



**Pedagogía en Danza - Análisis de la práctica pedagógica del intérprete-maestro en
Bucaramanga**

Omar Fernando Rojas Jaimes

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Juan Pablo Suarez Vallejo, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2025

Cita	(Rojas Jaimes, 2025)
Referencia	Rojas Jaimes, O. (2025). <i>Pedagogía en Danza- Análisis de la práctica pedagógica del intérprete maestro en Bucaramanga</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte VIII.

Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Jhon Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Nombres y Apellidos.

Jefe departamento: Nombres y Apellidos.

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.

Tabla de contenido

Contenido	
Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
1. Planteamiento del problema	12
Formación a Formadores en Artes: una mirada de la educación artística	12
Educación en Danza, una educación desde el cuerpo para el movimiento	14
1.2 Descripción del Problema	31
1.3 Pregunta	35
1.4 Objetivos	35
Objetivo General	35
Objetivos Específicos	35
2. Justificación	36
3. Marco Referencial y Marco Conceptual	39
3.1 Marco Referencial	39
3.2 Marco Conceptual	42
Danza: una definición desde un sentido universal	42
Intérprete en danza: el quehacer del bailarín	43
Maestro de Danza: perspectivas desde el quehacer y la crítica reflexiva	44
Educación: profundización del concepto	45
Pedagogía: construcción del concepto como disciplina	46
4. Metodología	48
Paradigma, Enfoque y método investigación	48
Técnicas de recolección de información	49

Población participante	50
5. Resultados	54
La voz del maestro en la construcción de un intérprete maestro	54
Análisis documental, una búsqueda de los saberes pedagógicos en las escuelas de danza en Bucaramanga	78
6. Análisis de resultados	96
El intérprete en danza- Cualidades formativas	96
El Intérprete Maestro- Sujeto del saber pedagógico en danza	100
Instituciones en Danza- Normativas que moldean al docente de danza en Bucaramanga	106
Conclusiones	111
Referencias	114

Lista de tablas

Tabla 1

51

Lista de figuras

Figura 1	55
Figura 2	78
Figura 3	107

Siglas, acrónimos y abreviaturas

EMA	Escuela Municipal de Artes y Oficios de Bucaramanga
UNT	Universidad Nacional de Tucumán
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
NBC	Núcleo Básico de Conocimiento
PND	Plan Nacional de Danza
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
ENA	Escuela Nacional de Artes de Cuba

Resumen

Esta investigación se desarrolla en el marco de la Maestría en Educación con énfasis en formación a formadores de la Universidad de Antioquia. De esta manera, a partir de cuestionar la formación de los intérpretes-maestros en danza de la ciudad de Bucaramanga, se escogieron cuatro academias de danza de la ciudad, con el fin de analizar dichos procesos, a partir de la noción metodológica de “*práctica pedagógica*” (Zuluaga, 1999). Para abordar esta problemática la propuesta se inscribió en el paradigma naturalista y por tanto su enfoque el cualitativo y el método el fenomenológico, entendiendo de esta manera la esencia del fenómeno a partir de las experiencias de los maestros en relación con los saberes y la institución. Así mismo, el proyecto se desarrolló en cuatro fases durante los años 2024-2025.

Palabras clave: danza, educación, pedagogía, práctica pedagógica, maestro

Abstract

This research is conducted within the framework of the Master's Program in Education, with an emphasis on teacher training, at the University of Antioquia. In this regard, by critically examining the training of dance performer-teachers in the city of Bucaramanga, four local dance academies were selected in order to analyze these educational processes through the methodological notion of “*pedagogical practice*” (Zuluaga, 1999). To address this issue, the study was situated within the naturalistic paradigm, adopting a qualitative approach and a phenomenological method, aiming to understand the essence of the phenomenon based on the lived experiences of the teachers in relation to knowledge and the institution. Likewise, the project was carried out in four phases during the years 2024–2025

Keywords: dance, education, pedagogy, dance performer, dance teacher

Introducción

Esta investigación parte de la necesidad por comprender desde una perspectiva más precisa el fenómeno de la formación de los intérpretes-maestros en danza de la ciudad de Bucaramanga. De esta forma, se cuestiona cómo a partir de la noción metodológica de "práctica pedagógica" (Zuluaga, 1999) se puede develar una teoría pedagógica para analizar y comprender dichos procesos formativos.

A modo de desarrollo del cuestionamiento principal, se presentan, en el capítulo del Planteamiento del Problema, los antecedentes de la investigación, categorizados de la siguiente manera: Formación en Educación Artística y Educación en Danza. En continuación a esto, se genera una visión contextual de lo que se percibe por educación en danza al nivel nacional y local en la descripción del problema, por lo que se develan algunas falencias en términos de educación profesional en danza, en formación a formadores que, a su vez, son relacionadas con las investigaciones presentadas en los antecedentes.

Con el fin de comprender los conceptos a partir de los cuales se engloba esta investigación, se propone en el capítulo del marco conceptual el desarrollo de cinco conceptos clave: danza, intérprete en danza, maestro de danza, educación y pedagogía; vale la pena resaltar que habrá especificaciones puntuales para cada uno de los conceptos por lo que se aclararán definiciones subyacentes como danza académica y práctica pedagógica. Agregado a lo anterior, se presenta un siguiente capítulo con el marco referencial, en donde se presenta el marco legal a través del cual se rige este proyecto en términos de leyes educativas y artísticas; de esta manera se presentan leyes como la Ley 115 de 1994; Ley 1064 de 2006; Ley 30 de diciembre 25 de 1992; Decreto 114 de 1996; Decreto 3011 de diciembre 19 de 1997, la resolución 15177 del Ministerio de Educación y el Plan Nacional de Danza 2010-2020.

Finalmente, se presenta la metodología a través de la cual se dio desarrollo al presente proyecto, definiéndose en un principio desde el paradigma naturalista de enfoque cualitativo con un método fenomenológico. A partir de esta carta de navegación planteada, se propusieron como técnicas de recolección de información la entrevista y el análisis documental. Además, dicho trabajo se desarrolló en cuatro fases durante el año 2024 y 2025: recolección, análisis, cruce de información y conclusiones.

1. Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes

Al hablar de danza en esta investigación y, en específico, de la formación a intérpretes maestros, nos entramos caminos por los que, por lo general, suelen haber confusiones conceptuales y algunos vacíos investigativos. No obstante, a partir de la búsqueda del estado del arte, se identificaron veintitrés investigaciones, las cuales han sido condensadas en dos categorías de análisis: Formación a formadores en Artes: una mirada de la educación artística y Educación en danza- una educación desde el cuerpo para el movimiento. Vale la pena aclarar que cada categoría tiene subcategorías que ayudarán a comprender la diversidad de planteamientos que se abordan en cada sección.

Formación a Formadores en Artes: una mirada de la educación artística

En un principio, se encuentra la investigación, realizada en el 2022, titulada *La educación artística como objeto de estudio: una mirada a la formación de formadores*, escrita por el investigador Henry León Calderón, el cuál expone que el problema de la formación de docentes en artes gira en torno al objeto de la educación artística en tanto se comprende que él no solo tiene su proveniencia en el carácter disciplinar (arte) si no, también, en la adquisición de conocimientos de la pedagogía en relación a la enseñanza; así como de orden sociológico para integrar comunidades desde las manifestaciones culturales; psicológico, buscando la normalización de ciertos comportamientos adversos en búsqueda del beneficio de la comunidad y las personas (León Calderón, 2022). En consecuencia, pareciera que existe una confusión al conjugar las disciplinas que conforman el objeto, desencadenando debilidades en el conocimiento de los docentes con relación a su propio objeto.

En relación con este problema, el autor en sus conclusiones plantea que la Educación Artística ha venido siendo discutida con mayor fuerza en los siglos XX y XXI. No obstante, al

ser asumida como una ramificación de las ciencias sociales, la psicología y la pedagogía, la visión del arte se limita a ser una estrategia para transformar las prácticas educativas tradicionales, diseminándose de esta manera la idea de la comprensión de la educación artística como un objeto de conocimiento propio. Además, el autor sugiere la investigación y la creación como mecanismos a través de los cuales se puede potenciar la producción y la estabilización del conocimiento en la Educación Artística (León Calderon, 2022). Por consiguiente, la educación artística se propone como un campo de estudio cuyas posibilidades de independencia y desarrollo como conocimiento están sujetas al trabajo de aquellos investigadores del área artística.

Por otra parte, y en seguimiento a la idea de la Educación Artística como tema de investigación en educación, se presenta el trabajo, *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. En esta investigación los autores Giraldez y Trespalacios (2021) problematizan la educación artística en Iberoamérica como una práctica educativa en desaparición en la escuela debido a la ocupación de las horas en otras asignaturas conocidas como el STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), es importante aclarar que este trabajo se centra en aquellos países en los que la educación artística se ha venido impartiendo en las escuelas.

Acorde a lo establecido en esta investigación, se reconoce una particularidad sobre el estado de la educación artística y, en esta misma perspectiva, el lugar de las artes en los espacios educativos escolares. En consecuencia, dentro de las conclusiones de la investigación se reconocen falencias a partir de las horas planteadas para la educación artística en las escuelas, proponiendo una disposición horaria de tres horas; además, se reconoce la inviabilidad, en algunos casos, de contratar docentes especialistas, por lo que los autores de esta investigación proponen la capacitación en artes para los docentes de primaria, con lo cual esperan generar procesos educativos escolares que articulen la educación artística con otras áreas de conocimiento

(Giráldez y Trespalacios, 2021). Por lo tanto, a partir de esta investigación, se reconoce a la educación artística como un área profesional con carencia de especialistas, situando la pregunta directamente sobre la necesidad del educador en educación artística en la dominancia del arte desde una perspectiva más amplia. Y, en esta medida, para el presente proyecto, sitúa la pregunta sobre la afección de dichas carencias en áreas de conocimiento artístico enfocadas en la danza.

Educación en Danza, una educación desde el cuerpo para el movimiento

En esta categoría, se encuentran investigaciones que problematizan alrededor de la educación en danza; no obstante, a partir del reconocimiento de las vertientes que puede tener esta temática, se identificaron cuatro subcategorías a través de las cuales se puede entender la educación en danza de una forma más detallada: La danza como objeto de estudio en la educación; Formación a bailarines profesionales; Formación a formadores en danza y Formación en danza en la Escuela. A continuación, se relaciona cada categoría con sus respectivas investigaciones.

La danza como objeto de estudio en el campo de la educación.

En el caso del artículo titulado “La danza como objeto de la educación del cuerpo”escrito por la investigadora argentina Carolina Escudero (2022), se problematiza alrededor de la forma a través de la cual se entiende la formación del cuerpo en la danza, teniendo en cuenta los paradigmas de la educación del cuerpo en la Educación Física y en la Educación Corporal. Por esta razón, se plantea un diálogo entre los dos paradigmas para comprender la posición del cuerpo en la enseñanza de la danza, en donde además de estar compuesta de una incidencia en la fisicalidad, también está compuesta por otras formas como el lenguaje y, además, su cualidad como arte estético (Escudero, 2022).

Al contrastar los distintos paradigmas del cuerpo y su enseñanza, la autora concluye que la danza tiene una serie de elementos específicos sobre el entendimiento del cuerpo dentro de la

práctica educativa; de esta forma, se presenta a la danza como práctica corporal, como espacio de flujo¹ (entendimiento de la coreografía y formaciones) y de esta misma manera, se explica que al existir flujo no implica una vinculación de la danza como arte. Además, la sistematización de los elementos y códigos configuran una técnica que, en esta perspectiva planteada es considerada desde el aspecto formativo (Escudero, 2022). Finalmente, la autora establece la importancia de plantear una separación en la relación arte y estética en la danza, pues hacer la diferenciación permite la visualización de la danza desde una perspectiva formativa corporal. En este caso, teniendo en cuenta la separación de sus dos componentes mediáticos del cuerpo, se propone una reconfiguración del automatismo en la enseñanza ocasionado por la técnica (Escudero, 2022). En consecuencia, el cuerpo en la danza se propone como un objeto de estudio que amplía la sensibilidad del bailarín.

Por otra parte, se presenta el artículo “¿Qué y cómo se enseña la danza? una experiencia desde Barranquilla” escrito por la profesora de la Universidad del Atlántico, Mónica Lindo de Salas (2017); en él, se comprende a la ciudad de Barranquilla como una ciudad que danza y que se forma desde esta disciplina artística; no obstante, a pesar de esto, se identifica un desconocimiento respecto a los contenidos curriculares, los modelos de enseñanza y demás que se están aplicando en la enseñanza de la danza desde los distintos escenarios educativos (escuelas públicas, escuelas privadas, grupos folclóricos y grupos de carnavales).

