – en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa



Daniel era un docente de danza en un centro cultural que tenía un programa de formación escolar complementaria. Daniel preparaba sus clases con afecto y empatía, ya que sus alumnos le habían enseñado mucho en el tiempo que llevaban compartiendo el espacio de clase. Un día la coordinadora del programa decidió sacar a Daniel, pues ella creía que él no servía para eso y así se lo dijo sin más explicación.

Daniel se observa expuesto, un cuerpo vulnerable al sentir el mundo como un universo de emociones para explorar con el movimiento a través de sus clases; ahora, aceptando su cuerpo y la experiencia de lo recibido. La cicatriz se instala entonces en el pecho como atravesando su corazón.

Sentir al mundo como ese aliado para el logro de las metas, de los sueños; entender que las búsquedas de estos sueños se dan con las convicciones que otros no entienden; ser oprimido, pero que, al observar lo trascendido, ese dolor sentido puede reconocer el valor de lo aprendido y ponerlo a disposición de quienes recorren este camino detrás de él, y con las mismas ilusiones que alguna

vez tuvo, lo conllevan a poner esta experiencia de vida como la coraza que le fortalece para seguir adelante.

Bajo los conceptos que exponen Lévinas y Freire aparece en Daniel la alteridad por sus estudiantes, un gran amor por sus procesos de formación, el espíritu de un ser resiliente que, con el entendimiento del cambio, hace que se pueda valorar lo trascendido; generar empatía y devoluciones llenas de amor desde, con y para el otro.

Figura 13

Foto 2 tomada luego del grupo focal durante el registro fotográfico de la experiencia sensitiva antes vivida – en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa



Sandra era una niña cuando inició en el mundo de la danza, destacaba por su elasticidad y flexibilidad; al convertirse en bailarina profesional era excluida por su color de su piel de aquellas danzas que solo podían bailar los “blancos”, pese a su excelente interpretación. También fue señalada por su peso en los entornos profesionales de la danza.

La foto nos muestra el cuerpo de Sandra, sostenido en el aire como muestra de dominio del peso corporal. La imagen resalta la fragilidad y, al mismo tiempo, la fortaleza del cuerpo y la

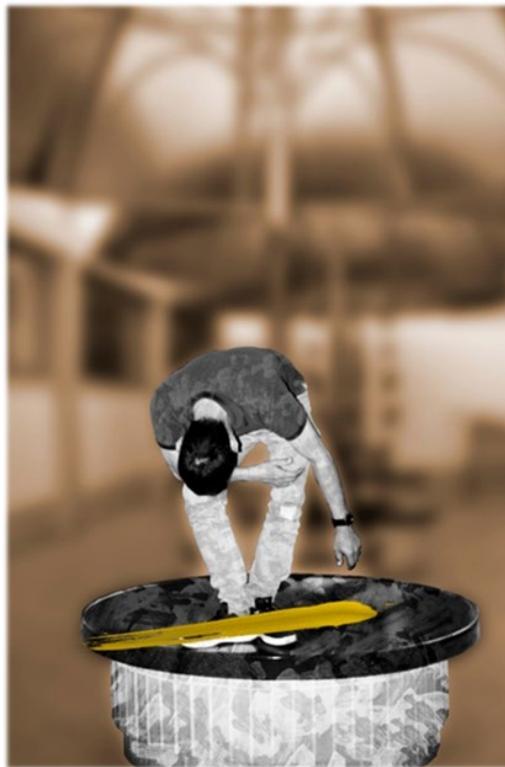
mente; denota confianza y expone su ser vulnerable. El peso del racismo y las estéticas predeterminadas; la impotencia de saber que no ven lo que hay más allá del color de la piel.

La cicatriz se marca en su rodilla, porque sanó; pero tuvo que cargar un gran peso: la estigmatización y opresión. Sentía, incluso en ese momento, una falta de ética y de equilibrio que tenían como base la sensación de superioridad de los docentes. Esto se transforma en manejo del peso corporal como símbolo del peso causado por un dolor; se convierte en expresión resiliente, de la idea de flotar, de volar.

Su piel, fresca y orgullo la alientan; la opresión se quedó atrás. Ahora, la formación significa un acto donde no debe haber discriminación, vulnerabilidad, represión ni estigmatización; debe ser un espacio ético de inspiración y liberación como se proponen desde la pedagogía de la alteridad cuando se expone que no hay lugar para una actividad educativa que no parta de una concepción del hombre, siquiera sea en esbozo, y de una relación ética con el otro, en la que el otro siempre tiene la primacía (Plana, 2020, p. 543).

Figura 14

Foto 3 tomada luego del grupo focal durante el registro fotográfico de la experiencia sensitiva antes vivida – en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa



Juan Carlos ha pasado por muchos cuestionamientos en su trasegar por el mundo de la danza, el ser migrante y expuesto ante sus compañeros por desconocer algunos aspectos que se obvian desde la emoción, como el querer proteger lo más preciado para un bailarín, tener que poner primero el sustento que la posibilidad de formar parte de algo esperado y ser señalado por su aspecto físico (envidiado por muchos) construyó en él un pilar y referencia para las nuevas generaciones.

En esta foto es posible ver a Juan Carlos bajo una posición de vulnerabilidad, de sentirse apocado, aparentemente débil ante los ojos expectantes de quienes no encuentran al ave fénix que está a punto de surgir, plantado desde la base del bailarín, anclado al convencimiento.

Para los danzantes los pies hacen parte de ese imaginario que reúne el todo... Por eso, ahí está su cicatriz. Tratar de encajar en un mundo de exigencias físicas, ser pionero y buscar por sí mismo las oportunidades te vuelven un ser frágil ante los ojos de los demás; por eso, al recibir una devolución sobre el danzante delante de otros que sobresalen, te deslegitima y te baja la autoestima; el bloqueo emocional surge y brilla más que el propio talento.

Saber que se debe sobrevivir y que en los otros no se da un agenciamiento para el apoyo moral ni emocional, reta al ser humano a resolver inquietudes que sobrepasan el deseo y lo plantan en la razón del “debo”; además de sentir que ni siquiera sus pares valoran el esfuerzo, el sueño, las ansias, puede generar muchas frustraciones, pero, desde allí, surgen habilidades impensables para alcanzar esas metas que la danza propone.

Aparecen las sombras, pero de las sombras nace la luz que potencializa el alma, que dignifica en el proceso de formación y en el de la creación, da la posibilidad de sacar lo mejor de sí, la evolución de pensarnos el nos-otros como fuente legitimadora y transformadora, que argumenta un resurgir desde la acogida y el reconocimiento como lo plantean Lévinas y Freire.

Figura 15

Foto 4 tomada luego del grupo focal durante el registro fotográfico de la experiencia sensitiva antes vivida – en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa



A Shirley le inquietaba la danza desde muy pequeña. Los estereotipos físicos que le exigían causaron en ella estragos de salud impensables. Era un ser enmarcado en lo que dictaban los que tomaban las decisiones sobre el escenario.

La foto expone a una mujer con decisión y empoderamiento; es posible evidenciarlo en la manera en que se destaca la parte de su cuerpo que antes atacaban y donde quedó su cicatriz y de la cual ahora se siente muy orgullosa. Los momentos duros los reconoce como parte de ese camino que la convirtió en una mujer resiliente.

Para muchos que vivieron esas experiencias, estas se convirtieron en ese motor que impulsó sus logros. Shirley reconoce que su cuerpo físicamente habló y gritó todo lo que su corazón y su cerebro callaban; que había un precio a pagar para pertenecer a ese elenco, como la aparición de enfermedades y es consciente ahora de como esa generación impetuosa y arriesgada la transformó.

Su lugar de enunciación se posiciona en lo técnico, en el esfuerzo que se debe hacer para lograr lo soñado, planteado desde el amor y la reciprocidad del respeto. Y serán las escuelas (y, en

este tema en particular las escuelas de danza) esos escenarios que han posibilitado todo tipo de relaciones y encuentros; unos cruzados por el constreñimiento de la singularidad en la cápsula de las homogeneidades; otros, signados por la aceptación, inclusión y tolerancia de lo diferente y las diferencias; y otros como acciones silenciosas a las violencias ejercidas en el aula (Jaramillo O. D. A, 2018), solo por el hecho de querer figurar y ejecutar lo espectacular dictado por el consumo cultural. Tener un enfoque claro y preciso ante lo técnico le permite trasgredir lo vivido haciéndolo potente desde lo que se genera a partir del dolor, como reto y camino hacia los logros que la modernidad y las estéticas que lo escénico provocan. Serán ahora los planteamientos pedagógicos conocidos lo que permitan que las nuevas generaciones de docentes de danza abracen las diferencias y propongan caminos menos oscuros y más dóciles.

Figura 16

Foto 4 tomada luego del grupo focal durante el registro fotográfico de la experiencia sensitiva antes vivida – en el Colegio Eucarístico de la Milagrosa



Edinson ha sido siempre un bailarín con una convicción firme, respetuoso de las actividades y trabajos artísticos de sus colegas. Un día decidió participar de un evento por la insistencia de un

promotor artístico, evento del que luego se dio cuenta de que ya estaba arreglado para que ganara un personaje X de otra ciudad. Al regresar del evento un colega muy reconocido decidió convocarlo para hablar del tema, sin saber lo que había pasado ni el contexto de lo ocurrido y lo trató de payaso y ridículo. Edinson decidió seguir adelante dejando de lado en sus procesos esas posturas de poder que destruyen y no permiten crecer.

La foto es el resultado notable de la firmeza, fortaleza y decisión, contrastada, con el ángulo contrapicado que denota superioridad, con los brazos cruzados en posición de mando.

Las posiciones autoritarias no siempre hacen daño, pero aquellas que se toman simplemente para demostrar las posiciones jerárquicas y de poder, que buscan la degradación, causan heridas muy profundas que marcan para toda la vida, así esa fragilidad no haya sido expuesta ni se demuestre aún en la actualidad. Edinson pone esta cicatriz en sus brazos cruzados como símbolo de esas posturas dominantes, egocéntricas y mal intencionadas que generan tanto daño a nivel emocional.

Las posiciones tipificadoras obedecen a patrones de comportamiento preestablecidos que, de acuerdo con las convicciones, generan juzgamientos sin el análisis del contexto; sin que se permita ver y sentir al otro.

Las bases dejadas por aquellos egos dañinos y mal formados dejaron huellas indelebles, pero crearon conciencia acerca del valor del reconocimiento y la aceptación. La balanza se inclina para ambos lados y la liberación se da gracias a las experiencias vividas.

Entonces, a la luz de Lévinas y Freire, aparece la resignificación como punto de partida para obtener una emancipación que rompe ataduras de prejuicios y señalamientos, llevando a un camino de la alteridad y relaciones bilaterales enmarcadas en el diálogo, producto del idealismo y del potencial que generan los sueños y las metas propuestas de quienes ahora requieren esas devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje y escénicos.