En las conclusiones, la investigadora Lindo de salas (2017) expresa que, en la mayoría de las instituciones, no hay docentes especializados en la disciplina artística específica, destacándose la presencia de bailarines o ex bailarines en el papel de docente; así mismo, la diversidad de los

¹ Cuando se habla de flujo, es importante mencionar que hace referencia a las intenciones con las cuales se ejecuta un movimiento. En este sentido, la danza se convierte en objeto de estudio del cuerpo al separar el arte de la danza misma puesto que se enfoca en las cualidades del movimiento: ritmo, tiempo, fuerza, etc. Y las implicaciones interpretativas están supeditadas al lenguaje corporal humano.

espacios donde se efectuaba la práctica limitaba o potenciaba la experiencia formativa; por otra parte, se expresa una cualidad en todos los escenarios estudiados en la repetición del modelo reproductor, es decir, aquel donde el estudiante sigue al docente. Finalmente, para la investigadora, se reconoce la necesidad del estudio de la danza desde una perspectiva educativa, ya que de esta forma se brindan conocimientos de tipo kinesiológico, psicológico y social, que ayudan a comprender la enseñanza desde una forma más afable para el estudiante (Lindo de salas, 2017). De esta manera, se presenta un modelo investigativo sobre cómo se construye la labor del maestro en danza en relación con sus antecedentes formativos.

Educación a bailarines profesionales.

Dentro de los artículos que teorizan alrededor de la educación a bailarines profesionales, se encuentra el desarrollado por la profesora del conservatorio de Valencia, Carmen Giménez Morte, titulado “La enseñanza de la danza en España: un limbo educativo” escrito en el año 2008. De esta manera, se propone en este artículo un diálogo a partir de la posición de la educación en danza dentro del sistema educativo español, debido a que, actualmente y a pesar de la aplicación de normativas educativas como la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo de España), la enseñanza de la danza aún no está incluida dentro de los programas de formación universitaria (Giménez Morte, 2008).

En esta investigación, la autora realiza un recuento histórico de la formación en danza e identifica que esta disciplina artística desde el siglo XVIII ha sido relegada de la academia, dándole más relevancia a otras disciplinas artísticas como el teatro, la música y las artes plásticas; concluyendo que de esto radica el problema actual de la profesionalización universitaria de la danza en el contexto español, lo cual no se logró resolver con la implementación de la LOGSE, ya que esta dejó la profesionalización en danza en instituciones de educación de nivel terciario, otorgando un título equivalente a licenciado pero no homologable a un título universitario,

limitando así el ejercicio docente al nivel universitario de los egresados de estas instituciones (Giménez Morte, 2008). De ahí que nazca la duda sobre las razones por las cuales la danza no es considerada dentro de los estudios universitarios y sobre cómo afecta esto a la formación de maestros en danza y a los intérpretes.

Por otra parte, y en seguimiento a la problematización de la formación a bailarines profesionales, se encuentra el artículo “Democratización de la pedagogía de la danza: Integrando cuerpo-mente y emoción a la identidad artística”; aquí los autores Tapiador y Jamila (2023) exponen algunas preocupaciones respecto al bienestar en la formación del bailarín profesional, el cual se ve expuesto a la baja autoestima y a la dependencia emocional debido a la aplicación de metodologías autoritarias en el contexto español.

Debido a esto, se presenta en el artículo la relación psico-emocional existente entre las metodologías autoritarias y la formación de bailarines, ocasionando una evidente falla en términos de salud mental, identidad personal y artística, y aumento de lesiones corporales. Además, se reconoce una falta de profundización de estudios referentes a temas de cuerpo-mente y emoción en bailarines. Finalmente, la autora presenta como una posibilidad para reconfigurar estas metodologías tradicionales, el aplicar directamente mentorías artísticas frente al trabajo emocional en bailarines profesionales y semiprofesionales, en donde no solo las aptitudes físicas sean la priorización de las escuelas y, de esta manera, dichas acciones conformen un camino hacia lo que se menciona como democratización de la pedagogía en danza (Tapiador y Jamila, 2023). Por lo tanto, la profesión del bailarín se propone desde márgenes que se expanden más allá de la búsqueda por un cuerpo virtuoso, y sitúan el foco en la conexión entre el cuerpo y las emociones.

Siguiendo el análisis de la formación a bailarines profesionales y la repercusión de las formas de enseñanza en su desarrollo psico-emocional, se presenta la investigación *Violencia en*

el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza en la Escuela Nacional de Artes de Cuba, en donde la investigadora Irene Carreras Hernández (2013), a través de su experiencia como maestra en la ENA, identifica la presencia de violencia (psicológica, simbólica y sistemática) en el entorno de enseñanza aprendizaje, orientado desde diferentes focos de origen: maestro a estudiantes, estudiantes a estudiantes y estudiantes a maestros.

Como conclusión del artículo de investigación, la investigadora expresa su preocupación frente a la incidencia de violencias en el espacio educativo; destacándose de esta forma, tres tipos de violencia (sistemática, simbólica y psicológica) en donde se evidencian los tratos entre pares y entre maestro-estudiantes a través de condicionamientos provenientes de ideales de cuerpo pre establecidos por ciertos tipos de danzas, formas de evaluación establecidas por la institución, las relaciones de poder de los maestros frente a los estudiantes, entre otras. Además, dentro de los resultados obtenidos, se reconoce la relación entre las tradiciones de enseñanza de ciertos tipos de danza (ballet, danza folclórica y técnica de la danza) en la reproducción de violencias por parte de los maestros. Teniendo en cuenta lo anterior, se expone en el artículo la relación directa entre la existencia de las violencias y el proceso de enseñanza aprendizaje, pues afecta directamente al estudiante (Carreras Hernandez, 2013). En este sentido, el replicar de modelos de educación problemáticos parece estar permeado en los ejes de la institución, el saber y el sujeto (maestro), por lo que habría que revisar cómo se desarrolla la práctica pedagógica en estos espacios.

Otra de las investigaciones que ahonda sobre las metodologías de enseñanza de la danza en bailarines es la desarrollada por la investigadora Eurídice Amanda Pacheco Cabello (2007); en esta investigación titulada *Violencia sistemática de la danza contemporánea en la Escuela de Iniciación Artística N 2: La voz de los alumnos*, se reconoce la existencia de violencias en los procesos de formación de los estudiantes de iniciación artística, cuyas incidencias presentan afecciones de corte psicológico y afectan el buen desarrollo del aprendizaje en la danza.

Al analizar las conclusiones de este trabajo, se identifica que en la EIA existen violencias sistemáticas que se enmarcan bajo diversas realidades propias del contexto. En consecuencia, se presenta la incongruencia en un principio de los objetivos profesionales de los estudiantes, las proyecciones técnicas de los docentes, y la finalidad de la Escuela de Iniciación Artística, por lo que dicha disparidad causa una sensación de desasosiego. Así mismo, las violencias reconocidas no solo suceden en dirección maestro estudiantes, también se reproducen entre estudiantes. Agregado a esto, los modelos tradicionales de enseñanza aprendidos por los maestros son reproducidos hacia sus estudiantes y como resultado son agentes de acciones violentas en el espacio de enseñanza aprendizaje (Pacheco Cabello, 2007).

Comprender el lugar del cuerpo en la formación de bailarines profesionales, se convierte en el eje problemático del artículo “Profesionalizar la Danza: ¿tecnificar los cuerpos? Análisis sobre los conceptos del cuerpo en los planes de estudio de la carrera de Danza Contemporánea de la Facultad de Artes de la UNT”. Por esta razón, a partir de esta investigación, se visualiza la relación dicotómica entre cuerpo-mente, teoría-práctica como rezagos de la modernidad y que, de alguna manera, permean la educación del cuerpo en los profesionales de danza. En consecuencia, partiendo de esta premisa, se establece la pregunta sobre las nociones del cuerpo en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) para bailarines y profesores de danza haciendo una mirada al currículo de la carrera (Zerpa, 2020).

Esta investigación genera análisis detallado de dos versiones del currículo de la UNT para la profesionalización de la danza como intérprete y como docente. En consecuencia, la investigadora encuentra contraposiciones respecto a la percepción del cuerpo ya que se evidencia una priorización por las materias prácticas, vistas desde las llamadas “técnicas madre” (danza clásica y danza moderna), en donde la visión de cuerpo es a partir de la instrumentalización de este, abriéndose la brecha entre mente-cuerpo y teoría-práctica. En este sentido, se evidencia una

tensión entre los lineamientos de las carreras, la cual prepondera una visión de “cuerpo libre” pero ordenado, en donde se percibe que para profesionalizarse en danza hay que tecnificar el cuerpo (Zerpa, 2020). Como apuntes finales, se presenta la posibilidad de re-pensarse las técnicas, no como un conjunto de ordenamientos sistemáticos para el manejo de una herramienta, si no como una forma de comprender el cuerpo desde aspectos más amplios, como el de un cuerpo en movimiento en la sociedad (Zerpa, 2020). Por lo tanto, se abre el cuestionamiento frente a ¿cuáles conocimientos deberían enseñarse en danza a nivel profesional? y, con ello, sus repercusiones en la formación de los bailarines.

Siguiendo la idea de generar un replanteamiento de los métodos de enseñanza de la danza vista desde la técnica, se presenta el artículo, “Actualización de los paradigmas pedagógicos en la enseñanza de la danza”, escrito por la investigadora Paula de Castro Fernández (2018). Aquí, se pone en cuestionamiento las razones por las cuales en la danza se siguen estableciendo métodos de enseñanza tradicionales en donde se rezagan los rasgos cognitivos, afectivos, emocionales y motivacionales del bailarín, en donde parece ser que se plantea sobre estos elementos la priorización del entrenamiento del cuerpo (Castro Fernández, 2018).

Partiendo de la experiencia como bailarina y docente de ballet, De Castro (2018) propone un replanteamiento de los métodos de enseñanza de la danza a partir de teorías de la pedagogía y la psicología del aprendizaje. En consecuencia, encuentra que en los espacios de enseñanza-aprendizaje de la danza, aún se preponderan formas de educación en donde existe la jerarquía docente y, en una menor escala, el estudiante; además, se presenta en estas metodologías tradicionales el espacio educativo como un lugar donde solo se hace una transmisión de conocimiento, dejando a un lado el ser emocional, cognitivo y social del bailarín (Castro Fernández, 2018). Por lo que, de nuevo, aparece la necesidad de observar el proceso de la

enseñanza de la danza desde aspectos más amplios que el movimiento mismo en relación a la búsqueda de una práctica más sana y sostenible.

En continuación con la relación entre la psicología, la formación de intérpretes en danza y el ejercicio de la danza como profesionales, se encuentra la investigación titulada “Estudio de la subjetividad de los bailarines de danza clásica en etapas formativa, profesional y de retiro” del autor Heredia Altamirano (2012). De esta forma, aquí se genera un interés por el ambiente en el cual están inmersos los bailarines de danza clásica, resaltando las relaciones que estos tienen con las instituciones, sus relaciones personales y, en esta medida, su relación con su ser profesional; por esta razón, la investigadora presenta tres etapas a través de las cuales comprender la relación del bailarín con el mundo: etapa de formación, etapa profesional y etapa de retiro (Heredia Altamirano, 2012).

Teniendo en cuenta lo anterior, Heredia Altamirano (2012) concluye que la construcción de la subjetividad del bailarín se desarrolla a partir de su relación con los distintos escenarios a los que se enfrenta siendo estudiante, bailarín y, finalmente en la etapa de retiro, docente, coreógrafo, director de luces, etc. Por consiguiente, se plantea que la relación con las instituciones, vistas como aquellas compañías, escuelas o incluso el ballet como disciplina, comprenden gran parte de la relación que determina la constitución de la subjetividad en el sujeto en la danza desde sus diferentes etapas; así mismo, se destaca el conflicto existente con las normativas privativas de las instituciones con la necesidad de los bailarines por encontrar libertad; además, se evidencian jerarquías entre las etapas, en donde el ser bailarín corresponde a la más prevalente y, en esta medida, esta etapa se presenta como el momento culmine de presencia del bailarín, siendo la etapa de la formación siempre planteada como una búsqueda del futuro y la del retiro como una añoranza de las acciones pasadas (Heredia Altamirano, 2012). En

este caso, pareciera que la labor docente estuviera relegada al retiro del bailarín y con ello a una serie de cargas relacionadas con la añoranza y la frustración.

En el artículo, “De la investigación artística y escénica a la pedagogía en danza: compañía Cienfuegos”. Ñeco Morote (2016) problematiza alrededor de la necesidad de la compañía por generar un nuevo tipo de movimiento para la creación de una obra artística en danza. De esta forma, el entendimiento de los elementos creativos ha sido comprendido a partir de competencias que posteriormente adoptaría el conservatorio de danza de Alicante para la evaluación de estudiantes.