7.3.2 Mi cicatriz

Figura 17

Foto Johanna 1 tomada en unas escalas del barrio Manrique en la calle Restrepo Isaza



Figura 18

Foto Johanna 2 tomada al frente del Hospital Infantil del San Vicente de Paul



Figura 19

Foto Johanna 3 tomada en la acera del Colegio Agustiniiano en el barrio Aranjuez



Figura 20

Foto Johanna 4 tomada afuera de la casa de Johanna en el barrio Campo Valdés



Johanna tenía 5 años, las escalas por las cuales llegaba a su casa del Colegio eran muy pendientes para su corta edad y reflejos. Un día, al llegar, subía las escalas jugando con su mamá, pero Johanna se tropezó con uno de los escalones y se cayó (Foto 1), se raspó la rodilla, y en pocos días empezó a caminar coja. Sus padres decidieron llevarla al médico y la trataron por varios años; en esa caída se había corrido el hueso del fémur de la pierna derecha y se estaba desgastando la cabeza del hueso que articulaba con la cadera, por lo cual decidieron operarla.

Pasó mucho tiempo con muletas (Foto 2), y en su imaginario y en el de los demás solo existía un camino para ella, el de los libros, aunque era buena para las ciencias exactas (Foto 3), en su corazón, Johanna sabía que había algo más que le faltaba a su vida.

Luego de unos años a Johanna, se le dio la oportunidad de aprender a bailar tango, actividad que iluminó su vida, más cuando un día su profesor y director de la Academia de baile donde ella asistía, le dio la oportunidad de bailar en el elenco, y muy pronto con él mismo (Foto 4). Su vida cambió, había encontrado en el arte la acogida y la felicidad que le faltaban, allí, a pesar de todos los pronósticos, su cicatriz física y emocional no eran una barrera.

Johanna se convirtió con los años en directora de esta Academia, donde no le abrieron las puertas, porque estas siempre están abiertas, como un lugar que tiene base en la alteridad y el respeto por el otro y sus diferencias.

Figura 21

Foto Johanna 5 tomada en el salón de ensayos de Fantasía Argentina Tango en el barrio Campo Valdés



En esta foto es posible observar a Johanna como una persona que alcanzó su sueño, que luchó, y su tenacidad la llevó a vivir experiencias que nunca imaginó en su niñez. Ahora, luego de haber trascendido estas barreras, que le marcaron tanto físicas como mentales, ella se considera una mujer fuerte pero muy sensible, decidida pero respetuosa de las diferencias, pero sobre todo resiliente. Por eso instala su cicatriz en la cadera derecha, donde tiene la cicatriz física, que le trae a la memoria el origen de esta historia que ahora recuerda con nostalgia y mucho orgullo.

Las ideas aprendidas sobre lo propuesto por Lévinas y Freire, fortalecen la empatía que hay en sus procesos formativos, y serán el pilar y motor de consolidación en su apuesta por la Pedagogía de la Alteridad, donde todo es provisional, nada está establecido de antemano, porque tampoco lo está la situación ética en la que debo responder del otro. Es una pedagogía de y para nómadas que se hace en cada respuesta a la situación concreta, histórica de cada educando. (Ortega, 2013, p. 411)

Figura 22

Foto Jeisson 1 tomada en el barrio San Vicente de Paul de San Antonio de Prado



Figura 23

Foto Jeisson 2 tomada en la puerta principal del Colegio Manuel J. Betancur de San Antonio de Prado



Figura 24

Foto Jeisson 3 tomada en el Parque principal de San Antonio de Prado



Figura 25

Foto Jeisson 4 tomada afuera de la sede del Ballet Folclórico de Antioquia



Jeisson era un niño apasionado por las artes, que vivía en San Antonio de Prado, un corregimiento a las afueras de la ciudad de Medellín. Hacía parte del grupo de danzas de su barrio (Foto 1), y soñaba con ser bailarín profesional. Un día, ya un poco más grande, a la edad de 12 años, decide presentarse a una audición, para bailar folclor en el grupo de danzas del colegio donde estudiaba; audición que no pasó, y él sentía que había fracasado, pues según el director artístico de ese entonces, Jeisson no era apto para su grupo de danzas, no cumplía con las condiciones físicas ni dancísticas. Según el director, Jeisson no era lo suficientemente bueno para un escenario y debía olvidar su sueño de ser bailarín. Al oír esto, Jeisson, lloró mucho camino a su casa después de la audición, decide dejar de danzar, creyó en las palabras de aquel hombre, y no en su potencial (Foto 2).

Jeisson, no era feliz, se notaba en su cara y en su forma de actuar. Un día, su mejor amigo Juan Carlos, quien ya era bailarín profesional, decide llevarlo a una audición a su grupo de baile (Foto 3), pues necesitaban bailarines para un montaje nuevo de folclor que estaban realizando. Asustado, Jeisson llegó a aquel lugar nuevo para él, pero con mucha valentía, danzó con todo su corazón, y con el sonar de los tambores, logró cautivar los ojos del director artístico y los jurados que le observaban.

La decisión fue tomada, y Jeisson, finalmente había logrado su sueño (Foto 4), no solo de seguir bailando, sino de ser parte de un grupo, donde el amor por el arte y la vida de la danza, se sentían en cada rincón de los salones de ensayo... Su amigo Juan Carlos le había permitido volar.

Figura 26

Foto Jeisson 5 tomada afuera de la sede del Ballet Folclórico de Antioquia



En la foto Jeisson expone su ser desde lo más profundo, convencido de que su camino era el del arte, el de la danza. Esa frustración y desilusión del pasado le enseñaron a creer más en él, a trazarse metas y a trabajar para alcanzarlas. Sabe ahora que, su deseo estaba en el lugar correcto, que bailar iba a ser el acto más representativo y notable, que le permitiría destacar no solo en el escenario sino en la vida misma.

Su cicatriz lo atraviesa, como en aquel entonces lo atravesó el dolor que sintió, como recuerdo de que ese dolor lo impulsó y lo llevó a traspasar fronteras.

A partir de su experiencia y de los análisis de esta investigación, nace para él, la pedagogía, como esa idea de ciencia que lo atraviesa todo, y que debe transversalizar mucho más las áreas humanas y artísticas. Sabe que los procesos de enseñanza aprendizaje de la danza, requieren ser permeados y transformados en pro de la construcción de seres humanos integrales y más éticos.

Referencias

- Arbeláez García, Y. A. (2021). Memorias del dolor y cuerpos en resistencia. Narraciones y poéticas corpóreas del abuso sexual.
- Concepto. (2022). Pedagogía. Recuperado de <https://concepto.de/pedagogia/>
- Espinosa, J. (22 de noviembre de 2020) La Pedagogía de la Alteridad: Una mirada a lo humano. School Rubric. Recuperado de: <https://schoolrubric.es/la-pedagogia-de-la-alteridad-una-mirada-a-lo-humano/>
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo xxi editores. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=WECofTOdFJAC&oi=fnd&pg=PA11&dq=pedagog%C3%ADa+del+oprimido+paulo+freire+libro+pdf&ots=qNnkqVsM2c&sig=ONzbSHZu7avHXWoPH4AIvIzl0IM#v=onepage&q&f=false>
- Gutiérrez Sánchez, M. y Pedreño Plana, M. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de educación en valores morales. III Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el S.XXI. Recuperado de <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/8-la-pedagogia-de-la-alteridad.pdf>
- Iberdrola. (2022). Una educación disruptiva para afrontar los retos del futuro. Recuperado de <https://www.iberdrola.com/talento/educacion-disruptiva#:~:text=Una%20disrupci%C3%B3n%20es%20una%20rotura,establecido%20para%20mejorar%20lo%20existente.>
- Juárez, M. (2003). Saber expresarse. Acento Editorial.
- Martínez, E. y Sánchez, S. (s.f.) Paulo Freire. El portal de la educomunicación. Recuperado de: https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm
- Jaramillo Ocampo, D. A., Jaramillo Echeverri, L. G., & Murcia Peña, N. (2018). Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Lévinas a la Educación. Actualidades investigativas en educación, 18(1), 505-521.
- Leer para crear con Marco Tulio. (01 de junio de 2019). Introducción a la pedagogía de Paulo Freire.principales ideas explic Juárez, M. (2003). Saber expresarse. Acento Editorial.adas.Pedagogía del oprimido[video]. Youtube. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=UUfaPqynO6U>
- López, D. O. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. Rhela vol 10, 66. Obtenido de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/download/1486/1482/1711
- Loreña, G. L. (2017). Alteridad y Pedagogía Crítica en tiempos del Paradigma de la Economía Global y la Pedagogía de la Nos–Otridad en América Latina. Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA), 1(1), 63-74.
- Moreno, N. B. (2018). Implicaciones del modelo de educación no formal" educar en la calle-pedagogía de la presencia" en la construcción de proyectos de vida de jóvenes de sectores populares.

- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la educación latinoamericana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA. Tunja, Colombia. Vol. 10. pp. 57-72.
- Ortega Ruíz, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista española de pedagogía*, 401-421.
- Plana, M. P. (2020). A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 543.
- Rojas, V. M. N. (2011). Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso. Ecoe Ediciones.
- Valencia, P. O. (2012). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del nos-otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), pp. 128-146. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362008.pdf>
- Vallejo Villa, S. (2014). La Pedagogía de la Alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*. Medellín, Colombia. Vol. 1. No. 2. pp. 114-125.
- Villalba Labrador, R. (2015). *Corporrelatos del Yo docente: un inventario de experiencias contenidas en el cuerpo*.
- Vargas, X. (27 de abril de 2015) INV CUALITATIVA Paso 9: La pregunta de investigación. Recuperado de YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vL5uWIT3zjk>
- Vasilachis, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa*. Vol. II. Gedisa.