Cómo conclusión, la investigadora presenta las competencias entre las que se encuentran: competencia Instrumental Corporales (C), competencia Instrumental Espacial (E), Competencia Instrumental Temporal (T), entre otras; las cuales a su vez componen las dimensiones (corporal, espacial, temporal, y estas están compuestas por los indicadores de logro. En consecuencia, a través de esta investigación se encuentran formas de evaluación para el estudiante de danza, las cuáles comprenden componentes de movimientos más amplios, los cuales han sido adoptados por el Conservatorio Superior de Danza de Alicante (Ñeco Morote, 2016). De esta manera, la idea de la profesión del bailarín se presenta en ideales contruidos en base a sus capacidades corporales.

Siguiendo con una mirada sobre el currículo educativo de un programa en danza, se presenta la investigación titulada *Interpretación en danza: una propuesta pedagógica para crear vida escénica a través del movimiento* (Fábrega, 2010). En consecuencia, a través de una crítica sobre las formas de comprender la asignatura complementaria mencionada en los programas de formación como “actuación para bailarines”, se encuentra una incongruencia en la misma ya que no se cohesionan correctamente con los lineamientos específicos del quehacer bailarín (Fábrega, 2010).

A través de un análisis por los métodos de enseñanza de la interpretación para bailarines profesionales, la cual normalmente acude a técnicas teatrales como el método Stanyvlasky o la técnica del mimo; Fábrega (2010), concluye que existe la necesidad de generar un sistema de entrenamiento enfocado al encuentro del bailarín con su ser expresivo desde el movimiento. De esta manera, propone la posibilidad de generar un bailarín reflexivo desde el trabajo científico. Además, se reconoce la importancia del trabajo de la interpretación en los bailarines pues sin ella no existe la idea de baile.

Por otra parte, la investigación *Calidades de los vínculos educativos en la formación dancística profesional* (Ferreiro Pérez, 2015), devela otra perspectiva a través de la cual se puede observar el fenómeno educativo en la danza para bailarines profesionales. En consecuencia, esta investigación se desarrolla a partir de la prevalencia semiótica corporal en la educación en danza, en la cual se desarrolla un lenguaje no verbal, en donde existe una amplia participación de los sentidos y los afectos, entrelazados a través del vínculo (Ferreiro Pérez, 2015). A razón de esto, la investigación se pregunta por estos vínculos educativos en el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), dejando ver la relación entre los vínculos, la identidad y las comunidades educativas, atravesados bajo los conceptos de Raymundo Mier (interacción, intercambio, solidaridad).

En la búsqueda del análisis e identificación de las formas de vincularse en las comunidades educativas del INBA para poder definir las, la investigadora concluye que, al generar una visión específica sobre las interacciones, se evidencian las relaciones institucionales, mostrándose las reglas y normativas del deber ser, por lo que no muestran mucha información sobre los afectos. Por otra parte, al cuestionar sobre el intercambio (visto como don), se evidencia una afinidad más cercana a los afectos en donde dicha transmisión trasciende los espacios educativos y forman comunidades. Finalmente, aparece la solidaridad en rompimiento a la dinámica de reciprocidad, ya que se contempla el dar sin esperar nada a cambio; dicho esquema

de relacionamiento otorgado por el docente ocasiona en el estudiante un empoderamiento y acercamiento a la libertad; estableciendo una estructura identitaria y de comunidad más específica (Ferreiro Pérez, 2015). En este sentido, el espacio de enseñanza de la danza aparece mediado por la emoción y las relaciones del espacio de práctica; por lo tanto, la experiencia del bailarín no se construye únicamente desde la ejecución del movimiento, si no, también, desde las interacciones afectivas que allí se configuran.

En la investigación *La Formación Docente Para La Profesionalización De La Danza En Contextos De Diversidad En España*, (Marcos Martínez, 2020) confronta la idea elitista de aquellos cuerpos que danzan profesionalmente, puesto que se cuestiona por el espacio para aquellos bailarines con movilidad diversa. De esta forma, se presenta un análisis exhaustivo sobre los espacios laborales y los espacios de formación en danza frente a cómo se acoplan a la inclusión de las personas con movilidad diversa desde una perspectiva más profunda que la asistencial.

Al hacer una revisión en las conclusiones de la investigación, se muestra que, en primer lugar, la posición de la danza frente a la comunidad española tiene falencias en términos formativos y profesionales, desencadenando invisibilidad y olvido de las personas con movilidad diversa en estos ámbitos de la danza. A razón de esto, hay una evidente falta de recursos para la adecuación de espacios educativos en danza tanto al nivel escolar y secundario como para el profesional. Así mismo, ligado a la falta de circulación en la danza a nivel nacional, llega la poca oferta laboral para los bailarines y, en consecuencia, para los bailarines con movilidad diversa. A causa de estas realidades discriminatorias, el autor propone estrategias para la mejora de esta situación como por ejemplo una asignatura llamada “Desarrollo Integral a través de la danza”, un programa de estudios para centros de educación profesional llamado “Docencia en artes escénicas en contexto de diversidad” y, finalmente, un programa de inclusión para alumnos con

diversidad funcional dirigido a los centros de enseñanzas artísticas del régimen especial (Marcos Martínez, 2020). Es decir, la educación en danza se presenta como un espacio para la formación relegado al movimiento de los cuerpos normativos cuyos ejes de acción profesional limitan otras posibilidades de investigación y profundización del movimiento.

Formación a Formadores en Danza.

En el camino al reconocimiento de la educación a formadores en danza profesionalmente, se encuentra la investigación *El movimiento institucionalizado: danzas folklóricas argentinas, la profesionalización de su enseñanza*, en esta investigación, Hirose (2010), presenta un interés por las afecciones en la formación de las carreras universitarias en danza folklórica en argentina desde el año 1948 debido a la influencia política.

De esta manera, se problematizan aquellas influencias que por los intereses políticos permearon el carácter y la necesidad de la formación de formadores en danza folklórica. En este sentido, la autora reconoce la influencia de dichos intereses políticos en la priorización y demarcación territorial de ciertas danzas; así mismo, se identifica como fenómeno especial el que aquellos primeros maestros profesionalizados en la Escuela Nacional de Danzas impartieron sus conocimientos desde el empirismo y no desde una sustentación documental, todo guiado a partir de las necesidades de nación, ocasionando la sectorización y depuración de información dancística (Hirose, 2010). Aquí la formación en danza y la configuración de sus contenidos no solo está ligada a las necesidades académicas, si no también a las demandas y necesidades de las políticas públicas.

En otra latitud distinta a Argentina cómo una sugerencia a la respuesta sobre las necesidades que en la formación a formadores se identifica, aparece la reflexión a partir del programa CLAN de danza realizado en Bogotá. Esta reflexión, escrita por Juliana Atuesta Ortiz (2017), cuestiona la necesidad de generar procesos de aprendizaje a los artistas formadores

debido a que encuentra algunas irregularidades respecto al desarrollo automático de la práctica educativa, en donde parece existir una ausencia de motivación y de conocimientos sobre el desarrollo de la práctica desde una perspectiva pedagógica (Atuesta Ortiz, 2017).

Al desarrollar las ideas planteadas en esta reflexión, la autora encuentra que existen falencias en la práctica educativa de los artistas, haciendo énfasis especialmente en la relación interdisciplinar de los procesos, herramientas y estrategias para el desarrollo de la creatividad, la problematización del concepto mismo de la creatividad, la pesquisa de referentes pedagógicos en Colombia, apoyo psicosocial para el manejo de grupo, conocimiento de políticas de la niñez, apropiación e impacto social del arte en el cuerpo (Atuesta Ortiz, 2017). Así mismo, se reconoce que agregado a estos se evidencia una falta de motivación por parte de los formadores, lo que lleva a la investigadora a proponer una formación a formadores continua en donde se establezcan el trabajo de los puntos ya mencionados y que, agregado a esto, se esté actualizando el trabajo de los artistas formadores en congruencia con los avances educativos actuales (Atuesta Ortiz, 2017). En consecuencia, la labor del docente en danza se configura como una práctica en constante transformación y desarrollo, en la cual el conocimiento ha de extenderse a disciplinas propias del movimiento, a campos pedagógicos, creativos, entre otros, manteniéndose siempre abierto al cambio y a la revisión crítica-reflexiva.

En relación con lo anterior, es decir entre la concepción profesional en danza desde su perspectiva artística (intérpretes en danza) y como educadores (docentes de danza), se encuentra el artículo titulado “Dance Pedagogy: Back Up or Branch into the future”, aquí Wilson (2016) presenta las tensiones existentes respecto a la búsqueda de sentido de la asignatura de pedagogía para aquellos estudiantes cuya formación inicial es la de bailarín profesional en la UCT --University of Cape Town--; en consecuencia, a partir de la experiencia de la docente, se teoriza

alrededor de las afecciones del curso tanto en los estudiantes para educadores como para los estudiantes de danza profesional.

A través de un análisis de las experiencias de los estudiantes en el curso de pedagogía y frente a distintas metodologías de enseñanza, se concluye que la aplicación del estudio de la pedagogía no solo beneficia a los aspirantes a educadores. Como resultados obtenidos, se presenta que la reflexión en la educación puede presentar en los estudiantes universitarios herramientas para el entendimiento de la práctica dancística desde una perspectiva más profunda; además, puede ayudar a contemplar herramientas que pueden ser usadas en la práctica debido a la posibilidad de enfrentarse al campo educativo independientemente de su formación principal (Wilson, 2016). Por ende, al estar la práctica de la danza relacionada a la reflexión y autocrítica, el estudio de sistemas de investigación en campos como la pedagogía, contribuye a entender de una mejor manera cómo se desarrollan el entrenamiento y las metodologías propias de la práctica.

Siguiendo la búsqueda sobre las tendencias formativas de los docentes de danza, se encuentra el artículo, “El Maestro De La Danza: Contexto Histórico Y Tendencias Formativas”, Lindo de Salas (2018). De esta manera, plantea una discusión alrededor de las formas a través de las cuales se puede direccionar la formación en danza, debido a que se encuentra un desconocimiento de los principios de las acciones motoras, por parte de los formadores, que pueden generar lesiones irreparables en los seres humanos desde temprana edad (Lindo de Salas, 2018).

En consecuencia, la autora propone un recorrido a través de la historia para reconocer las tendencias formativas. Debido a esto, se reconoce al ballet como la técnica que marca un precedente en las formas de enseñar; dicha estructura de enseñanza desembocó en la transformación de unas tendencias formativas que la investigadora define como: la expresionista, naturalista, rítmica, lúdica, psicomotora, psicokinética, experimental e instintiva, cada una de

ellas se plantea desde un foco dinamizador distinto desde una perspectiva de métodos y del lugar del cuerpo en el movimiento (Lindo de Salas, 2018). Teniendo en cuenta esto, finalmente se hace un llamado a los formadores por identificar estas tendencias formativas en su práctica, puesto que se evidencia una falta de reflexión sobre ella, en donde además de desconocer el lugar del cuerpo, también se desconocen los aspectos psicológicos y emocionales de los bailarines.

Nuevamente Lindo de Salas (2018), señala la necesidad de agregar elementos propios de la pedagogía y la psicología en el proceso formativo de los intérpretes en danza.

En continuación con la idea de la formación de maestros en contenidos de psicología aplicados a la práctica educativa en danza, aparece la investigación titulada, *Formación de maestros y profesores de Artes Escénicas: el papel de la psicología*, el autor Fernandez Morante (2021) presenta las tensiones existentes en la formación de las artes escénicas, específicamente en la música y en la danza, en donde, al parecer, por la preocupación de las disciplinas por la técnica, desaparece la visión del estudiante como persona sintiente, ocasionando resultados educativos adversos debido a problemas de corte psicológico como la ansiedad.

Al comprender las deficiencias en la educación en las artes escénicas respecto a contenidos psicológicos, el autor cuestiona la formación docente puesto que allí considera que podrían fortalecerse estos conocimientos y, de esta manera, ser aplicados directamente al espacio educativo. En consecuencia, presenta algunos elementos clave que deben aparecer en la formación docente, los cuales ahondan sobre la formación psicológica, el manejo de las emociones, la motivación, entre otros; así mismo, plantea un análisis de los profesionales, en donde concluye que existen dos posibles caminos al afrontar inconvenientes en clase, denominados Resolución evolutiva y Resolución Involutiva, refiriéndose a la primera a un maestro reflexivo y el cuál aplica sus conocimientos psicoemocionales a lo educativo y el segundo responde a un maestro que decide ignorar sus debilidades respecto a estos aspectos

(Fernandez Morante, 2021). Finalmente, se hace un llamado a atender esta problemática puesto que sus beneficios en los estudiantes podrían reducir problemas como la ansiedad, además de afirmar que dichas formas de atender a los estudiantes no corresponden a un método general y cuya aplicación varía dependiendo de la persona.