Anexos

Anexo 1. Ficha de actividades referentes a los objetivos específicos planteados

FICHA DE ACTIVIDADES REFERENTES A LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS PLANTEADOS	
OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES PROPUESTAS
1. Identificar elementos de la pedagogía de la alteridad de Lévinas y la pedagogía del oprimido de Freire que puedan servir para el análisis de los testimonios de los docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes de danza.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Rastreo documental: recopilar y seleccionar información a través de la lectura de documentos, libros, revistas, y bibliografías encontradas sobre la pedagogía de la Alteridad y la pedagogía del Oprimido. ❖ Realizar un análisis de la información seleccionada a la luz de los procesos de enseñanza aprendizaje de la danza en la ciudad de Medellín.
2. Realizar entrevistas a algunos docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes de danza de la ciudad de Medellín. <u>CAMBIA A:</u> Propuesto: Analizar las narrativas de algunos docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes de danza de la ciudad de Medellín.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Realización de un grupo focal: para esta actividad se prepararon diferentes momentos mediante un guion que tenía como base el análisis encontrado en el rastreo documental. Estos momentos fueron: la presentación del objetivo del grupo focal, hablar del estado de la formación en danza en la ciudad de Medellín y la exploración de las cicatrices de cada participante a partir de la evolución de cada proceso personal. ❖ Toma de una fotografía donde cada participante del grupo focal expresa y plasma su cicatriz.
3. Establecer algunas herramientas derivadas del análisis entre las corrientes pedagógicas y los testimonios de los docentes, estudiantes, exbailarines y practicantes de danza.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Análisis de la información recopilada en el grupo focal pariendo de 4 categorías expuestas en la actividad: Lo técnico, las narrativas, lo cultural y la educación y la preservación de los acervos culturales. ❖ Análisis de la fotografía de cada participante a la luz de las pedagogías de la Alteridad y del Oprimido

Anexo 2. Fichas de análisis documental

FICHA DE ANALISIS DOCUMENTAL

LINEAMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD	PALABRAS CLAVE
Las narraciones no nos retrotraen al pasado, nos ponen en condiciones de entender el presente. Sin narraciones , las jóvenes generaciones permanecen tartamudas; angustiadas en sus acciones y en sus palabras.	NARRACIONES
Educar , a la vez que es un acto ético de afirmación del ser humano y de todo lo humano, de reconocimiento de su dignidad, en una palabra, afirmación de la vida, es también una crítica y una denuncia de las situaciones y actuaciones que degradan y ofenden a los seres humanos.	EDUCAR
La pedagogía de la alteridad es también una pedagogía de la memoria que intenta hacer justicia a los olvidados de la historia , que las víctimas del pasado no sean olvidadas, aquellos que fueron enterrados en vida y sepultados en el olvido, como si jamás hubieran nacido (Arendt, 1999). Intenta devolvernos la mirada del oprimido, ver el mundo con los ojos de las víctimas, de manera diferente, con otra perspectiva, invertidamente (Mate, 2003). Educar es también contar una historia, la de aquéllos que nos han precedido en la lucha por la justicia y la libertad, y en los que hoy nos reconocemos como lo que somos y hemos llegado a ser como humanos; la educación es también memoria y narración.	PEDAGOGIA DE LA ALTERIDAD MEMORIA HISTORIA
Acogida como vulnerabilidad y proximidad como encuentro. (Jaramillo Ocampo, D. A, 2018)	ACOGIDA
Ahora bien, los lenguajes educativos permiten el diálogo con otros prójimos, con objetos y cosas del mundo, y con el Otro en sentido concreto y particular, un lenguaje que “se refiere a la posición del que escucha y del que habla en la contingencia de su historia” (Lévinas, 2009, p, 22).	DIÁLOGO
Un ser vulnerable es el que puede ser herido y que, por eso, no es capaz de sobrevivir al margen de la atención y de la hospitalidad del otro, al margen de la compasión... somos, desde el inicio, seres necesitados de acogimiento, porque somos finitos, contingentes y frágiles, porque en cualquier momento podemos rompernos, porque estamos expuestos a las heridas del mundo. (Mèlich, 2014c, p. 314)	VULNERABILIDAD
La escuela, como uno de esos escenarios, ha posibilitado todo tipo de relaciones y encuentros, unos cruzados por el constreñimiento de la singularidad en la capsula de las homogeneidades; otros signados por la aceptación, inclusión y tolerancia de lo diferente y las diferencias ; otros como acciones silenciosas a las violencias ejercidas en el aula . (Jaramillo Ocampo, D. A, 2018)	DIFERENCIAS
Un maestro que se aproxima en actitud trascendente al considerar que los estudiantes acuden a él como alguien que puede obrar con justicia frente a la fragilidad de su aprender. (Jaramillo Ocampo, D. A, 2018)	JUSTICIA FRAGILIDAD
Decir “educar” es ya pronunciar implícitamente el nombre del “otro”. No hay educación sin un “yo” y un “tú”, sin una relación de alteridad . (Ortega, 2013, p. 409)	ALTERIDAD

La pedagogía de la alteridad es una pedagogía de los afectos , de los sentimientos, aunque no de la irracionalidad. (Ortega, 2013, p. 410)	AFECTO
La pedagogía de la alteridad es una pedagogía mostrativa (del testimonio), no técnica, ni planificada, porque el encuentro con el otro, al ser un acontecimiento ético, singular y único, se da sin previo aviso. En la pedagogía de la alteridad todo es provisional, nada está establecido de antemano, porque tampoco lo está la situación ética en la que debo responder del otro. Es una pedagogía de y para nómadas que se hace en cada respuesta a la situación concreta, histórica de cada educando. (Ortega, 2013, p. 411)	TESTIMONIO
La ética Levinasiana es una ética que no se basa en una relación entre iguales ; reconoce, por el contrario, la primacía del otro; es una ética asimétrica. (Ortega, 2013, p. 412)	ETICA IGUALES
Sólo educamos cuando nos hacemos cargo de él (del otro). (Ortega, 2013, p. 417)	HACERNOS CARGO
La emergencia y desarrollos actuales de la Pedagogía de la Alteridad en América Latina en la perspectiva de constituirse y constituirla nosotras y nosotros maestras y maestros como la pedagogía de la Nos–Otredad o la del Nos–Otros . (Noreña, 2017, p. 64)	NOS-OTREDAD NOS-OTROS
El educador, debe convertirse en el otro, asumiendo necesariamente una postura en donde su papel de formador deja de ser el epicentro de la formación para convertirse esencialmente en un dinamizador de la experiencia . (Noreña, 2017, p. 66-67)	EXPERIENCIA
La Alteridad (del latín alter: el "otro" de entre dos términos, considerado desde la posición del "uno", es decir, del yo) es la concepción filosófica de "alternar" o cambiar y evolucionar en la propia perspectiva por la del "otro", pensando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro; y no dando por supuesto que la "de uno" debe prevalecer por encima de la del "otro", y en caso extremo el de ser la única posible. (Noreña, 2017, p. 67)	EVOLUCIONAR
Abordar la pedagogía del "Nos-Otros" significa asumirla como una pedagogía de la alteridad, constructora de vínculos ; este de acuerdo a Cullen "no es primariamente ni contractual ni virtual, es reconocimiento mutuo de dignidades, en el cuidado del otro en su singularidad material, síquica, social y corporal (2004, p. 117). Pedagogía implicada en las formas de producción de subjetividades , en los procesos de construcción y circulación de valores y generación de prácticas solidarias. (Ortega Valencia, p. 12; 2012).	VÍNCULOS SUBJETIVIDADES
Es así que con la presencia de la Pedagogía Crítica como alternativa de emancipación para "Los Nadies" en Latinoamérica, se es ingente para la justicia y la equidad social de esta parte del continente, el aportar en la consolidación de una pedagogía para la Alteridad en la perspectiva de una instancia de liberación que se signifique en el logro de una pedagogía del "Nos–Otros". (Noreña, 2017, p. 72)	PEDAGOGÍA CRÍTICA EMANCIPACIÓN
LINEAMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO	PALABRAS CLAVE

<p>-los oprimidos sufren algo que Freire llama Deshumanización (perdida de la esperanza, perdida del autoestima y actitudes destructivas)</p> <p>-Llevan consigo el Fatalismo (Pesimismo, ante todo, piensan que nada puede cambiar y que todo lo que les pasa es porque así lo quiere Dios)</p> <p>-Tiene la sensación de Incapacidad latente en sus mentes (la idea del no puedo, como no puedo no conozco, como no conozco soy un torpe)</p> <p>-Fatalismo más Incapacidad más deshumanización nos da como resultado la Dominación.</p>	OPRIMIDOS
<p>-Adormecer dominar la consciencia del oprimido, Infundir temor, Acostumbrarlos a no opinar, Generar desunión.</p>	DOMINAR/DOMESTICAR
<p>-Los opresores seres convencidos de que son más que los demás, por ende, los oprimidos son menos.</p> <p>-Se asumen como los que mandan, es por esto que los oprimidos tienen que obedecer.</p> <p>-Sabén todo, los demás no saben nada.</p> <p>Sienten que es su deber dominar y oprimir y es por esto que los oprimidos sienten culpa y vergüenza por su situación y por esto se acomodan a la “realidad”</p> <p>-Son quienes piensan y razonan, los oprimidos no tienen esta capacidad.</p> <p>-Son falsamente generosos con los oprimidos para que estos se conviertan en adictos al asistencialismo.</p> <p>-Los opresores siempre buscan nuevas formas de ejercer su poder para que los oprimidos los admiren y quieran ser como ellos.</p>	OPRESORES
<p>-El oprimido se ajusta (acomoda) a lo que el opresor le indique pues por su condición (de oprimido) no le permite tomar sus propias decisiones.</p>	ACOMODACIÓN

<p>Para mantener el sistema de injusticia, los opresores promueven y fortalecen lo que Freire llama Educación Bancaria que se caracteriza por enseñar sumisamente, sin protestar, sin rebelarse, sin opinar a un ambiente de injusticias, serán adultos mucho más dóciles, domesticados e inofensivos al sistema.</p> <p>-Se caracteriza por sufrir de “la enfermedad de la narración” donde el profesor, que es el que sabe, habla toda la clase y los alumnos permanecen cayados y escuchando.</p> <p>-La realidad del conocimiento se les “regala” de una forma simplificada, fácil y sin un verdadero análisis por parte de los estudiantes.</p> <p>-El objetivo es que el educando utilice su memoria para que sea capaz de generar repeticiones.</p> <p>-Freire la llama “Bancaria” (analogía) porque se trata a los alumnos como vasijas vacías que tienen que ser llenadas por medio de depósitos de información.</p> <p>-El educador bancario es el que sabe la información, el educando no sabe nada.</p> <p>-El educador es el que educa, el educando es educado.</p> <p>-El educador es el que piensa, el educando memoriza y repite.</p> <p>-El educador es el que habla, el educando escucha en silencio.</p> <p>-El educador es que dicta las reglas, el educando se ajusta a las reglas.</p> <p>-La educación bancaria genera en los educandos pérdida de la conciencia crítica, Pérdida de la capacidad de imaginar e innovar, pérdida de la capacidad de analizar y promueve una cultura del silencio.</p>	<p>EDUCACION BANCARIA</p>
<p>-Tiene que considerar a los educandos como personas capaces e inteligentes.</p> <p>-Se debe problematizar la realidad, es decir, debemos enseñar las causas, las consecuencias y el porqué de las cosas (analizar e indagar- ver más allá)</p> <p>-Debe existir un dialogo abierto, franco y permanente, ubicarnos en un plano transversal sin perder la autoridad.</p> <p>-Invita a alejarse de la estructura vertical de la educación y acogerse a una comunidad que aprende (aprender mutuamente).</p> <p>-Desde la escuela se va a transformar a la sociedad ya que desde el núcleo educativo inicia el proceso y este a su vez permea en la sociedad al llevar allí seres educados libremente.</p>	<p>EDUCACION LIBERADORA PROVOCAODRA</p>