Formación en danza en la Escuela.

En el artículo “La educación artística y su incidencia en la transversalidad y calidad de la educación- Concepciones sobre la formación integral y su Relación con la enseñanza de la danza como manifestación de la expresión corpórea”, Ferreira Urzua (2008) confronta la posición de la danza frente a la educación corporal en la escuela, mayormente vista desde la Educación Física; así mismo, respecto a la dicotomía de occidente de mente y cuerpo, muestra a las asignaturas que comprenden y teorizan alrededor de la corporalidad, como elementos de conocimiento no valorados a pesar de su poder cognoscitivo frente a la formación de un ser humano desde sus capacidades motoras, cognitivas, afectivas y sociales, en donde la danza tiene un potencial para generar una transversalidad de conocimientos en la educación física.

Como conclusión a partir de lo planteado, la autora sugiere que la expresión corpórea, perteneciente a la educación motriz y, a su vez, la cual comprende a la danza, se presenta como una posibilidad de generar conocimiento en los niños y jóvenes desde una perspectiva más humanista, generando un acercamiento hacia el placer, la alegría, aprendizaje significativo, sentido, juego y esperanza de superarse así mismo Ferreira Urzua (2008). Aquí, el estudio de la danza se propone como un campo válido para el reconocimiento corporal más allá de los intereses artísticos propios de la disciplina.

En seguimiento a la visualización de la formación en danza en la escuela, se encuentra la investigación desarrollada por el doctor en ciencias sociales Ronaldo Quintero Arias (2019), titulada *La danza en las dimensiones del ser humano y los contenidos escolares*; de esta manera,

se presenta a la danza como una estrategia para acercar al ser humano, desde la enseñanza, a las capacidades sociales, cognitivas y afectivas; teniendo en cuenta lo anterior y reconociendo las necesidades en la enseñanza respecto a las dimensiones del ser humano en transversalización con los contenidos escolares, se toma a la danza como mediador para la incorporación del aprendizaje desde aspectos que trascienden las formas de percibir el conocimiento en la escuela

Al desarrollar la investigación a partir de un estudio de caso en el Colegio Jorge Navas en Bogotá, el autor concluye que, en el grupo estudiado conformado por niños y niñas entre 8 a 11 años, se potenció y desarrolló el dominio corporal dinámico y estético, propios de la motricidad gruesa; además, se potenció y desarrolló la motricidad fina y el esquema corporal. Así mismo, se encontró una mejor relación entre los niños al nivel afectivo y social, destacándose además la reestructuración de los pensamientos frente a las concepciones de los cuerpos, netamente ligadas a los estereotipos comerciales. En esta misma vía, se evidencia a partir de la transversalización de la danza con el conocimiento de otras disciplinas como la matemática, ciencias naturales, sociales, ética, se evidencia una educación significativa en sensibilidad, imaginación, concentración, motricidad, coordinación, etc. Viendo de esta manera, un gran potencial pedagógico en esta transversalización de conocimientos en la escuela (Quintero Arias, 2019).

Por otro lado, los investigadores Vicente Juan Peña y Gregorio Vicente Nicolás en el artículo “Danza en educación infantil: opinión de los docentes” (2019), presentan a la danza dentro del contexto de educación infantil como un saber necesario para el desarrollo óptimo del niño, no obstante se cuestionan el por qué no existe una especificidad curricular para esta disciplina en la escuela y, en esta medida, se preguntan por los conocimientos de los maestros en educación infantil sobre danza y expresión corporal.

Como conclusiones de esta investigación, se encuentra que un 78,1% de los docentes poseen un grado o diplomatura en educación infantil, cerca del 30% grados o diplomaturas en otras áreas, un 18% en licenciaturas relacionadas con la educación y solo un 5% poseían conocimientos en danza. Así mismo, con un gran porcentaje, se encontró que 93% estaba de acuerdo con la inclusión de actividades de danza en su programación docente. En esta medida, el 88,6% incluía ejercicios de danza dentro de su práctica. Además, el 99% reconocía la importancia de la danza dentro de la educación infantil. Vale la pena destacar que también se reconoce que alrededor del 96% de la muestra constataba la participación de los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia una gran participación de la danza dentro del contexto laboral en contraste con la formación docente en esta disciplina, resaltando que alrededor del 86% de los docentes está de acuerdo con la inclusión de esta dentro del plan curricular. Vale la pena resaltar que, a pesar de la evidencia a favor de la danza, los docentes tampoco cuentan con los insumos necesarios para poder compartir esta práctica (Peña de Hornos y Vicente Nicolás, 2019).

Por lo tanto, la educación en danza en la escuela pareciera percibirse como un mecanismo que ayuda a cualidades propias del ser humano y a la potencialización de dichas cualidades en relación a la mejoría de la calidad académica. De esta forma, el cuerpo, como objeto de estudio de la danza, se muestra como elemento un elemento que trasciende lo instrumental del movimiento y se vincula a los afectos, la cognición y las emociones.

1.2 Descripción del Problema

El estudiar licenciatura en danza en la Universidad de Antioquia me llevó a cuestionarme por el entrenamiento del bailarín profesional desde una perspectiva escénica a partir del proyecto

“LA EXPERIENCIA PSICOFÍSICA PARA EL INTÉRPRETE EN DANZA- Sistematización de

experiencias durante el proceso de creación de la obra Machuca” (Rojas Jaimes, 2020). No obstante, al comenzar a trabajar en la Escuela Municipal de Artes de Bucaramanga como docente del programa Técnico Laboral en Danza (TLD) y de los programas anexos en el año 2021, me pregunté por los procesos formativos en danza, ya que parte de la población estudiantil trabajaba como docentes de danza y sus intereses en el programa formativo estaban en aplicarlos a su práctica docente, a pesar de distar con los objetivos de formación del programa TLD. En consecuencia, mis intereses se expandieron a partir de esta experiencia, ya que, al hacer una búsqueda general sobre pedagogía en danza en la ciudad para poder entender desde donde se configuran los saberes del maestro, encontré un vacío al nivel investigativo, desconociéndose de esta manera información referente al maestro, la escuela, el método, el aprendizaje y la formación, elementos visibles al momento de entender la práctica pedagógica.

Al hablar de práctica pedagógica se entiende como parte de su matriz el sujeto, el saber y la institución (Zuluaga, 1999; Runge, 2002), componentes identificados en el estado del arte puntualizado en este proyecto. Por lo tanto, al hacer la pregunta inicial por el saber, se encuentran investigaciones que problematizan alrededor de los paradigmas y las tendencias formativas en la educación en danza como lo es el caso de las investigaciones realizadas por Carolina Escudero (2022), Paula Castro Fernández (2018) y Lindo de Salas (2018). Así mismo, se encuentran las investigaciones escritas por Mónica Tapiador y Daniela Jamila (2023), Magdalena Zerpa (2020) y Mónica Lindo de Salas (2017), las cuales sugieren saberes complementarios en la educación en danza a razón de la priorización en la enseñanza corporal y, con ello, el abandono de conocimientos esenciales como lo son la anatomía, psicología, pedagogía, entre otros. Además, en las investigaciones de Mónica Lindo de Salas (2017) y Andrea Giráldez & Andrés Trespalacios (2021), evidencian una carencia de docentes especializados en danza y en la

educación artística escolar, respectivamente. Con lo expuesto anteriormente, se abren las preguntas ¿Cuáles son los saberes presentes en la práctica pedagógica en las 4 academias de la ciudad? ¿Existen tendencias formativas o paradigmas de enseñanza corporal en dichas academias? ¿Cuáles saberes se priorizan en términos de teoría y práctica? Y en este sentido ¿Cuáles son las instituciones que promueven los saberes alrededor de la formación a intérpretes-maestros? ¿Qué relación existe entre el intérprete-maestro y los saberes en danza?

Al visualizar la práctica pedagógica desde la institución, se encuentran investigaciones que se cuestionan este sentido, desde las políticas públicas como lo es el caso del trabajo realizado por Carmen Giménez Morte (2008), quien expone la ausencia de programas universitarios en danza en España; así mismo, la investigadora María Belén Hirose (2010) se cuestiona por la relación entre las políticas públicas con la creación de programas universitarios en Argentina. Por otra parte, al establecer una mirada desde la institución escolar, se encuentra el análisis realizado a la Escuela Nacional de Artes de Cuba por Carreras Hernández (2013) y a la Escuela de Iniciación Artística N 2, escrito por la investigadora Eurídice Pacheco (2007), quienes exponen comportamientos en dichos espacios a raíz de los planes curriculares, formación docente y demás que se desencadenan en violencias maestro-estudiante y estudiante maestro. En continuación con la relación institución y su afección en las relaciones entre bailarines y docentes, Ferreiro Pérez (2015) expone las calidades de los vínculos formativos al no encontrarse información en las normativas institucionales, por lo que se develan afecciones en las relaciones maestro-estudiante, dentro de los espacios de la escuela, que desembocan en procesos de subjetivación del estudiante. Teniendo en cuenta el poder de la institución desde las normativas públicas y las normativas escolares con las afecciones relacionales entre los sujetos presentes en el espacio educativo, se abren cuestionamientos respecto a la relación institución y sus afecciones

en los estudiantes con los procesos de subjetivación, por lo que se devela en el sentido de esta investigación una necesidad por conocer aquellas normativas en las prácticas pedagógicas, presentes en las instituciones, y con ello las afecciones en los sujetos.

Reconocer el papel del sujeto, es entender los procesos de subjetivación que suceden en las prácticas pedagógicas. En consecuencia, se encuentra el artículo escrito por Juliana Atuesta (2017) en donde se exponen las faltas de motivaciones en el ejercicio docente acuñado a la falta de conocimientos adyacentes a la práctica docente como conocimientos en el desarrollo de la niñez, psicología y demás. Por otra parte, en el trabajo de auto definirse en las ramas profesionales de la danza, se encuentra el artículo escrito por Lisa Wilson (2016), en donde se expone el valor según los estudiantes de licenciatura y de interpretación en danza de la materia de pedagogía. De esta manera, se presenta un planteamiento del sujeto según sus intereses y motivaciones en relación con el saber, por lo que dicho cuestionamiento aplicado al contexto local de Bucaramanga implicaría conocer los saberes propios de los docentes, sus intereses, y con ello sus formas de realizar la práctica pedagógica en la danza.

Finalmente, para términos de la presente investigación, se reveló una inclinación por comprender las prácticas pedagógicas en 4 escuelas de danza de la ciudad de Bucaramanga, puesto que, a pesar de haber un desconocimiento enunciativo en relación con la pedagogía en danza en el territorio, desde la perspectiva de Zuluaga (1999), se pudo desarrollar, a partir de la noción de práctica pedagógica, una búsqueda de sus componentes (saber, institución, sujeto) con los cuales se comprendieron las relaciones entre los saberes que se enseñan en las academias a los intérpretes-maestros y su ejercicio práctico.

1.3 Pregunta

¿Cómo a partir de la noción metodológica de práctica pedagógica se puede establecer las relaciones entre los saberes que ofrecen 4 escuelas de danza de Bucaramanga durante el proceso formativo de los intérpretes maestros con sus prácticas como maestros de danza?

1.4 Objetivos

Objetivo General

Analizar, a partir de la noción metodológica de práctica pedagógica (Zuluaga, 1999), las relaciones entre los saberes que ofrecen 4 escuelas de danza de Bucaramanga durante los procesos formativos de los intérpretes maestros con sus prácticas como maestros de danza.

Objetivos Específicos

- Identificar cualidades en los saberes pedagógicos en danza (sujeto, institución, saber) que ofrecen las 4 escuelas de danza de Bucaramanga
- Caracterizar las prácticas de enseñanza de los intérpretes maestros egresados de dichas academias.
- Confrontar los saberes con las prácticas de enseñanza de los intérpretes-maestros de las 4 escuelas de danza de Bucaramanga.

2. Justificación

Desde los grupos de investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y el Grupo Formaph, se ha planteado la pedagogía como campo discursivo y campo disciplinar y profesional, este último planteado desde el paradigma alemán debido a las tradiciones que ha absorbido el país, por lo que se direcciona el pensamiento del término pedagogía hacia la reflexión profunda del fenómeno educativo como una ciencia de la educación en función a la formabilidad y transformación del ser humano (Cossio Moreno, 2018); el cuál para la presente investigación estaría puesto en la reflexión de los procesos formativos de los intérpretes-maestros en danza de Bucaramanga. No obstante, teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente cuestionarse sobre los lugares comunes a través de los cuales se presentan los procesos investigativos en el país, con el fin de comprender la pertinencia del presente proyecto. De esta manera, surgen cuestionamientos sobre hacia qué focos se están estableciendo las investigaciones dentro del campo disciplinar en Colombia; así mismo, teniendo en cuenta lo anterior, las preguntas también se forman a partir de cuestionar el lugar de los profesionales en pedagogía puesto que, si su papel en esta disciplina es analizar y cuestionar el fenómeno educativo, en este caso ¿Cuáles son los temas que, generalmente, son foco de atención? ¿Es pertinente hablar de la educación en danza?