SEGÚN LA PEDAGOGIA DE LA ALTERIDAD	PALABRA CLAVE	EN DIALOGO CON LA DANZA
<p>1. En la relación educativa educador educando no es posible educar sin “una relación o respuesta deferente no al otro, sino del otro concreto, singular e histórico que siente, goza, padece y vive, aquí y ahora.”</p>	<p>Relación Bilateral</p>	<p>1. Es evidente como en los espacios de danza que venimos analizando no es posible hablar de horizontalidad, sino que siempre se ve la relación vertical entre el maestro de danza y sus estudiantes. Es imperante empezar a proponer una relación que nos permita reconocer al otro en la diferencia</p>
<p>2. “Desde la pedagogía de la alteridad se entiende mejor que educar es un acto de amor a todo lo que el educando es; que educar es un compromiso ético y político, es decir, hacerse cargo del otro.”</p>	<p>Compromiso ético</p>	<p>2. De acuerdo a la educación tradicional a la cual hemos sido sometidos desde hace más de un siglo, muy conductista, se observa cómo esta es la manera en que se enseña el arte y en especial la danza en nuestro contexto. El compromiso ético NO se da para con el otro, sino con los resultados y los logros obtenidos, dando relevancia puntual a la “nota” o al desempeño final y queda de lado el proceso y los avances que puede tener cada persona de acuerdo a sus capacidades e intereses.</p>
<p>3. “No hay lugar para una actividad educativa que no parta de una concepción del hombre, siquiera sea en esbozo, y de una relación ética con el otro, en la que el otro siempre tiene la primacía.”</p>	<p>Aliados</p>	<p>3. La formación en danza se ha visto sesgada por lo que busca, quiere o pretende el maestro, sus intereses, los cuales se dan muchas veces a partir del proceso creativo, el que no da lugar a darle voz al bailarín, quien debería ser el aliado más importante que tiene este maestro, ya que es el sentir del bailarín quien finalmente será interpretado y esta lectura que se hace de él conlleva implícita la historia que se gesta desde el maestro pero que atraviesa 100% al intérprete.</p>
<p>4. “el hombre solo se entiende y se “salva” desde el otro, con el otro y para el otro, no frente al otro ni junto al otro.”</p>	<p>Legitimar</p>	<p>4. Las relaciones humanas están intrínsecas en la educación, ya que no habría educadores sin la existencia de los educandos. El uno legitima la existencia del otro. Pero esto no es entendido y analizado en muchas ocasiones por los maestros de danza, quienes no reconocen al otro como parte fundamental, sino como elementos que pueden ser fácilmente reemplazados, dando a entender que solo su ser y el conocimiento en él es importante. En muchas ocasiones, debido a esta convicción se refieren a sus estudiantes sin el más mínimo tacto y sin considerar el contexto que le rodea.</p>

<p>5. “En toda educación existen rasgos morales, lo moral implica necesariamente la cultura o culturas, sus patrones de comportamiento... Sin embargo, la educación es la oportunidad de debatir lo establecido, de visibilizar otros horizontes de relación, de poner en cuestión mandatos e imposiciones dominantes, así como desenmascarar roles tipificadores en un contexto burocrático; oportunidad de dar respuesta ética al rostro de un Otro que exige atención en un contexto vulnerable.”</p>	<p>El Otro</p>	<p>5. Cada estudiante que se acerca a su maestro en búsqueda de “algo” expone con gran facilidad su vulnerabilidad y fragilidad, y se abre al admitir el desconocimiento, pero estos roles tipificadores convierten a los maestros en seres inalcanzables que no advierten dicha vulnerabilidad y que los sitúa en un nivel de superioridad que los conlleva a herir y causar cicatrices en los otros desde su propia fragilidad, ya que la mayoría de ellos también fueron formados desde la opresión, el silencio y en miedo y que por consiguiente ellos también guardan sus propias cicatrices, las cuales exteriorizan repitiendo las mismas prácticas que invisibilizan a quien ellos creen inferiores.</p>
<p>6. “La escuela es fuente de inspiración de los más grandes y prometedores sueños e ideales, así como lugar de anhelos y misterios; escenario que favorece la sociedad y hospitalidad, así reproduzca mecánicamente saberes y oficios.”</p>	<p>Inspiración</p>	<p>6. El salón de danza, debe convertirse en ese lugar que permita afianzar los sueños e ideales de las personas que lo habitan, cualquiera que fuese su alcance, ya que a este espacio llegan personas que pretenden ser grandes bailarines, aquellos virtuosos, con habilidades destacables, que resaltan e inspiran, pero también llegar aquellos que buscan el disfrute del movimiento sea lo que sea que este signifique, su mayor despliegue se da en la libertad de poderse expresar, en la sensación de las libertades que permite este lenguaje. También están aquellos que se sitúan en estos espacios como un refugio, un salvavidas y que termina siendo un oasis. Pero también existen quienes los transitan como parte obligada de algo que dicta la sociedad, que solo hace parte de lo que culturalmente está impuesto como una moda. Es entonces menester del docente de danza abrirse para poder encontrar en cada uno de estos intereses lo que su saber debe dictar y si es el caso para situarse en el lugar correcto, para no generar ni generarse cicatrices. Es imprescindible tener contexto y verlo en el otro antes de trazarse metas que no se puedan cumplir y que conlleven a frustraciones y rupturas frente al saber y el oficio.</p>

<p>7. “Al exponer, exponía su humanidad entera, tenía historias que contar, experiencias que narrar, su condición de vulnerabilidad es la de una piel ofrecida que se da en apertura al otro” (Lévinas, 2009).</p>	<p>Resignificar</p>	<p>7. También los maestros se exponen y muestran su vulnerabilidad en muchas ocasiones, la perspectiva de la historia que trae es la que se propone en sus procesos de formación y en sus creaciones, exterioriza su ser y busca resignificar sus propias cicatrices.</p>
<p>8. “La pedagogía de la alteridad se mueve en el ámbito de la experiencia; la pedagogía cognitiva, por el contrario, en el ámbito de la lógica y del discurso. Ésta tiene en la “explicación” y el aprendizaje de saberes y competencias su quehacer básico; aquélla, más que “explicar”, muestra.”</p>	<p>Alteridad</p>	<p>8. A diferencia de otras áreas, la formación artística atraviesa al ser, sus vivencias y sus emociones. En este sentido, la danza como expresión basada en el movimiento y la gestualidad se encuentra inmersa en lo experiencial ya que somos seres móviles por naturaleza incluso cuando estamos estáticos, lo que expresa alteridad.</p>
<p>9. “...la educación emancipadora mediada por la Pedagogía Crítica en la perspectiva de una Pedagogía de la Alteridad, significada en una pedagogía para y del “Nos – Otros”. Es así y en este sentido que la Pedagogía de la Alteridad debe ser direccionada hacia una Pedagogía para la Alteridad, en la que se debe trascender lo que en su naciente emergencia plantea la Pedagogía de la Alteridad alrededor de los valores y ofrecerle al “excluido”, “marginado”, al “vulnerable”, ..., reivindicaciones y logros socio económicos y socio políticos.</p>	<p>Emancipación</p>	<p>9. La danza como cualquier manifestación artística debe estar siempre direccionada al fortalecimiento del ser, aquel que participa de ese momento integral de formación: técnico, estético, moral y significativo. En la emancipación del ser humano desde el arte y en este caso de la danza, la alteridad es clave fundamental para permitir un dialogo de saberes heterónimo donde hay cabida a todo y todos y donde no existe el rechazo por la opinión participativa del otro. El maestro formador de danza debe permitir que sus alumnos se sientan importantes y que su conocimiento es valioso, por eso están ahí, con él, no solo porque necesita un cuerpo danzante sino también un ser pensante.</p>
<p>10. “en estos tiempos de este siglo XXI debe consolidarse en la perspectiva de la reivindicación de “el otro”, una pedagogía que más de la Alteridad sea para la Alteridad, y ella en la concepción de convertirse en una pedagogía del “Nos–Otros” y que beba de la fuente emancipadora de la naturaleza y los principios de la Pedagogía Crítica.”</p>	<p>Liberación</p>	<p>10. Es deber del quehacer maestro de danza en el siglo XXI deconstruir maneras de enseñanza arcaicas y destructivas que no permiten la libre expresión de los bailarines. Es de considerarse como muy importante que gran parte de la conservación del legado de la danza en las nuevas generaciones dependen firmemente de la experiencia formativa que tengan los alumnos, la cual debe ser siempre positiva, significativa, amable y amena. Si a un estudiante de danza se le corrige con amor, este reaccionará desde el amor y en un futuro</p>

		cuando deba corregir a sus alumnos, recordara lo importante que es hablarles desde la empatía y el afecto que el arte debe disponer para todos.
--	--	---

SEGÚN LA PEDAGOGIA DEL OPRIMIDO	PALABRA CLAVE	EN DIALOGO CON LA DANZA
1.“La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que cambiarán el mundo”	Transformación	1. La pedagogía del oprimido y la educación liberadora como un factor transformador del maestro de danza para que, como eje conductor del movimiento (físico y verbal), transversalice procesos de enseñanza - aprendizaje desde el arte que, a su vez, servirán, como referente personal y colectivo en futuras generaciones artísticas. Esto ocasionará un Impacto positivo en los bailarines pues sentirán un direccionamiento óptimo de su quehacer dancístico siendo conscientes que, aunque falta por aprender su proceso es valioso y siempre tendrán un lugar donde danzar. No es un cambio mágico, el maestro de danza lo debe propiciar, es un proceso que debe ser realizado por todos los docentes de danza para así, tratar de cambiar un entorno, tratar de ser y dar el ejemplo desde el movimiento y desde el ser. Para Freire, no existían las soluciones mágicas, existía la puesta en marcha de las ideas en pro y en beneficio de todos.
2. La corriente llamada “pedagogía critica”, inspirada por Paulo Freire, es aún, la razón del quehacer pedagógico de muchos de sus discípulos.	Criticidad y Creatividad	2. Hablar de la crítica en este caso se refiere a lo que invita a mejorar, sobre lo positivo. Como seres humanos somos seres críticos y podemos asumir una construcción desde el NO. Entonces si a un alumno de danza no le gusta algún movimiento está en su derecho de dar su opinión, su aporte, pero además se ve implicado en dar o en hacer una propuesta.

<p>3. A los opresores les interesa mantenerse en un plano de superioridad e incrementar su poder, para lograrlo, requieren seguir manteniendo a los oprimidos “dormidos” y “ciegos”</p>	<p>Ego</p>	<p>3. Es desde ese discurso de poder donde el maestro de danza se ubica la mayoría de las veces, es el único con el conocimiento, capaz de poner su imaginario en escena y donde el bailarín no tiene derecho a decir nada, este solo debe aportar desde su virtuosismo</p>
<p>4. El sistema opresor tiene 3 vertientes principales: es injusto, es deshumanizante y es violento.</p>	<p>Opresión</p>	<p>4. En los procesos formativos el sistema opresor debe evadirse y ser erradicado ya que va en contra de todo fundamento académico y de enseñanza. En la danza, lo injusto debe convertirse en esperanza, es decir, aquello que debemos mejorar no debe ser un obstáculo que no permita avanzar, debe servir como punto de partida hacia la mejora conjunta. Lo deshumanizante en empatía y comprensión, es decir, poner primero al ser humano que siente y se frustra antes que al bailarín que no sabe cómo hacer un paso y lo violento en amor, es decir, concebir una postura de maestro de vida antes que un maestro de escenario.</p>
<p>5. El sistema opresor para que siga en marcha requiere que los oprimidos se mantengan dóciles, callados y dormidos por medio de la difusión de mitos como el de la libertad, la independencia empresarial, el mito de heroísmo y el mito de la movilidad social.</p>	<p>Participación</p>	<p>5. El discurso del maestro de danza debe estar formado por palabras que permitan que sus alumnos construyan arte desde sus propios imaginarios. La subjetividad del arte debe servir como apertura a la participación y al dialogo entre pares, las experiencias de vida de un bailarín, tanto dentro como fuera de un escenario, posee gran valor formativo ya que este, puede ayudar a corregir procesos, nutrir espacios creativos, servir como ejemplo, construir legado y, sobre todo, a pautar modelos de enseñanza aprendizaje dignos de la danza, aquellos que brindan cabida a todos.</p>
<p>6. De acuerdo con la pedagogía del oprimido de Freire, los opresores logran implantar ideas manipuladoras en la mente de las personas por medio de la escuela, donde se aprovechan de las mentes jóvenes para infundir un conocimiento errado con el fin de que estos, se acostumbren a ese idealismo opresor.</p>	<p>idealismo</p>	<p>6. Para comprender mejor lo que es el idealismo hay que definir primeramente lo que es el “ser”, esto lo saben bien los maestros opresores, por tal razón, son capaces de idealizar un futuro a sus estudiantes, uno donde ellos no se serán prósperos ni autónomos. En la danza existen procesos claramente idealistas opresores donde el bailarín solo suplente las necesidades de un coreógrafo, el cual, solo ve al ser como un “objeto que se mueve” y no a un ser que piensa, siente y posee potencial para crecer en su quehacer dancístico.</p>

<p>7. Para combatir la educación bancaria Freire propone mediante la transformación profunda del sistema educativo, llegar a lo que él llama “educación Liberadora”</p>	<p style="text-align: center;">Creación</p>	<p>7. La liberación en la educación nace desde la participación; desde la danza, debe de permitirse que la construcción de la pieza artística este liderada por el maestro, pero catapultada por los bailarines, quienes, gracias a su bagaje artístico podrán aportar al constructo dancístico y formativo. Freire propone en su pedagogía liberadora la participación del estudiantado no solo como derecho del ser humano en formación sino como deber obligatorio del educador. Permitir que los bailarines se involucren más con los procesos de creación, guiados por sus maestros de danza serán puestas en escena humanas, creativas, colectivas, empáticas, políticamente fundamentadas y formativamente integrales.</p>
<p>8. Reconocer que cada ser humano es diferente y que, aunque en ocasiones unos se parecen a otros y por eso, puedo utilizar herramientas similares que fueron exitosas para educar, se debe siempre estar dispuesto a encontrar seres cambiantes y diferentes.</p>	<p style="text-align: center;">Innovación</p>	<p>8. Los procesos de formación son siempre cambiantes y mutan a raíz de diferentes sucesos, especialmente el del cambio generacional. La danza posee una característica maravillosa y es la de permear en el tiempo, es por esto que el maestro de danza debe estar a cada momento en constante formación y actualización de procesos. La danza sirve para unir y promover arte en cualquier espacio o puesta en escena, he aquí la importancia de ir a la vanguardia del momento sin olvidar la historicidad de la danza y los bailarines que le dan vida. Los tiempos cambian y por ende los bailarines también y como en todo proceso de formación hay que innovar para poder encantar y seducir.</p>
<p>9. Para que la educación liberadora tenga éxito, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: Descubrir los temas generadores, aquellos que les interesa a los estudiantes, el educador debe tener una actitud democrática buscando consensos conciliadores, transitar de la pedagogía simplista a una pedagogía de la pregunta (iniciar desde la pregunta) y hacer con amor verdadero y autentico todo lo que hacemos (vocación y alteridad)</p>	<p style="text-align: center;">Liberación</p>	<p>9. Los cambios, tal y como lo mencionaba Freire en su libro Pedagogía del Oprimido, no son mágicos, hay que hacer que sucedan y es menester del maestro de danza propiciar que los cambios en su quehacer dancístico ocurran. Los nuevos tiempos por los cuales estamos transitando, nos invitan a nuevas formas de enseñar danza, una donde se despierte más el interés por aprender de los bailarines, no solo por repetir un paso, una donde los estudiantes sientan que sus aportes son importantes, una donde la educación opresora no exista y se democraticen procesos, para así, lograr cuestionamientos formativos y juicios de valor libres y con carácter participativo.</p>

<p>10. ¿Qué docente deseo ser?</p>	<p>Conciencia</p>	<p>10. Todo maestro debe hacerse esta pregunta en algún momento de su vida y permitirse un cambio consciente en sus procesos de formación docente. La autoevaluación es fundamental en todo proceso educativo. Una respuesta honesta a esta pregunta permitirá un cambio sincero en la forma de como enseñamos y como nos ven nuestros alumnos.</p>
------------------------------------	--------------------------	---

Anexo 3. Conceptos medulares escogidos para el análisis

<p style="text-align: center;">CONCEPTOS MEDULARES ESCOGIDOS PARA EL ANÁLISIS</p>	
<p style="text-align: center;">PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD</p>	<p style="text-align: center;">PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO</p>
<p style="text-align: center;">Compromiso ético</p>	<p style="text-align: center;">Ego</p>
<p style="text-align: center;">Legitimar</p>	<p style="text-align: center;">Opresión</p>
<p style="text-align: center;">El otro</p>	<p style="text-align: center;">Idealismo</p>
<p style="text-align: center;">Resignificar</p>	<p style="text-align: center;">Liberación</p>
<p style="text-align: center;">Emancipación</p>	<p style="text-align: center;">Conciencia</p>

Anexo 4. Guía de observación

<p style="text-align: center;">GUIA DE OBSERVACIÓN</p>			
<p style="text-align: center;">FOTOGRAFÍA</p>	<p style="text-align: center;">DESCRIPCIÓN</p>	<p style="text-align: center;">PERCEPCIÓN</p>	<p style="text-align: center;">PALABRAS CLAVE</p>
	<p>Exposición, cuerpo vulnerable al sentir el mundo como un universo de emociones para explorar con el movimiento, aceptación del cuerpo, de la experiencia y de lo recibido.</p>	<p>Sentir al mundo como ese aliado para el logro de las metas, de los sueños, entender que las búsquedas de estos sueños se dan con las convicciones y empeños que otros no entienden.</p> <p>La exposición de ese cuerpo joven para alcanzar esas metas hoy nos pasa factura, pero reconocer el valor de lo aprendido y ponerlo a</p>	<p>Formación, empatía, resiliencia</p>

 <p>DANIEL HOYOS</p>		<p>disposición de quienes recorren este camino detrás y con las mismas ilusiones ponen en esta experiencia de vida la coraza que le fortalece para seguir adelante.</p> <p>El entendimiento del cambio, hace que se pueda valorar lo trascendido, genera empatía y devoluciones llenas de amor desde, con y para el otro.</p>	
 <p>SANDRA VELEZ</p>	<p>Cuerpo colgado que muestra dominio del peso corporal, que resalta la fragilidad y al mismo tiempo la fortaleza del cuerpo y la mente, denota confianza y expone su ser vulnerable.</p>	<p>El peso del racismo, y las estéticas predeterminadas, la impotencia de saber que no ven lo que hay más allá del color de la piel y de lo simple que se da ante el gusto y las ganas...</p> <p>Cicatriz que sanó pero que tuvo un gran peso, la estigmatización, la vulnerabilidad, fragilidad, esa opresión sobre algo natural que no define el talento. Se sentía incluso una falta de ética y de equilibrio que tenían como base la sensación de superioridad de los docentes.</p> <p>Esto se transforma en manejo del peso corporal como símbolo del peso causado por un dolor, como expresión resiliente, de la idea de flotar... de volar.</p> <p>Piel, frescura y orgullo, la opresión se quedó atrás, ahora vemos la formación como un acto de empatía.</p>	<p>Discriminación, vulnerabilidad, formación con represión y estigmatización, inspiración y liberación</p>
	<p>Posición de vulnerabilidad, de sentirse apocado, aparentemente débil ante los ojos expectantes de</p>	<p>Para los danzantes los pies hacen parte de ese imaginario que reúne el todo... tratar de encajar en un mundo de tantas exigencias físicas, ser pionero y buscar por si</p>	<p>Resurgir, experiencia, exposición pública, legitimar, transformar</p>

 <p>JUAN CARLOS MONTOYA</p>	<p>quienes no encuentran al ave fénix que está a punto de surgir, plantado desde la base del bailarín, anclado al convencimiento.</p>	<p>mismo las oportunidades te vuelven un ser totalmente frágil ante los ojos de los demás, por eso al recibir una devolución sobre el todo del danzante delante de otros que sobresalen te deslegitima y te baja la autoestima, el bloqueo emocional surge y brilla más que el propio talento.</p> <p>Aparecen las sombras, pero de las sombras nace la luz que potencializa el alma, que dignifica en el proceso de formación, el afecto desde la creación da la posibilidad de sacar lo mejor de si, la evolución de pensarnos el nosotros.</p>	
 <p>SHIRLEY BERMEO</p>	<p>Decisión, empoderamiento, es posible evidenciarlo en la manera en que se destaca la parte de su cuerpo que antes atacaban y de la cual ahora se siente muy orgullosa, los momentos duros los reconoce como parte de ese camino que la convirtió en una mujer de carácter fuerte.</p>	<p>Para muchos de nosotros esas experiencias se convirtieron en ese motor que impulsó nuestros logros. Por eso no se debe condenar de tajo la exigencia, ni el virtuosismo desde el amor, desde el contexto del otro, pero sin salirse de la búsqueda de los espectacular que esperan los espectadores.</p> <p>Tener un enfoque claro y preciso ante lo técnico le permite trasgredir lo vivido haciéndolo potente desde lo que se genera a partir del dolor</p>	<p>Reto, resiliencia, esfuerzo y logro</p>