En un principio, hay que comprender que la necesidad del país frente a la educación se ha fijado a través del querer disminuir las brechas de desigualdad económica, el analfabetismo y otros problemas sociales, los cuales han sido abordados desde la investigación de la educación escolar (León Calderón & Álvarez Cruz, 2020) . De esta forma, no sorprende que, por lo general, el campo profesional de la pedagogía sea direccionado hacia estos requerimientos gubernamentales, los cuales de alguna forma limitan la amplitud investigativa de lo que se concibe como pedagogía según la tradición. A razón de esto y teniendo en cuenta lo que se define

como pedagogía, este proyecto entra como una oportunidad de ampliar el campo disciplinar y profesional, en donde el foco investigativo se propone en la educación en danza, expandiendo la idea de percepción de la pedagogía como una disciplina netamente ligada a la escuela y a la solvencia de problemáticas sociales.

La investigación en educación en danza en Colombia, y en específico la formación de intérpretes-maestros, es un campo de estudio de la pedagogía que no ha sido profundizado, esta realidad se evidencia a través de la poca información que hay referente al tema. De esta forma, al generar preguntas alrededor de la formación a intérpretes-maestros en danza, entra en congruencia con la línea de formación a formadores de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, la cual pretende ampliar el campo de estudio alrededor de un cuestionamiento pedagógico relevante que se sitúa sobre la educación a formadores, vista desde la educación inicial docente, el desarrollo profesional docente, entre otros. A partir de lo propuesto, este proyecto se propone como un mecanismo para fortalecer el conocimiento alrededor de la formación a formadores e intérpretes en danza, tema a profundizar en un territorio con ausencia de dichos cuestionamientos como lo es Bucaramanga.

Finalmente, la pertinencia de este proyecto en la ciudad de Bucaramanga se evidencia a partir de las exigencias que los mismos representantes del territorio han expresado alrededor de la danza desde un contexto profesional. En consecuencia, los requerimientos de los representantes ahondan alrededor de la necesidad de formar un programa profesional en danza que otorgue al sector artístico de conocimientos en pedagogía y profundización artística con el fin de darle visibilidad y dignidad a la labor de la danza en Bucaramanga. Por esta razón, el desarrollo del proyecto podría aportar una perspectiva general respecto al estado de la educación en danza de la

ciudad, el estado de sus formadores y, a partir de esto propiciar discusiones alrededor de la posibilidad de proponer un programa que profesionalice a intérpretes-maestros.

3. Marco Referencial y Marco Conceptual

3.1 Marco Referencial

Dentro del marco de comprensión que atañe al sentido de esta investigación, se hace necesario entender la perspectiva político-normativa de la educación en danza para Colombia. De esta manera, se presenta la ley 115 de 1994, la cual tiene como objeto la educación percibida como un proceso de “formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p. 1). De esta manera, a partir de esta ley se regula la educación formal, no formal, e informal, definiendo los campos de acción para cada una de las formas de educación y las regulaciones para las mismas.

Para efectos del proyecto, se hará énfasis en la ley 1064 de 2006 en donde se cambia el concepto de educación no formal, propuesto inicialmente en la ley de educación, por el concepto de educación para el trabajo y desarrollo humano, ya que a través de este se pueden entender las de-limitaciones legales de las academias de danza en Bucaramanga. En consecuencia, al hablar de educación para el trabajo y desarrollo humano se entiende por la formación complementaria, de actualización, y la suplección de conocimientos como elementos que pueden adherirse como núcleos propedéuticos para estudios posteriores en la educación formal. Así mismo, su finalidad estará en promover el perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y reafirmación de los valores nacionales, además de la capacitación en el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional. A partir de lo expuesto sobre esta sección, se comprenderá que las instituciones escogidas entrarán a ser entendidas bajo los lineamientos de la educación para el trabajo y desarrollo humano.

El decreto 3011 de diciembre de 1997 establece las normativas con las cuales se identifica la educación a adultos. De esta forma, se presentan los siguientes programas ofertados para

adultos: alfabetización, educación básica, educación media, educación no formal, educación informal. Partiendo de estos programas, en el decreto se dan claridades respecto a la extensión de los contenidos tanto en educación no formal como en la educación formal. Para el caso de este proyecto, se destaca lo expuesto para la educación no formal puesto que proyecta los conocimientos hacia la actualización, la capacitación laboral, artesanal, artística, recreacional, ocupacional, técnica, al aprovechamiento de recursos naturales y a la participación ciudadana.

Dentro de la reglamentación de instituciones de educación no formal, el ministerio de educación contempla el decreto 114 de 15 de enero de 1996, el cuál reglamenta la creación, organización y funcionamiento de las instituciones de educación no formal. A partir de lo expuesto aquí, se rectifica la no inclusión de estos programas en la sistematización jerárquica, de-limitándose así los programas avalados los cuales son de tipo: laboral, académico, preparación para la validación de niveles y grados propios de la educación formal y participación comunitaria y ciudadana. Partiendo de esto, se establece que los contenidos compartidos en estas instituciones, de orden laboral, pueden ser para el desarrollo de destrezas y fortalezas para el desempeño de un arte u oficio; por otra parte, se pueden compartir conocimientos de tipo académico como letras, filosofía, estética; además, pueden dar conocimientos, para suplir las necesidades de validación de la educación formal; entre otras. Además, vale la pena resaltar que se reglamenta también la cantidad horaria para definir una certificación, siendo la certificación técnica laboral la que mayor límite de tiempo tiene: mil horas, máximo. También se evidencian tratos especiales en términos de reglamentación de horas a aquellas instituciones que ofrezcan contenidos de crecimiento empresarial y de educación en salud.

Dentro de las 4 instituciones de educación en danza a analizar en este proyecto, está la Escuela Municipal de Artes de Bucaramanga, la cual ofrece un programa Técnico Laboral en Danza. Teniendo en cuenta que la Ley 115 de 1994 no contempla dentro de sus estamentos de

educación formal a la educación superior, se hace necesario identificar los lineamientos de la Ley 30 de diciembre 28 de 1992, ya que aquí se define la educación superior dentro de las perspectivas técnicas y de pregrado. Por ello, se entiende para las instituciones técnicas como aquellas que brindan formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel. Además, se entiende que, para las instituciones universitarias, su línea de formación está ligada a la investigación científica y a la formación de profesionales. Vale la pena resaltar que para ambas definiciones de instituciones hay claridad en que las materias de orden artístico pueden ser profundizadas, por lo que no hay limitantes legales en la oferta de programas de formación profesional y técnica en danza.

Finalmente, dentro del marco de políticas que acogen a este proyecto, se menciona el Plan Nacional de Danza (PND) el cuál ha tenido un campo de acción de diez años (2010 – 2020), estableciendo como objeto el posicionamiento de la danza desde una perspectiva profesional, la cual se articula a una comprensión de esta dentro de la reconstrucción de tejido social y las memorias de las poblaciones afectadas por la violencia. Así mismo, se articula este plan a diferentes instituciones como el MEN y el ICBF encargadas de la educación preescolar, Coldeportes encargado de gestionar prácticas saludables, entre otras. Además, se proponen como bases legales de este plan la Ley General de la Cultura 397 de 1997, la cual en el artículo 32, dictamina a partir de acciones conjuntas con el Ministerio de Educación, los criterios, requisitos y procedimientos a realizar para el reconocimiento como profesionales de los artistas; además en el artículo 64 se expone la responsabilidad del Ministerio de Educación en la coordinación, fomento y desarrollo de la educación artística y cultural no formal, como factor social para determinar políticas, planes y estrategias para su desarrollo.

3.2 Marco Conceptual

Para la construcción del marco conceptual de este proyecto, se identificaron cinco conceptos a definir: danza, intérprete en danza, maestro de danza, educación y pedagogía. De esta manera, inicialmente se define a la danza de forma universal ya que para las acciones investigativas no se pretende puntualizar en técnicas o formas específicas; así mismo, al hablar de danza se hace necesario hablar de aquellos quienes la hacen un arte vivo, los intérpretes, por lo que se define el concepto de intérprete en danza bajo el entendimiento del quehacer profesional en esta disciplina. En seguimiento a esta idea, y teniendo en cuenta lo establecido en este proyecto, los cuestionamientos se sitúan en aquellos que enseñan la danza, los maestros de danza; en consecuencia, se define la labor de los maestros desde la perspectiva gubernamental de Colombia, definiciones de tipo crítico antropológico y la construcción histórica de lo percibido por la profesión. Además, al hablar del maestro de danza, nos lleva el foco de análisis al espacio educativo, en donde debido a lo propuesto, se presentará desde una mirada pedagógica. Siguiendo lo anterior, se finaliza con las definiciones de lo que se concibe por educación y pedagogía, dos conceptos problemáticos debido a las confusiones que se ha planteado socialmente al definirlos.

Danza: una definición desde un sentido universal

Hablar de danza, es proponer un debate respecto a lo que diversos teóricos sitúan o entienden sobre el concepto. De esta manera, se va a entender por danza, en esta investigación, a la configuración que realiza el cuerpo a través del movimiento en el espacio (Dallal, 2007); no obstante, para el autor Pérez Soto (2008), hace falta generar más especificidades respecto al campo de abarcamiento de lo que se considera danza debido a que puede surgir la confusión de comprender, dentro de esta idea el movimiento, que los cuerpos animales o cuerpos inertes en

movimiento pueden hacer danza. En consecuencia, aparte de entender el movimiento como materia prima, tal como lo plantea Dallal, Perez Soto (2008) sostiene que la danza es aquella acción realizada por cuerpos humanos solos o en comunidad; además de estar ligada a la relación coreógrafo, intérprete y público. A partir de esta definición, la danza se presenta como un arte independiente de la música o de la literatura, siguiendo los lineamientos de la modernidad, por lo que se establece como una disciplina capaz de formar su propia teoría-práctica, metodologías, etc., sin copiar a los demás (Tambutti, 2008).

En este sentido, la danza para este proyecto se presenta de una forma universal desde el movimiento, ligada a la escena y como una disciplina independiente; de esta manera, para efectos de selección de las formas de danza a analizar, no habrá especificidades respecto a las técnicas siempre y cuando se conciban dentro de los lineamientos anteriormente expuestos.

Intérprete en danza: el quehacer del bailarín

En este proyecto, al hacer referencia al intérprete en danza, se convoca a la definición que se construye de la palabra “intérprete” a partir de la hermenéutica. En este sentido, siguiendo lo expuesto por Jean Grondin (2008), se reconoce que el intérprete es aquel que trabaja por descifrar o comprender la verdad, además de definir métodos para comprenderla, inicialmente de textos sagrados pero expandido a otros ámbitos en el contexto contemporáneo. Así, el trabajo del intérprete se determina en develar los mensajes, haciendo que sean comprensibles, evitando el malentendido y favoreciendo su función normativa (Arraez, Calles, & Moreno de Tovar, 2006). De esta forma, entender la definición de intérprete en danza, reconoce en un sentido más amplio del quehacer del bailarín –accionista de la danza– el cual no solo ejecuta movimientos, si no que ellos surgen a partir de la acción de develar el lenguaje invisible circunscrito en la mente del coreógrafo.

Teniendo en cuenta lo anterior, al hablar de intérprete en danza o bailarín-intérprete en este proyecto, se hará puntuación en el trabajo profesional de aquel artista del movimiento, cuya acción está en el trascender la técnica, incorporando en su movimiento emoción, espontaneidad, vivencias, experiencias (Corredor Sáenz, 2021). En este sentido, en el accionar del intérprete, se develan mensajes a partir de métodos o formas aprendidas e incorporadas que ocasionan la creación de una danza con un poder de conectividad entre el espectador y el bailarín intérprete, el lenguaje de la danza se hace comprensible. Es decir, la acción profesional del intérprete yace a partir de su actividad en los escenarios y su proeza en la comunicación de lo invisible.