 <p>EDINSON VANEGAS</p>	<p>Firmeza, fortaleza y dedicación contrastada con el ángulo contrapicado en la foto que denota superioridad, con los brazos cruzados en posición de mando, pero también como símbolo de estar maniatado.</p>	<p>Las posiciones autoritarias no siempre hacen daño, pero aquellas que se toman simplemente para demostrar las posiciones jerárquicas y de poder, que buscan la degradación, causan heridas muy profundas, que marcan para toda la vida, así esa fragilidad no haya sido expuesta ni se demuestre aún en la actualidad.</p> <p>Las posiciones tipificadoras obedecen a patrones de comportamiento preestablecidas que de acuerdo a las convicciones generan juzgamientos sin el análisis del contexto, sin que se permita ver y sentir al otro.</p> <p>Las bases dejadas por aquellos egos dañinos y mal formados dejaron huellas indelebles, pero crearon conciencia acerca del valor del reconocimiento y la aceptación. La balanza se inclina para ambos lados y la liberación se da gracias a las experiencias vividas.</p>	<p>Resignificación, emancipación, alteridad, relaciones bilaterales, idealismo</p>
---	---	--	--

Anexo 5. Antecedentes experienciales

La idea de “Cicatrices. Análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín” nace de nuestras historias personales, de las cuales dejamos los siguientes apartes:

JEISSON ZULUAGA GIL

Deseo recrear este escrito basado en un pasado que me enseñó cosas que hoy en día ya no recuerdo con tristeza sino con felicidad pues gracias a él, comprendí el sentido de la resiliencia, el valor de los verdaderos amigos y la diferencia entre enseñanza y aprendizaje. Me inspiré en mi historia de vida como modelo para este constructo académico con el propósito de que sirva para invitar a otros docentes y bailarines a que mejoremos la forma como nos comunicamos dentro y

fuera de nuestros espacios de formación para que la danza no pierda su sentido de “unir” a los seres humanos por medio del arte y cada vez más podamos crear mejores espacios de emancipación dancística, mejores maestros, mejores bailarines, mejores seres humanos...Con este escrito, ratificamos Johanna y yo, que estamos en el lugar correcto, el lugar donde debíamos estar; esta profesionalización:

“Cuántas veces me dije: ¡No puedo más...! Me cuestioné una y otra vez, ¿Qué estoy haciendo aquí? ¡Yo no sirvo para esto...Reacciona! y vuelve al colegio a terminar tu bachillerato, estas muy niño para saber qué quieres hacer en tu vida, cuando llegues a 11 grado sabrás que vas a estudiar en la universidad, en este momento no sabes nada...”

Eso me decía una voz en mi cabeza, mi propia voz, que me acompañaba en mis clases de baile cuando apretaba con fuerza la barra de ballet para no desfallecer y siempre recordaba con cada Plié de donde venía y a donde quería llegar...

Cuando estaba en las danzas folclóricas de mi colegio Manuel J. Betancur, no sabía nada de ballet ni de técnica, solo disfrutaba el sonido de los instrumentos que sonaban al compás de la música que mi maestro Albeiro Cano contaba con las palmas de sus manos, él me decía que bailaba muy bien, yo nunca le creí.

El boom de los grupos de proyección folclórica cobraba más fuerza en San Antonio de Prado, Corregimiento a una hora de Medellín, Municipio de Antioquia, lugar donde nací y crecí, allí había un grupo que me llamaba la atención al cual yo quería pertenecer... Recuerdo que tenía unos bailarines muy buenos que se proyectaban con una fuerza impresionante, eran los años 90's y en ese contexto artístico todo era nuevo para mí, esos chicos eran algo extraordinario y yo quería ser uno de ellos... Encantado de la vida me desperté un sábado muy temprano en la mañana con muchas ilusiones a presentarme a una audición que el director de este grupo había convocado en mi colegio para buscar futuros bailarines, recuerdo que esa noche había dormí bien, se me avecinaba la oportunidad de mi vida (qué más podría pensar un niño de 12 años). Mi mejor amigo, Juan Carlos, que era unos años mayor que yo me había advertido que no fuera a esa audición, que ese grupo no era para mí, que esperara con paciencia que vendrían cosas más grandes (él siempre ha sido un optimista de la vida) y que si pasaba a ese grupo, me iban a poner a bailar atrás; “tú eres para estar adelante, conmigo” –me dijo ese día- (él también bailaba)...tampoco le creí a él... y me avente a la audición...Al terminarla, me destrozaron! el director artístico de ese grupo me dijo después de una hora de estar bailando folclor, jazz y no recuerdo que más, que yo no era un buen

elemento, que el baile no era lo mío, que era muy bajito y con sobrepeso, que mejor me dedicara a otras cosas... Eso me dolió tanto que aún después de 24 años, cuando lo recuerdo, siento el sabor salado de mis lágrimas en los labios mientras intentaba secarlas con mi camiseta sudada camino a casa ese sábado en la tarde... desde ese día deje de bailar.

Mi mejor amigo me lo había advertido y me lo recalco una vez más cuando nos vimos esa semana para hablar del tema... estaba enojado conmigo, yo también lo estaba, ¿Como pude creer que era bueno para estar en ese grupo de grandes? Vaya desilusión tenía...

Un día cualquiera y después de haber “reorganizado mi futuro” y hacer a un lado mi vida como artista, volví a sonreír con la oportunidad de entrar a la escuela del Ballet Folclórico de Antioquia, Corporación de gran renombre a nivel nacional e internacional que durante años ha representado la cultura y los bailes de nuestro país, posicionándose como embajadora de Colombia ante el mundo. Mi mejor amigo me llevó y me presentó con el director, Albeiro Roldan Penagos. Aquel día, yo no sabía para donde iba y que iba hacer, solo me dejé llevar. Allí en medio de unos bailarines – como de otro mundo – tan perfectos, tan únicos, estaba yo, presentando una audición de ballet, con un ciclista negro corto, una camisilla de esqueleto blanca y unas medias que me llegaban a las espinillas, todo era prestado. ¡Ay dios!, pensé, un ridículo más, si no pude entrar al grupo de mi pueblo, mucho menos a este....

Con el primer ejercicio que explicó el maestro Andrés Arbeláez, con temor, me enamoré del ballet, ese fue mi primer amor y ahí me quedé, en esa barra de madera frente a un espejo gigante, estaba en casa... me sentía en casa.

Gracias a esas primeras experiencias y muchas más que se presentaron en el camino del arte y del baile en mí vida, puedo comprender que mi profesor Albeiro Cano tenía la razón, que mi mejor amigo Juan Carlos tenía la razón (y después de 30 años de amistad, aún la tiene), que el director artístico que en ese entonces me rechazo, tenía la razón, todos en su momento tenían la razón, menos yo pues tuve que aprender a creer en mí para poder crecer como intérprete folclórico, tuve que desaprender contextos para aprender mundos, tuve que diferenciar el espacio educativo del ambiente educativo, tuve que estudiar, levantarme y volver a caer, innovar, hacer de la técnica algo más mío, sacar de mi ser el miedo de no poder lograrlo, formarme y transformarme para dar arte a los demás... tuve que vivir de nuevo con la firme convicción de que soy bueno en lo que hago, de que debía ser feliz, de que todos somos únicos y que como humanos somos hermosamente imperfectos y eso es lo que nos hace especiales, No exigir perfección sino calidad.

Educarse es un medio, no un fin, jamás debe terminar y en ocasiones es muy prudente dejarse llevar...gracias Juan Carlos, sin tu terquedad no hubiese podido volar...

Ahora estoy aquí, recordando enseñanzas de clase, cosas que se quedaron en mi como el sabor de mis lágrimas en los labios aquel sábado en la tarde...

Con el paso de los años y la experiencia, he reconocido que la ética personal es hacerme responsable de mi propio deseo y de mi propia verdad, el deseo que es mi motor de vida. Comprendo que estamos atravesando por una época diferente donde muchas cosas siguen cambiando pero no por eso debemos olvidar lo que nos formó, esa historia que todos llevamos como un equipaje de viaje, a veces pesado, a veces liviano, pero jamás vacío y en vez de pretender que no cargamos nada, usar ese bagaje para enseñar a otros lo buenos que son y que sí se puede a pesar de los obstáculos, Fabular como la “abeja a la flor” y crear agenciamientos que desde la realidad de contextos nos ayuden a formar pliegues para sobrevivir y educarnos desde la heteronomía de la enseñanza-aprendizaje con un fin claro y ameno para el ser, no desde discursos de poder que solo violentan al otro y que no permiten construir a sujetos que puedan trascender hacia su propio deseo con principios para coexistir porque saben que no están solos.

Hoy, soy maestro porque creo en el poder transformador de la educación y gracias a eso entiendo uno de los objetivos de mi praxis docente: enseñar a mis estudiantes que no existe una verdad absoluta y que podemos crear mundos alternos, verdaderos y sin dañar al otro, solo dejarlo ser, dejarlo volar como una vez lo hice yo...

JOHANNA PALACIOS RUIZ

Me asombra el darme cuenta de la gran cantidad de cuestionamientos que me he generado a lo largo de mi vida, he pensado en muchas experiencias, debo confesar que algunas muy duras y tristes y otras definitivamente dignas de guardar en el baúl de los recuerdos, pero al final de este momento de catarsis prevalece una idea o pensamiento y es de eso de lo que me gustaría hablar hoy.

Partiré de cómo percibo yo ciertos discursos. La idea de lo que buscamos como seres humanos, la verdad, creo que esa verdad es una verdad ajustada a las expectativas que las otras personas tienen de nosotros, de lo que espera la sociedad de cada uno; y muchas veces se quedan de lado esas aspiraciones personales y esos deseos propios que rebasan o transgreden lo que “debemos” ser o hacer. Yo en un momento de mi vida traspasé esas barreras y tomé la decisión de

hacer lo que nunca se esperaba y dejé de lado todos los consejos y las recomendaciones de aquellas personas que velaban por mí bienestar. Todos esperaban y creían que iba a trabajar como ingeniera con un gran cargo y claro, que iba a tener un sueldo excelente para propiciarme a mí y a mis seres queridos otro estatus de vida. Pero no, ya con el título en la mano, la vida me había presentado otro camino, un camino en el mundo de la danza y que además yo quería seguir recorriendo, entonces decidí seguir siendo bailarina de tango e instructora de bailes populares y de salón y afrontar las dificultades económicas y los tropiezos que todos me vaticinaban.