Maestro de Danza: perspectivas desde el quehacer y la crítica reflexiva

Configurar la definición de “maestro de danza”, supone el entender cuáles son las acciones que se adjudican a la profesión de maestro, para después generar un cruce de información con lo que se ha definido por danza y con lo que se ha comprendido de la profesión en un contexto histórico. De esta forma, se encuentra que “maestro” es aquel cuya labor se centra en el facilitar conocimiento a partir de una disciplina de su dominancia, el cuál con ayuda de metodologías ofrece a los estudiantes herramientas para la comprensión del mundo desde la diversidad de lenguajes en un sentido social y productivo (MEN, 2005). Agregado a esto, el maestro es entendido como aquel que enseña a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, (Delors citado por Remolina de Cleves, Velásquez, & Calle M. 2004). En consecuencia, con lo anterior, el maestro en danza facilita el conocimiento de la danza, acercando al estudiante al pensamiento crítico sobre el movimiento, llevándolo a cuestionarse desde una idea que va más allá del hacer.

Conviene precisar que, en el campo de las disciplinas artísticas, el ser maestro puede tomar connotaciones ligadas a la experticia y dominancia de un arte en particular. Dichas concepciones se sustentan en la idea del profesional en artes como aquel con dominio técnico,

reflexivo y/o experiencial, sin tener una relación directa con el trabajo de la enseñanza. No obstante, para términos del presente trabajo, y con el fin de no generar confusiones con el ser “maestro”, se tomará el concepto desde el campo de la educación y no desde el campo disciplinar de las artes, por lo que su connotación estará ligada a la práctica pedagógica.

Por otra parte, en la disciplina de la danza, el quehacer del maestro de danza ha tenido una evolución significativa a lo largo de los años. De esta forma, según lo expuesto por la investigadora Lindo de Salas (2018), el maestro y su oficio ha pasado de ser aquella persona que abstrae y transforma las coreografías de la plebe para la escena a aquel profesional experto en coreografía y la técnica dancística, proponiendo en la discusión una redefinición del maestro en danza y sus conocimientos puesto que se hace necesaria una resignificación de su hacer. En consecuencia, para Salas, el maestro de danza no solo debe conocer de la técnica, sino además debe conocer del cuerpo en un sentido anatómico, de las implicaciones psicológicas, sociales y emocionales de su acción, puesto que, al enfocarse en la enseñanza del movimiento a través del cuerpo, el vínculo afectivo no se desliga del motriz (Lindo de Salas, 2018). Lo anterior entra en congruencia con lo expuesto por Delors y lo definido por el Ministerio de Educación, ya que no se evidencia al maestro solo como un experto de la disciplina si no que, además, este comprende dentro de su hacer una serie de reflexiones de tipo psicoemocional en un sentido amplio del desarrollo del ser humano para la vida.

Educación: profundización del concepto

Establecer una diferencia entre los conceptos de educación y pedagogía en el contexto de investigación en educación se hace vital para poder comprender las procedencias y fenómenos que se adjuntan a cada uno. De esta manera, se define como educación al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado por los seres humanos en consecuencia a su naturaleza como supervivientes en un mundo hostil. Es decir, la educación aparece como un mecanismo a través

del cual se prolonga la existencia del ser humano a través de la historia, generando conocimiento a sus nuevos miembros (Runge Peña & Muñoz Gaviria, 2012). Así mismo, al reconocerse como parte de la organicidad humana, la educación es presentada como el camino a la libertad, siendo paradójica ya que al educarse el ser humano acepta someterse (Florez Ochoa, 1994).

Teniendo en cuenta la naturaleza de la educación en la formación humana, para Jaume Trilla citado por José Roberto Soto y Eva Espido (1999) se hace necesaria la comprensión del fenómeno desde la definición de la educación formal, no formal e informal. De esta forma, se presenta a la educación formal como aquella en la que se viven procesos estructurados graduados, jerarquizados y oficializados; la educación informal se evidencia a partir de medios educativos intencionados pero que no hacen parte del sistema educativo formal o graduado; finalmente, la educación informal hace referencia a la educación no intencionada, definida como aquella que sucede en espacios que no han sido configurados para la enseñanza (Soto y Espido, 1999) .

Partiendo de lo expuesto anteriormente, para esta investigación se abordará el concepto desde lo expuesto referente al evidenciar la educación como una praxis inherente al ser humano y cuyas relaciones no necesariamente están ligadas a la escuela.

Pedagogía: construcción del concepto como disciplina

La pedagogía, en este proyecto, se entiende como “una disciplina que conceptualiza aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos de diferentes culturas” (Zuluaga Lucía, 1999, p. 11). En esta medida, sus discusiones teórico-conceptuales proponen constantemente una transformación desde la reflexión y la investigación, dibujando un campo disciplinar que separa la costumbre de la ciencia (Hincapié García, Cossio Sepúlveda, & Giraldo Urrego, 2023). En consecuencia, la pedagogía como disciplina según Zuluaga (1999), Flórez (1994), Runge & Muñoz (2012) y García, Cossio & Giraldo (2023), propone una perspectiva distinta a aquella que la concibe desde una postura

instrumentalista y netamente metodológica, por lo que se abre un campo a la investigación reflexiva desde lo teórico-práctico.

Con el objetivo de comprender la teoría presente en la práctica y con ello identificar a la pedagogía como una disciplina que se transforma a través de la historia, la investigadora Olga Zuluaga (1999) propone el concepto de Práctica Pedagógica. De esta forma, a partir del entendimiento de este concepto, el cuál centra su foco desde la matriz saber, sujeto (maestro), institución (norma), se propone comprender las formas de acción dentro de la enseñanza que develan a partir de la perspectiva pedagógica elementos claves como las metodologías, saberes, procesos de subjetivación, entre otros. En este sentido, el saber se propone como la ciencia, la teoría o la ideología; el lenguaje cotidiano o especializado se nombra discurso; y las determinaciones o aplicaciones son entendidas como práctica (Ríos Beltran, 2017).

Por lo tanto, en términos específicos de esta investigación, se propone a partir de la noción práctica pedagógica visualizar las relaciones en la tríada saber, sujeto e institución. Comprendiendo aquí las cuatro escuelas de danza de la ciudad de Bucaramanga como instituciones que están cruzadas por las normativas y los saberes de la danza, los cuales son expuestos en los currículos de dichas escuelas; el sujeto, entendido como aquel intérprete-maestro, el cuál responde a procesos de subjetivación producto de los saberes adquiridos en las instituciones formadoras de intérpretes de danza, lo que se refleja en los métodos y formas de enseñanza en su praxis educativa como intérprete-maestro.

4. Metodología

Para el desarrollo de esta investigación, es indispensable definir bajo que paradigma de investigación y enfoque está situada, ya que a partir de esto se revelará el método y las técnicas con las cuales se entenderá y recolectará la información respectivamente. Por ello, y siguiendo las definiciones de Alvarado (2013), para efectos de esta investigación se trabajará bajo el paradigma naturalista y enfoque cualitativo o histórico hermenéutico el cuál profundiza alrededor de las acciones humanas; en este sentido, la experiencia de los sujetos toma protagonismo, por lo que la información se desarrollará a partir de lo expuesto por los maestros, intérpretes y estudiantes de danza de Bucaramanga. Para la investigación cualitativa, se evidencia que la participación del investigador en la búsqueda de la información se realiza de forma directa y en contacto directo con el fenómeno, por lo que para este caso me llevará a adentrarme en las instituciones a investigar. Además, otra de las características de este paradigma está en la finalidad, se entiende que al tratarse de un fenómeno social, contiene características específicas que aplican únicamente a un contexto poblacional, temporal y espacial determinado, que para el caso de este proyecto dichas características se centralizan en la población específica de las instituciones educativas en danza (maestros, intérpretes, estudiantes) activas con un mínimo de 10 años, en la ciudad de Bucaramanga y que sigan en funcionamiento durante el desarrollo de este proyecto entre los años 2023 y 2024.

Paradigma, Enfoque y método investigación

La presente investigación se ubica en el paradigma naturalista y su enfoque es el cualitativo con relación a esto se elige el método fenomenológico. De esta manera, partiendo de lo propuesto por Creswell (1998), se entenderá por método fenomenológico al proceso

investigativo cuyo énfasis esté en el comprender la esencia de un fenómeno o un concepto a partir de lo dibujado por las experiencias de las personas que lo experimentan (cuerpo vivido, el espacio vivido, el tiempo vivido, relaciones vividas). Así mismo, partiendo de la propuesta de Creswell sobre este enfoque, en el desarrollo de esta propuesta investigativa se propondrá el reconocer el fenómeno de la educación en danza a partir de la experiencia vivida y la información serán analizada a partir de una mirada pedagógica centrada en la noción de práctica pedagógica (Zuluaga,1999), la cual permitirá analizar las cuatro escuelas de danza desde la matriz saber, sujeto e institución.

Técnicas de recolección de información

Para la recolección de información se tendrán en cuenta dos técnicas: entrevista y revisión documental. En esta perspectiva, se va a entender por entrevista a la generación de espacios de conversación con los sujetos estudiados, los cuales estarán delimitados por unas preguntas cuyo orden puede variar, además se advertirá no sugerir o direccionar respuestas, de esta forma se precisa el tipo de entrevista como semiestructurada (Díaz Bravo, Torruco García, Martínez Hernandez, & Varela Ruiz, 2013). Por esta razón, se organizarán preguntas con relación a la matriz (saber, sujeto, institución) de la noción de práctica pedagógica propuesta por Olga Zuluaga (1999) para identificar una teoría pedagógica y así caracterizar las prácticas de enseñanza de los intérpretes maestros, además de develar los saberes que se presentan en la discursividad de los agentes pertenecientes a estos espacios; dichas preguntas serán dirigidas a maestros, directores, intérpretes y estudiantes.

La técnica de revisión documental se entiende como la exploración y análisis exhaustivo de textos y documentos sobre un tema en particular. Teniendo en cuenta la información

encontrada, se pretende dar cuenta de diferentes ópticas del fenómeno, permitiendo generar conocimientos sobre el tema y la variable en términos de integración, corroboración y técnica (Usacha, Artigás, Queipo, & Perozo, 2019). Para el caso de esta investigación el análisis documental se empleará para analizar los planes de formación de las instituciones y academias que harán parte de esta investigación, entendido esto como el saber circundante en la práctica pedagógica, por lo que se hará revisión de dicha información en relación con la discursividad expuesta en las entrevistas.

Población participante

Para el caso de esta investigación se pretende analizar la práctica pedagógica de cuatro academias de danza de la ciudad de Bucaramanga, las cuáles serán seleccionadas teniendo presente el tiempo de funcionamiento. En relación con esta condición se considerarán las academias que tienen más de diez años prestando servicio educativo a la comunidad, la cantidad de estudiantes activos y de egresados en los últimos tres años.

Finalmente, partiendo del camino dibujado a partir del paradigma, enfoque y técnicas, se propone el desarrollo de este proyecto a partir de 4 fases especificadas de la siguiente manera:

0. Revisión y Validación de instrumentos
1. Recolección de información (trabajo de campo)
2. Análisis de información
3. Cruce de información con categorías teóricas y comparación con investigaciones antecedentes
4. Conclusiones

Cronograma de actividades para el desarrollo del proyecto entre los años 2024 y 2025

[illegible]

[illegible]

	<i>investiga ciones antecede ntes</i>											
4	<i>onclusio nes y entrega final</i> ^C											

Nota. Lista de actividades desarrolladas en la ejecución del presente proyecto entre los años 2024 y 2025

5. Resultados

En este capítulo se expondrá la información obtenida a través de entrevistas y revisión documental, instrumentos vinculados a los objetivos específicos del proyecto. En este sentido, se hará un cruce de información en donde la conversación se establezca a través de la voz de los docentes, las realidades en los espacios de enseñanza y las estructuras en los planes curriculares, a través de entrevistas semi estructuradas, realizadas de forma virtual-presencial y análisis documental a través de la revisión de los planes curriculares, PEI y/o documentos disponibles de las academias, en donde se evidencie información sobre la estructuración de los cursos. En este sentido, la noción de práctica pedagógica propuesta por Zuluaga (1999), será el marco de referencia a través del cual se hará el análisis y se confrontarán los elementos relacionados con los maestros como sujetos, las normas como las instituciones y su estructuración y los saberes como el conocimiento de los sujetos.

La voz del maestro en la construcción de un intérprete maestro

En el desarrollo del proyecto, y en respuesta al primer objetivo específico, el cual busca identificar las cualidades en los saberes de los maestros de las academias seleccionadas, se realizó una entrevista semiestructurada la cuál constaba de ocho (8) preguntas, en donde a través de medios virtuales y presenciales se dio una conversación con los maestros de cuatro academias de danza de la ciudad de Bucaramanga entre los años 2024 y 2025, la cual tuvo como objetivo comprender las perspectivas de enseñanza de los maestros respecto a los intérpretes en danza y en relación con su quehacer como maestros.