Esta historia comienza cuando yo tenía 5 años y llegando del grado transición en el Colegio Agustiniense de San Nicolás me caí al subir corriendo unas escaleras, eso marcaría muchas cosas en mi vida. Mis padres me llevaron al médico luego de aquel suceso, pero solo se veía una rodilla inflamada y nada más. Con el tiempo (alrededor de unos meses) todos en mi familia notaron que estaba caminando muy coja y decidieron llevarme nuevamente a consulta, pero en esta ocasión me hicieron unos exámenes que revelarían un hecho más trascendental, se me había corrido la cabeza del fémur en la cadera derecha y necesitaría cirugía, cirugía en la cual me pondrían un tornillo ortopédico y que me dejaría impedida para muchas cosas a los ojos de muchos. Aquella cirugía me la hicieron a los 10 años y desde allí en adelante todas mis actividades físicas cambiaron, me crearon un mundo limitado, lo que me generó una gran cantidad de miedos y frustraciones, no participaba como los demás en la clase de educación física, aún sin méritos deportivos y físicos yo era la “monitora” y hacía de todo (como correr lista, marcar las vueltas de mis compañeros, llevar los tiempos, entre otras) menos participar libremente de la clase.

Lo único que me permitían era estar en el grupo de danza del colegio, pero con muchos cuidados y siempre con un guardián que me vigilara. Entiendo ahora que todo lo hacían porque me querían y me protegían de algo mayor, pero en ese entonces yo me sentía como un ser realmente muy limitado.

En los últimos años del colegio, estaba en una gran cantidad de cursos, creo que lo hacía para sentirme útil, cursos de peluches y muñequería, postres y lácteos, aprendí a tocar varios instrumentos musicales, nadaba lo cual me relajaba, pero nada de eso llenaba mi vida.

Un día mi mamá me invitó a la casa de una de sus amigas, en la cual estaban dando clases de baile de tango, me dijo que fuéramos a ver, pero ese día tras una inmensa lista de tareas escolares, llovió como nunca y al final no fuimos.

Al cabo de unas semanas acompañé a mi mamá a pedir unas citas médicas para mis hermanos y allí nos encontramos al profesor de baile de tango de la amiga de mi mamá, coincidentalmente ese día tenían clase y él nos comprometió a asistir para ver la clase, ...creo que ese ha sido el mejor compromiso de mi vida... y efectivamente esa tarde asistimos a la clase. Eran alrededor de 10 señoras adultas mayores que disfrutaban mucho en este espacio de lúdica y esparcimiento para ellas, la verdad a mí me pareció muy divertido, cuando al final de la clase el profesor me sacó a hacer la figura de baile de ese día, recuerdo que me sudaban las manos, ese baile era muy “difícil” y más para mí debido a mi condición, pero él hizo que fuera una experiencia indescriptible, sus palabras las recuerdo como si hubiera sido ayer: “los límites están en nuestros cerebros, la danza es para todos”, a partir de ese momento había encontrado eso que buscaba para ser feliz... bailar, pero sobre todo bailar tango.

Después de esa clase el profesor me invitó a los ensayos de su grupo de baile, y poco a poco fui entrando en ese mundo hasta que ya no pude salir y lo mejor de todo era que nadie me trataba diferente, claro la mayoría no sabían de mi condición, pero todo pasaba en la mayor normalidad, eso es algo que agradezco profundamente de esa parte de mi historia.

Lo cierto fue que luego de unos meses terminé bailando con el profesor, él... Edinson Darío Vanegas Amaya, ese gran ser humano que nunca me hizo menos, que me apoyó y me enseñó mucho más que bailar tango, me enseñó el respeto por la diferencia, por el otro, pero sobre todo por mí misma.

En ese análisis pienso, que esa decisión que me ha acompañado por más de 25 años de dedicarme a ser bailarina y no correr en busca de la ingeniería se dio en el momento y lugar indicado, eso me inquieta y me conlleva a seguir trabajando en pro de otros, me identifico con la pedagogía de la alteridad, de construir pensando en el otro, entendiendo sus necesidades y sus dificultades, quisiera servir de guía para que los jóvenes de mis procesos, y aquellos que se crucen mi vida vean en mí ese ejemplo de que sí se puede, y que se debe hacer en la vida lo que nos gusta y apasiona, dejar salir o aflorar ese deseo para estar en cierta medida mejor o en armonía con nosotros mismos.

Ahora me emociona el seguir aprendiendo nuevas formas, métodos y por supuesto didácticas que me permitan explorar desde la empatía en mis procesos formativos y con los grupos de proyección que dirijo.

Solo me resta decir gracias a todos los que de una u otra forma moldearon mi camino, pero sobre todo gracias impulso motor de vida llamado deseo que me impulsó a nunca dejar de lado la danza que tanto amo.

En la actualidad Johanna Palacios y Jeisson Zuluaga, docentes e intérpretes de bailes populares y de salón y danza folclórica colombiana, respectivamente decidimos trabajar juntos en este proyecto ya que a ambos nos mueve la misma idea y el mismo sentir pedagógico: una carencia en el lenguaje asertivo de los docentes hacia los alumnos en situaciones de devoluciones y/o evaluaciones de procesos dancísticos cuando los resultados no son los esperados o el estereotipo del bailarín no es el deseado.

“Cicatrices. Análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín” desea que al final de este análisis podamos proponer unas ideas discursivas para el ejercicio de la enseñanza de la danza desde los 4 pilares fundamentales de la pedagogía de la alteridad; la acogida al discurso empático, la responsabilidad por el sentir del alumno, la dependencia basada en el amor y la transformación de vínculos interpersonales entre maestros y alumnos, como resultante de esto esperamos que se obtenga un sentir como el propuesto por Freire “que intenta que sus coterráneos rompan su pasividad y silencio, que reconozcan la fuerza de su unidad transformadora, que adquieran la capacidad crítica para relacionarse con la sociedad y que se liberen de sus ataduras, única posibilidad de cambio en sus vidas”.

Anexo 6. Análisis autoetnográfico

ANÁLISIS AUTOETNOGRÁFICO	
FOTOGRAFÍA	ANÁLISIS Y REFLEXIÓN AUTOETNOGRAFICA
JOHANNA PALACIOS RUIZ	

 <p>Foto tomada en el salón de ensayos de Fantasía Argentina Tango por Jairo Ruiz.</p>	<p>En esta foto es posible observar a Johanna como una persona que alcanzó su sueño, que luchó, y su tenacidad la llevó a vivir experiencias que nunca imaginó en su niñez. Ahora, luego de haber trascendido estas barreras, que le marcaron tanto físicas como mentales, ella se considera una mujer fuerte pero muy sensible, decidida pero respetuosa de las diferencias, pero sobre todo resiliente. Por eso instala su cicatriz en la cadera derecha, donde tiene la cicatriz física, que le trae a la memoria el origen de esta historia que ahora recuerda con nostalgia y mucho orgullo.</p> <p>Las ideas aprendidas sobre lo propuesto por Lévinas y Freire, fortalecen la empatía que hay en sus procesos formativos, y serán el pilar y motor de consolidación en su apuesta por la Pedagogía de la Alteridad, donde todo es provisional, nada está establecido de antemano, porque tampoco lo está la situación ética en la que debo responder del otro. Es una pedagogía de y para nómadas que se hace en cada respuesta a la situación concreta, histórica de cada educando. (Ortega, 2013, p. 411)</p>
<p>FOTOGRAFÍAS</p>	<p>CORTA HISTORIA PERSONAL SOBRE LA CICATRIZ</p>
 <p>Foto 1: Tomada en unas escalas en el barrio Manrique – calle Restrepo Isaza por Luz Marina Correa.</p>  <p>Foto 2: Tomada frente el Hospital Infantil del San Vicente de Paul Luz Marina Correa.</p>	<p>Johanna tenía 5 años, las escalas por las cuales llegaba a su casa del Colegio eran muy pendientes para su corta edad y reflejos. Un día, al llegar, subía las escalas jugando con su mamá, pero Johanna se tropezó con uno de los escalones y se cayó (Foto 1), se raspó la rodilla, y en pocos días empezó a caminar coja. Sus padres decidieron llevarla al médico y la trataron por varios años; en esa caída se había corrido el hueso del fémur de la pierna derecha y se estaba desgastando la cabeza del hueso que articulaba con la cadera, por lo cual decidieron operarla.</p> <p>Pasó mucho tiempo con muletas (Foto 2), y en su imaginario y en el de los demás solo existía un camino para ella, el de los libros, aunque era buena para las ciencias exactas (Foto 3), en su corazón, Johanna sabía que había algo más que le faltaba a su vida.</p>

 <p>Foto 3: Tomada en la acera del Colegio Agustiniiano – Barrio Aranjuez por Luz Marina Correa.</p>  <p>Foto 4: Tomada afuera de la Casa de Johanna en Campo Valdés por Jairo Ruiz.</p>	<p>Luego de unos años a Johanna, se le dio la oportunidad de aprender a bailar tango, actividad que iluminó su vida, más cuando un día su profesor y director de la Academia de baile donde ella asistía, le dio la oportunidad de bailar en el elenco, y muy pronto con él mismo (Foto 4). Su vida cambió, había encontrado en el arte la acogida y la felicidad que le faltaban, allí, a pesar de todos los pronósticos, su cicatriz física y emocional no eran una barrera.</p> <p>Johanna se convirtió con los años en directora de esta Academia, donde no le abrieron las puertas, porque estas siempre están abiertas, como un lugar que tiene base en la alteridad y el respeto por el otro y sus diferencias.</p>
<p>JEISSON ZULUAGA GIL</p>	
 <p>Foto tomada afuera de la sede del Ballet Folclórico de Antioquia por Johanna Palacios.</p>	<p>En la foto Jeisson expone su ser desde lo más profundo, convencido de que su camino era el del arte, el de la danza. Esa frustración y desilusión del pasado le enseñaron a creer más en él, a trazarse metas y a trabajar para alcanzarlas. Sabe ahora que, su deseo estaba en el lugar correcto, que bailar iba a ser el acto más representativo y notable, que le permitiría destacar no solo en el escenario sino en la vida misma.</p> <p>Su cicatriz lo atraviesa, como en aquel entonces lo atravesó el dolor que sintió, como recuerdo de que ese dolor lo impulsó y lo llevó a traspasar fronteras.</p> <p>A partir de su experiencia y de los análisis de esta investigación, nace para él, la pedagogía, como esa idea de ciencia que lo atraviesa todo, y que debe transversalizar mucho más las áreas humanas y artísticas. Sabe que los procesos de enseñanza aprendizaje de la danza, requieren ser permeados y transformados en pro de la construcción de seres humanos integrales y más éticos.</p>
<p>FOTOGRAFÍAS</p>	<p>CORTA HISTORIA PERSONAL SOBRE LA CICATRIZ</p>



Foto 1: Tomada en el barrio San Vicente de Paul de San Antonio de Prado por Johanna Palacios.