En un principio, cabe señalar que, a partir de la información recolectada en las entrevistas a diez (10) maestros de las academias, se realizó un ejercicio de análisis mediante el uso de Excel, en donde se organizaron las respuestas de los participantes agrupándolas en columnas en relación con las preguntas, permitiendo la identificación de palabras clave específicas en

correspondencia a la pregunta. Este procedimiento facilitó identificar las palabras recurrentes que se transformaron en las categorías emergentes de este proyecto. Con el objetivo de visualizar el proceso, se presenta la siguiente imagen.

Figura 1

Formato en Excel de análisis de las entrevistas a intérpretes-maestros

Participante	Pregunta 1: ¿Qué conocimientos del intérprete de danza?	Palabras Claves	Pregunta 2: ¿Qué conocimientos son los básicos para un intérprete de danza?	Palabras Claves	Pregunta 3: ¿Qué conocimientos debería tener un intérprete de danza sobresaliente?	Palabras Claves
Magenta Ruiz	Bueno, yo creo que el principalmente es el la conciencia corporal . Aprenderá y a conocer reconocer su cuerpo sus capacidades y a partir de ahí empezará a desarrollar, pues las habilidades básicas : Que comprende ritmo disociación fuerza equilibrio. Centro, pues lo que llamamos como como conocer su eje físcico y ya todo esto que empieza como a desarrollar el cuerpo una vez empieza los entrenamientos de danzas. Y al final creo que todo esto bueno, incluye todo todo el tiempo todo. 08:48 May R: el lo que es postura también alineación de espalda de pies brazos, entonces pienso que esto es como lo principal y es transversal como que no solo ocurre en un primer momento. Quizás en un primer momento como mucho más tiempo, pero al final siento que esta conciencia corporal se es algo transversal. Tanto para el que está comenzando como para el que ya es bailarín e intérprete profesional. Pero pues hacia allá enfocaría como lo que debe aprender si, o sea, como conocer el cuerpo y tener esta conciencia corporal.	Conciencia Corporal	hable al principio del de ello. Sí, porque al final es ese todo parte por conocer y entender el movimiento, pero desde desde lo más elemental que es lo que te comentaba, pues posturas conocer mis habilidades mis capacidades y empezárlas a desarrollar entonces. Sabes como todo esto que implica si tengo ritmo o no tengo ritmo, si soy flexible o no soy flexible si me falta fuerza si tengo el si tengo un buen equilibrio y si no tengo un buen equilibrio, entonces, qué tengo que empezar a trabajar? Entonces digamos que para mí lo principal es la conciencia corporal empezar a desarrollar esa conciencia corporal. Que puede, o sea que puede trabajarse en diferentes técnicas, o sea, digo la conciencia corporal es como independientemente de la técnica. Lo que primero debe revisarse y sigue siendo transversal durante todos los procesos, entonces digamos a	Conciencia Corporal	Tú mismo lo mencionas como en la categoría, como intérprete es decir, tiene la capacidad como lo hablamos antes de el mismo proponer y crear , pero también hay algo importante y es que tiene la capacidad de ser dirigido, es decir de poner su cuerpo y de dejar moldear su cuerpo dependiendo a un director o a un estilo diferente al de él, ser capaz como de seguir estos patrones de movimiento que probablemente no sean los propios, sino de un director de una compañía de un taller pero es capaz de También ser dirigido si, la capacidad de escucha la capacidad de detalle y a partir de ahí, pues también interpretar no solamente su propio movimiento y su propia creación, sino la creación de otros de otros maestros que al	Creación, Movimiento o Propio
	esacamente cómo es su cuerpo. O sea, el movimiento, tener claro su estilo de técnica o su... a dónde quiere llevar como su danza, ¿sí? Para después si mostrarla y que sea interpretada para las personas. ¿Qué más podría ser? La parte musical . O sea, vamos a hablar de todo eso. Sí, todo lo que tú consideres. La parte musical, la parte... porque la parte rítmica, a mí, por ejemplo, como bailarín como docente, me parece... hay otros que, por lo que he escuchado y por lo que he visto, como que no es de las cosas, porque por la danza que hacen, eso como que fluye. Para mí sí siento que un bailarín necesita tener muy claro su parte rítmica , ¿sí? Y toda la parte de escucha y de entender muy bien los tiempos musicales. Para saber jugar más con		no hablémos de un final, como a ese ser que ya está como en constante aprendizaje y se reconoce para aprender constantemente. Pero bueno, entonces hablamos que dentro de esos conocimientos básicos está este ser que quiere ser un intérprete, entonces empieza a buscar en diferentes partes y tú sientes que ahí está lo básico, como en aprender a sacar... De cada experiencia, de cada algo para llegar a ser. Ok, ok, ¿qué más? ¿Qué más consideras que es lo básico que un intérprete debe tener? ¿Qué más podría ser? Yo creo, o sea, yo creo que más... Aquí, por ejemplo, sobre		de pronto más fácil sacar un movimiento desde partes diferentes a las que normalmente uno ve, ¿sí? Creería, o sea, para mí podría ser algo así, ¿sí? O sea, como decir, este man tiene absolutamente claro cómo es su cuerpo , cómo es de hoy, ¿sí? O sea, lo ha estudiado muy bien y ahí es donde se hace la diferencia. Sí, sí. Puedo entender, o sea, como que él estudió, no sé, la anatomía de su columna, entonces sabe técnicamente cómo está su columna y cuando la lleva al movimiento se puede	

Nota. Elaboración propia

Con relación a lo anterior, el análisis de la primera pregunta, la cual se centra en indagar por los conocimientos que debe adquirir un intérprete de danza, se identificaron tres palabras clave a resaltar: conciencia corporal, técnicas de danza y conocimientos alternos. En este sentido, la conciencia corporal se establece como una de las particularidades más resaltadas por los maestros dentro de los conocimientos de un intérprete de danza, encontrándose una congruencia de cinco (5) es decir el 50% de los participantes menciona a la conciencia corporal directamente o se mencionan cualidades producto de esta. Es importante señalar que los entrevistados coinciden en que con: “La conciencia corporal. Aprenderá a conocer y reconocer su cuerpo, sus

capacidades y a partir de ahí empezará a desarrollar, pues las habilidades básicas. Que comprende ritmo disociación fuerza (y) equilibrio” (Entrevistado1, Entrevista intérpretes maestros, 2024)

Por otra parte, el Entrevistado2 (2024) plantea que la consciencia corporal es fundamental en los conocimientos de un intérprete puesto que “la parte corporal (...), conocer exactamente cómo es su cuerpo (...), el movimiento, tener claro su estilo de técnica o su... a dónde quiere llevar su danza, ¿sí? Para después sí mostrarla y que sea interpretada para las personas.”

Cabe señalar que en las respuestas relacionadas con la consciencia corporal se encontraron tres (3) es decir el 30%, que no la mencionan directamente, pero que hacen referencia a esta. Por ejemplo, la alineación- postura, la anatomía, y los fundamentos, se aplican a aquella reflexión realizada por el bailarín respecto a la consciencia de su verticalidad, consciencia muscular-articular y consciencia en los pasos básicos y su ejecución. En este sentido, la consciencia del cuerpo se entendería como un eje que engloba los elementos expuestos a partir de los conceptos relacionados por los docentes.

Estas dos enunciaciones en relación con los conceptos adyacentes son un ejemplo de lo identificado sobre conciencia corporal. Por tanto, la consciencia corporal es percibida de forma general como aquel estado de presencia en donde el intérprete identifica su cuerpo con relación al espacio; a él mismo en cuanto a su anatomía la cual le permite comprender su fuerza y equilibrio; a la música en cuanto al ritmo y a los movimientos específicos que la técnica requiera.

Vale la pena resaltar que, debido a la naturaleza de las academias analizadas, los docentes entrevistados responden a la especialidad de diversas técnicas y estilos de danza como: danza urbana, danza tradicional colombiana, danza popular, danza contemporánea, ballet, jazz y danza comercial. Por esta razón, al hacer revisión del segundo ítem identificado dentro de las respuestas de los maestros, se encuentra a las técnicas específicas, las cuáles varían dependiendo de la especialidad del docente. No obstante, el ballet aparece como elemento común dentro del

discurso de la técnica, encontrándose en la respuesta de tres (3) docentes es decir el 30% , debido a la cualidad de esta técnica por generar en el estudiante un reconocimiento en la consciencia postural, la alineación, la fuerza y la elasticidad, por lo que se hace una de las preferidas por los docentes entrevistados, tal como se observa a continuación:

“La parte técnica de ballet (...), yo creo que es como la base para cualquier ritmo para cualquier baile. Esto, conocer las posturas del cuerpo como podemos llevar movimientos naturales orgánicos del día a día a la danza para que se vea nuestro movimiento como más fluido y buscar eso como que el movimiento sea orgánico, no tan marcado” (Entrevistado10, Entrevista Intérpretes Maestros, 2025)

En este caso el entrevistado relaciona la técnica del ballet con la formación de intérpretes de salsa, en donde destaca las cualidades aportadas por la técnica respecto a la postura y a la fluidez del movimiento. Además, respecto al 70% restante de los participantes, se encuentra que hay una división sobre las perspectivas de entrenamiento corporal, situándose estas entre la técnica con un 30 %, haciendo énfasis al estudio específico de especialidad del intérprete y el 40% relacionando sus respuestas frente a la consciencia corporal.

Así mismo, para los conocimientos alternos de un intérprete en danza, el 50 % de los maestros señalaron elementos como conocimientos en música, flexibilidad cognitiva, escucha, e historia. En relación con lo anterior, se identifica que, dependiendo de la academia o escuela, el discurso de los docentes se torna similar respecto a conceptos y objetivos.

La segunda pregunta, profundiza sobre los conocimientos básicos para un intérprete de danza. En consecuencia, se encuentran tres (3) categorías: **consciencia corporal, técnica, y conocimientos alternos**. En este sentido, en correspondencia con las respuestas de la primera pregunta, se da el factor común al encontrar que, para cuatro (4) docentes es decir el 40% de los entrevistados, la consciencia corporal hace parte de la base de formación de un intérprete de danza. Además, se encuentra que a las cualidades de la consciencia corporal se puntualizan

conceptos como: alineación corporal, balance, propiocepción, posturas y disociación; esto se evidencia en la respuesta del Entrevistado7 (2025), quien resalta la importancia de la consciencia corporal en la formación inicial de los intérpretes, señalando que este debe responder las siguientes preguntas: “¿dónde está mi cuerpo? y ¿cómo puedo extender mi cuerpo a lo largo de esa kinesfera?, sí, ¿cómo me puedo moverlo por el espacio?”, aquí se observa que para la formación inicial de un intérprete en danza se debe trabajar en el desarrollo consciente del cuerpo, definido desde diferentes aristas dependiendo de los conocimientos del docente.

En la segunda categoría es decir la Técnica, se encuentran con cuatro (4) equivalencias es decir el 40% de los docentes referencian **Los pasos básicos**, estas congruencias se encuentran en los estilos de danza de especialidad de los docentes: danza popular (salsa). Así mismo, se encuentran otras dos (2) respuestas relacionadas con la técnica, en donde principalmente hacen referencia al ballet (20% de las respuestas), aunque los docentes aclaran que al referirse al concepto de “técnica” indican la apertura a cualquier técnica dependiendo del estilo de danza. “Lo primero es una técnica. para mí es indiferente, pero por el hecho de no haber hecho siempre folclor, podríamos decir que dependiendo (...) todo deberíamos tener una línea central de ballet.” (Entrevistado4, 2024), aquí se reafirma la relación que los intérpretes maestros plantean sobre el ballet como técnica base para la formación de un intérprete independientemente del estilo o forma de danza.

Respecto a los conocimientos alternos, se hace referencia a aquellas respuestas cuyo eje central indican conocimientos relacionados con la historia, la anatomía, y la música. En consecuencia, si bien la mayoría (70 % de los maestros) de las respuestas indican una prevalencia por los conocimientos cuyos ejes centrales son el estudio del cuerpo, al mencionarse los conocimientos alternos no indican una separación con el movimiento corporal si no una

profundización sobre elementos adyacentes a los estudios de un intérprete de danza; por ejemplo, la historia entra a cobrar importancia en los conocimientos de un intérprete:

“yo creo que la historia. También es súper importante. Porque logramos entender, o sea, cuando uno empieza a explorar en el mundo de la salsa; por ejemplo, se da cuenta que está muy encaminada a otros bailes. Por ejemplo, hay un estilo como el mambo de New York que está muy encaminado y tiene muchos elementos del vals, esto es inglés, y del jazz, entonces hay que conocer mucho como esa historia como para entender.” (Entrevistado10, Entrevista a Intérpretes maestros, 2025)

De esta forma, se presenta a los conocimientos básicos del intérprete en danza, según los docentes, como aquellos cuyos énfasis convoquen una relación del cuerpo con el espacio, sus habilidades corporales, la música, la historia, la anatomía, entre otros elementos. Es importante señalar que, según los conocimientos de los docentes, sus experiencias, y sus áreas de especialidad en danza, las respuestas se direccionaban más hacia la categoría de la consciencia corporal, normalmente aplicada a aquellos docentes con énfasis o conocimientos en danza contemporánea. De otro lado, quienes se direccionan hacia la categoría de técnica, son intérpretes maestros con conocimientos en ballet o jazz (60 % de los maestros); y, por último, quienes se ubican en la categoría de conocimientos alternos como música e historia se ubican los maestros con experticia en salsa o Street dance (40% de los maestros).