Foto 2: Tomada en la puerta principal del Colegio Manuel J. Betancur de San Antonio de Prado por Johanna Palacios.



Foto 3: Tomada en el Parque principal de San Antonio de Prado por Johanna Palacios.



Foto 4: Tomada afuera de la sede del Ballet Folclórico de Antioquia por Johanna Palacios.

Jeisson era un niño apasionado por las artes, que vivía en San Antonio de Prado, un corregimiento a las afueras de la ciudad de Medellín. Hacía parte del grupo de danzas de su barrio (Foto 1), y soñaba con ser bailarín profesional. Un día, ya un poco más grande, a la edad de 12 años, decide presentarse a una audición, para bailar folclor en el grupo de danzas del colegio donde estudiaba; audición que no pasó, y él sentía que había fracasado, pues según el director artístico de ese entonces, Jeisson no era apto para su grupo de danzas, no cumplía con las condiciones físicas ni dancísticas. Según el director, Jeisson no era lo suficientemente bueno para un escenario y debía olvidar su sueño de ser bailarín. Al oír esto, Jeisson, lloró mucho camino a su casa después de la audición, decide dejar de bailar, creyó en las palabras de aquel hombre, y no en su potencial (Foto 2).

Jeisson, no era feliz, se notaba en su cara y en su forma de actuar. Un día, su mejor amigo Juan Carlos, quien ya era bailarín profesional, decide llevarlo a una audición a su grupo de baile (Foto 3), pues necesitaban bailarines para un montaje nuevo de folclor que estaban realizando. Asustado, Jeisson llegó a aquel lugar nuevo para él, pero con mucha valentía, danzó con todo su corazón, y con el sonar de los tambores, logró cautivar los ojos del director artístico y los jurados que le observaban.

La decisión fue tomada, y Jeisson, finalmente había logrado su sueño (Foto 4), no solo de seguir bailando, sino de ser parte de un grupo, donde el amor por el arte y la vida de la danza, se sentían en cada rincón de los salones de ensayo... Su amigo Juan Carlos le había permitido volar.

Anexo 7. Consentimientos informados

Buenos días, le informamos que este es un formulario de consentimiento informado para la investigación académica denominada CICATRICES - (Análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exhallarines y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín)

Este es el consentimiento informado de la investigación académica denominada CICATRICES - (Análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exhallarines y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín), a cargo de los estudiantes de décimo semestre del programa de (Profesionalización en artes) Licenciatura en danza de la Universidad de Antioquia, Johanna Palacios Ruiz y Jeisson Zuluaga Gil, apoyados por la Docente Astrid Johana Ramirez, la cual consiste en la participación de un grupo focal orientado hacia las experiencias personales de los participantes en el ámbito de la danza y sus dinámicas pedagógicas con el fin de obtener hallazgos relacionados con la temática de la investigación.

Tenga en cuenta que usted posee la autonomía para retirarse del grupo focal cuando lo considere conveniente y sin necesidad de justificación alguna, así mismo, no recibirá beneficios económicos y/o personales de ninguna clase por la participación en dicha investigación; por último, tenga presente que los datos van a ser manipulados con fines académicos y de manera confidencial.

Una vez leído y comprendido dichos aspectos, si desea participar en la investigación, diligencie la siguiente información:

Yo Daniel Heron Zapata identificado con cédula de ciudadanía No 100427995 de Bello deseo participar de manera voluntaria en la presente investigación:

Si No



Si usted quiere aparecer con su nombre real expreso al dar su consentimiento y si NO usted podrá aparecer con un seudónimo de su libre elección.

Deseo aparecer con mi nombre real: Si No

Si su respuesta anterior es NO por favor escriba el Seudónimo que desea: _____

Firmado en Medellín a los 4 días del mes de Septiembre 2022

Firma Daniel Heron Zapata
CC: 100427995



Buenos días, le informamos que este es un formulario de consentimiento informado para la investigación académica denominada CICATRICES - (Análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exhallarines y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín)

Este es el consentimiento informado de la investigación académica denominada CICATRICES - (Análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exhallarines y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín), a cargo de los estudiantes de décimo semestre del programa de (Profesionalización en artes) Licenciatura en danza de la Universidad de Antioquia, Johanna Palacios Ruiz y Jeisson Zuluaga Gil, apoyados por la Docente Astrid Johana Ramirez, la cual consiste en la participación de un grupo focal orientado hacia las experiencias personales de los participantes en el ámbito de la danza y sus dinámicas pedagógicas con el fin de obtener hallazgos relacionados con la temática de la investigación.

Tenga en cuenta que usted posee la autonomía para retirarse del grupo focal cuando lo considere conveniente y sin necesidad de justificación alguna, así mismo, no recibirá beneficios económicos y/o personales de ninguna clase por la participación en dicha investigación; por último, tenga presente que los datos van a ser manipulados con fines académicos y de manera confidencial.

Una vez leído y comprendido dichos aspectos, si desea participar en la investigación, diligencie la siguiente información:

Yo Elinson Dario Vargas Amaya identificado con cédula de ciudadanía No 78557255 de Favarrado deseo participar de manera voluntaria en la presente investigación:

Si No



Si usted quiere aparecer con su nombre real expreso al dar su consentimiento y si NO usted podrá aparecer con un seudónimo de su libre elección.

Deseo aparecer con mi nombre real: Si No

Si su respuesta anterior es NO por favor escriba el Seudónimo que desea: _____

Firmado en Medellín a los 11 días del mes de 09 2022.

Firma Elinson Dario Vargas Amaya
CC: 78557255



CICATRICES
 (Análisis de contenido de las narrativas de docentes, exalumnos y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín)

Este es el consentimiento informado de la investigación académica denominada CICATRICES - (Análisis de contenido de las narrativas de docentes, exalumnos y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín), a cargo de los estudiantes de décimo semestre del programa de (Profesionalización en artes) Licenciatura en danza de la Universidad de Antioquia, Johanna Palacios Ruiz y Jeysson Zalunga Gil, apoyados por la Docente Astrid Johana Ramirez, la cual consiste en la participación de un grupo focal orientado hacia las experiencias personales de los participantes en el ámbito de la danza y sus dinámicas pedagógicas con el fin de obtener hallazgos relacionados con la temática de la investigación.

Tenga en cuenta que usted posee la autonomía para retirarse del grupo focal cuando lo considere conveniente y sin necesidad de justificación alguna, así mismo, no recibirá beneficios económicos y/o personales de ninguna clase por la participación en dicha investigación, por último, tenga presente que los datos van a ser manipulados con fines académicos y de manera confidencial.

Una vez leído y comprendido dichos aspectos, si desea participar en la investigación, diligencie la siguiente información:

Yo Juan Carlos Montoya Uribe identificado con cédula de ciudadanía No 31226393 de Medellin deseo participar de manera voluntaria en la presente investigación:

Si No



Si usted quiere aparecer con su nombre real expreso al dar su consentimiento y si NO usted podrá aparecer con un seudónimo de su libre elección.

Deseo aparecer con mi nombre real: Si No

Si su respuesta anterior es NO por favor escriba el Seudónimo que desea: La Barbie

Firmado en Medellín a los 4 días del mes de 09 2022.

Firma [Signature]
 C.C. 41526593




CICATRICES
 (Análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exalumnos y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín)

Este es el consentimiento informado de la investigación académica denominada CICATRICES - (Análisis de contenido de las narrativas de docentes, estudiantes, exalumnos y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín), a cargo de los estudiantes de décimo semestre del programa de (Profesionalización en artes) Licenciatura en danza de la Universidad de Antioquia, Johanna Palacios Ruiz y Jeysson Zalunga Gil, apoyados por la Docente Astrid Johana Ramirez, la cual consiste en la participación de un grupo focal orientado hacia las experiencias personales de los participantes en el ámbito de la danza y sus dinámicas pedagógicas con el fin de obtener hallazgos relacionados con la temática de la investigación.

Tenga en cuenta que usted posee la autonomía para retirarse del grupo focal cuando lo considere conveniente y sin necesidad de justificación alguna, así mismo, no recibirá beneficios económicos y/o personales de ninguna clase por la participación en dicha investigación, por último, tenga presente que los datos van a ser manipulados con fines académicos y de manera confidencial.

Una vez leído y comprendido dichos aspectos, si desea participar en la investigación, diligencie la siguiente información:

Yo SANDRA MILENA VÉLEZ GIBALDO identificado con cédula de ciudadanía No 43.621.786 de MEDULLIN deseo participar de manera voluntaria en la presente investigación:

Si No



Si usted quiere aparecer con su nombre real expreso al dar su consentimiento y si NO usted podrá aparecer con un seudónimo de su libre elección.

Deseo aparecer con mi nombre real: Si No

Si su respuesta anterior es NO por favor escriba el Seudónimo que desea:

Firmado en Medellín a los 4 días del mes de SEPTIEMBRE 2022.

Firma [Signature]
 C.C. 43621786




CICATRICES
 (Análisis de contenido de las narrativas de docentes, exalumnos y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín)

SI NO OTRO

Este es el consentimiento informado de la investigación académica denominada CICATRICES - (Análisis de contenido de las narrativas de docentes, exalumnos y practicantes en torno a las devoluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de danza folclórica y los bailes populares y de salón en la ciudad de Medellín), a cargo de los estudiantes de décimo semestre del programa de (Profesionalización en artes) Licenciatura en danza de la Universidad de Antioquia, Johanna Palacios Raitz y Jésson Zuluaga Gil, apoyados por la Docente Astrid Johana Ramirez, la cual consiste en la participación de un grupo focal orientado hacia las experiencias personales de los participantes en el ámbito de la danza y sus dinámicas pedagógicas con el fin de obtener hallazgos relacionados con la temática de la investigación.

Tenga en cuenta que usted posee la autonomía para retirarse del grupo focal cuando lo considere conveniente y sin necesidad de justificación alguna, así mismo, no recibirá beneficios económicos y/o personales de ninguna clase por la participación en dicha investigación, por último, tenga presente que los datos van a ser manipulados con fines académicos y de manera confidencial.

Una vez leído y comprendido dichos aspectos, si desea participar en la investigación, diligencie la siguiente información:

Yo Shirley Beismo Escobar identificado con cédula de ciudadanía No 43627460 de Medellin deseo participar de manera voluntaria en la presente investigación:

SI No



Si usted quiere aparecer con su nombre real expreso al dar su consentimiento y si NO usted podrá aparecer con un seudónimo de su libre elección.

SI NO OTRO

Si su respuesta anterior es NO por favor escriba el Seudónimo que desea:

Firmado en Medellín a los 4 días del mes de Septiembre 2022.

Firma Shirley Beismo E
 CC: 43627460