Los conocimientos de un intérprete en danza sobresaliente son el tema principal de la tercera pregunta; en este sentido, los docentes direccionaron sus respuestas a aquellos ideales al nivel formativo y escénico de sus procesos de enseñanza actuales. En consecuencia, se encuentran cuatro categorías las cuáles son:

Técnica y formación corporal

Exploración y creatividad

Conocimiento corporal e innato

Contexto y motivación.

Para que un intérprete en danza sea sobresaliente, según las respuestas relacionadas en la entrevista, se destaca el dominio en la técnica y formación corporal como conocimientos principales, con una presencia en las respuestas de un 90%. Dentro de estas respuestas, el ballet fue la más nombrada con un 50% dentro de los entrevistados:

“al ser sobresaliente es muy importante que tenga buena postura que sus puntas que como maneja su cuerpo como lo estira, cómo se agranda, ¿cómo se proyecta? Entonces eso. Yo siempre he dicho, la madre de la danza es el ballet” (Entrevistado6, 2025)

“Me refiero a una persona que haya recibido técnica en su proceso de formación y que esas técnicas las tenga ya muy asimiladas en su cuerpo pero que no esté casado con ninguna, que ya tenga una manera propia de moverse” (Entrevistado9, 2025)

Además, se destacan elementos mencionados dentro de la formación corporal como los pasos básicos, la elasticidad-fuerza, estado físico, plasticidad de movimiento, entre otros; por lo que el dominio sobre el cuerpo físico se hace relevante.

Por otra parte, la **exploración y creatividad**, entra como la segunda categoría con más aparición en las respuestas de los docentes con una presencia del 60% entre los entrevistados, es mencionada también como la versatilidad del bailarín, producto de la exploración de diversos géneros. De esta manera, se destaca como sobresaliente a aquel bailarín cuya capacidad en la danza lo lleve a explorar el movimiento propio y externo a través de diferentes técnicas: “que haya podido experimentar entrenamiento desde diferentes géneros de danza, y que desde ese lugar tiene su cuerpo también entrenado” (Entrevistado9, 2025); así mismo, el Entrevistado10 (2025), menciona “yo creo que debería tener un poco de cada género. Sí, (...) la integralidad es súper importante para (...) cualquier ámbito (...) o (...) estilo o cualquier ritmo”. Lo anterior,

denota que un intérprete sobresaliente demuestra conocimientos en varios géneros, estilos o técnicas que le permiten explorar su movimiento con creatividad.

La tercera categoría referente al **conocimiento corporal e innato** con una coincidencia del 30 % de los entrevistados, implica la relación con la consciencia corporal y las habilidades innatas, tal como se observa a continuación: “primero unas condiciones personales (...) para llegar a ser sobresaliente, hay unas condiciones innatas y a partir de ahí (..) con lo que llaman algunos el potencial y a partir de ahí hay unos conocimientos técnicos” (Entrevistado4, 2024); por lo que las capacidades del intérprete sobresaliente están relacionadas con las habilidades innatas que facilitan el desarrollo del conocimiento corporal. Además, para el Entrevistado 1 el bailarín sobresaliente debe tener “... la capacidad de escucha, la capacidad de detalle y a partir de ahí, pues también interpretar no solamente su propio movimiento y su propia creación, sino la creación de otras de otros maestros” (2024); por lo que dichos planteamientos sobre la consciencia corporal implican un trabajo interno del bailarín en relación con su exterior y su capacidad de comprensión del movimiento y el detalle. En este sentido, se presenta un movimiento sobresaliente desde cualidades propias del bailarín y aparentemente inmersas en la subjetividad del mismo.

Finalmente, en relación con la categoría **contexto y motivación** se encuentran dos respuestas relacionadas, correspondientes al 20% de los docentes (2 docentes), una vinculada con el conocimiento cultural-demográfico y otra con la pasión.

De esta forma, los conocimientos de un intérprete sobresaliente se direccionan por una priorización del entrenamiento y la técnica, un conocimiento sobre su cuerpo para explorar y crear, junto con una relación sobre su capacidad reflexiva con su propio cuerpo y su contexto.

Al desarrollar las respuestas de la cuarta pregunta: ¿Qué técnicas y métodos identifica como indispensables para la formación de un intérprete? Se encuentra que para los docentes

entrevistados hubo una dificultad para reconocer los métodos de enseñanza o entrenamiento específicamente, puesto que había distanciamiento con la generalización sobre las respuestas.

Es muy amplia la pregunta. Porque si yo por ejemplo busco un bailarín de ballet, que sea intérprete: Su técnica, claramente base, su centro debe ser el ballet; y se puede apoyar en otras técnicas, en otras disciplinas PBT, yoga... Hablando de danza, técnicas de movimiento, sí y más de entrenamiento artístico como pilates. De pronto un bailarín de danza contemporánea, puede tener su base, su técnica como tal en Limón, pero puede trabajar Graham Para fortalecer su centro y liberar sus extremidades. Porque es muy diferente la técnica limón que maneja el cuerpo seccionado. (Entrevistado3, 2024)

Por consiguiente, se puntualizó a los participantes en que las respuestas podían darse según sus líneas de conocimiento en danza actuales y/o objetivos de formación de sus procesos en las academias. De esta manera, aparecen cuatro categorías: Técnicas clásicas y Académicas; Danzas Culturales y de Identidad; Técnicas de Danza Urbana o Street Dance; Métodos Complementarios y Corporales; además, cabe aclarar que el 60% de los docentes entrevistados correspondían a las áreas de conocimiento de la danza relacionadas con el ballet, el jazz y la danza contemporánea, con un total de seis participantes; seguido se encuentra las danzas populares e internacionales con un total de tres participantes; danza urbana con un participante y danza tradicional con dos participantes.

En este sentido, la categoría de Técnicas Clásicas y Académicas es mencionada nueve (9) veces, siendo el ballet o técnica clásica como principal técnica relacionada por los docentes al aparecer en el discurso del 60% de los docentes entrevistados. Debido a esto, los docentes aclaran que el conocimiento técnico en ballet aparece como una herramienta que interviene en la consciencia corporal, trabajando en la línea, la postura, elasticidad y fuerza del bailarín, por lo que se menciona que un intérprete en danza “Debe estar en contacto con la técnica clásica. Me

parece que eso da una limpieza de movimiento y unas cualidades increíbles que no las da ninguna técnica” (Entrevistado9, 2025), así mismo también otro entrevistado afirma sobre la técnica:

“creo que siempre va a ser el ballet. Eso es muy importante. Uno no cree, pero sí, el ballet es una base increíble. Yo digo así uno no le guste, hay que hacerlo. Sí, y te da un control un centro y unas bases muy fuertes” (Entrevistado7, 2025)

Además, aparecen técnicas relacionadas como técnicas académicas debido a su desarrollo histórico en la danza, como las técnicas de danza moderna (20%): la T. Limón-Humphrey y T. Graham, las cuales se especifican para el manejo de las extremidades y manejo de las cualidades de movimiento; la danza contemporánea (con un porcentaje del 40%) que, si bien no responde a una técnica en específico, hace referencia a métodos y técnicas como: Flying Low, Release, entre otras técnicas de piso. Por otra parte, dentro de esta categoría también aparece el jazz (40% de los maestros), mencionado como elemento técnico que incorpora la linealidad y la relación musical del intérprete.

Las Danzas Culturales y de Identidad, aparecen como una categoría que engloba la danza tradicional, las danzas de salón y las danzas internacionales. En este sentido, a través de tres (3) menciones, el 30% de los entrevistados destacan la relación con el ritmo y la expresividad de estas danzas como elementos de beneficio para la formación del intérprete de danza:

“toda la parte internacional. Ok. ¿La internacional, qué nos da también? O sea, es que pasa exactamente lo mismo que el folclor, ¿sí? Porque tú tienes que bailar desde un tango que es elegante, ¿sí? Hasta un rock and roll que es más expresivo. Sí, entonces se lleva a diferentes movimientos o calidades de movimientos y también de expresar.” (Entrevistado2, 2024)

Así mismo, el Entrevistado6 (2025), menciona a la técnica de salsa caleña como una danza cuyas cualidades, en parte, se establecen a partir de la fuerza, los repiques, la posición de

los brazos y la acrobacia. De esta manera, las Danza Culturales y de Identidad se enmarcan en una relación directa con el ritmo de la música, la fuerza y la expresividad del movimiento.

Por otra parte, aparece la danza urbana o Street dance como una de las categorías con menos menciones con una aparición del 1%. Aquí, se menciona a esta forma de danza desde la especificidad del desarrollo de la técnica, en donde se hace énfasis en el aprendizaje del *bounce* y el *rocking* para comprender los demás estilos de esta danza, en donde la exploración se hace fundamental para comprender el movimiento (Entrevistado5, 2025). Agregado a esto, otro de los docentes menciona a la danza urbana como complemento formativo debido a las cualidades de movimiento y a las herramientas que puede ofrecer para alimentar otros estilos de danza (Entrevistado10, Entrevista a Intérpretes maestros, 2025).

Como última categoría identificada en la cuarta pregunta, se encuentra a los Métodos Complementarios y Corporales en un 60% de los entrevistados. En esta categoría, se destacan los métodos personales de cada docente para el desarrollo de sus procesos formativos, en donde se destaca la ejecución de “ejercicios sencillos”, según uno de los maestros, para la exploración en espacios fuera de clase, ejercicios diseñados para la exploración del ritmo, métodos cuyos énfasis se establecen en la diversión y los espacios cómodos de aprendizaje, entre otros. Así mismo, se mencionan métodos corporales como el yoga, la gimnasia el PBT y el pilates (20 %).

Al señalar el tipo de intérprete que los docentes esperan formar, correspondiente a la quinta pregunta, se identificó una relación entre las experiencias formativas de los docentes con los ideales de formación de sus procesos de enseñanza. En este sentido, se identifica una primera categoría nombrada como **Capacidades Técnicas y Físicas** en un 50% de los maestros entrevistados, a través de la cual se establecen ideales sobre el cuerpo en movimiento referentes a la eficiencia técnica, la fuerza, la flexibilidad, versatilidad en el manejo de técnicas o géneros, la resistencia, el conocimiento en nomenclatura en danza, y la musicalidad; siendo la versatilidad en

el manejo de técnicas o métodos, el elemento común entre las respuestas, con una frecuencia de tres (3) dentro de los diez entrevistados y a través de la cual los docentes identifican la cualidad en la expansión de los límites expresivos:

“yo siempre he tenido la intención de formar bailarines integrales, sí. Que sean capaces de interpretar la música en su máxima expresión, la que le pongan, aunque su fuerte sea la salsa, por ejemplo. Entonces que si suena un algo de urbano sepa hacer sus bases, sí lo normal que si suena algo de contemporáneo sepa hacer lo básico” (Entrevistado6, 2025)

Así mismo, otro docente menciona respecto a la versatilidad en el movimiento: “que sea capaz de mostrar con su cuerpo todo lo que esté con la danza. Sí, o sea, que no se encasille en una sola cosa.” (Entrevistado2, 2024). Por otra parte, el dominio técnico también aparece en el panorama, especificado como aquel bailarín cuyos aprendizajes técnicos sean incorporados de tal manera que se perciba a través de este una libertad de exploración: “Tener tan interiorizada la técnica que esto le permita ser tan libre para poder comunicar y expresar algo más allá de un movimiento o un paso.” (Entrevistado1, Entrevista a Intérpretes Maestros, 2024); así mismo, dentro de las cualidades que se resaltan en un bailarín con conocimientos técnicos está el cuidado a la realización del movimiento de forma consciente, para poder identificar su correcta ejecución en el cuerpo propio y en el cuerpo del compañero:

“Que ellas vean a una compañera ejecutando un ejercicio y que tú les preguntes qué ven en el ejercicio: que no está haciendo la segunda posición, que la tienen está doblada. Si el brazo la second está bien, que tiene el abdomen afuera que tiene el peso atrás” (Entrevistado8, 2025)

Otra de las categorías identificadas en las respuestas de la quinta pregunta, es **Expresividad y Creatividad** (60% de los entrevistados). En esta categoría, se expresan cualidades del intérprete en danza como: capacidad de expresión de ideas, amor por la danza, libertad, disfrute de la danza. En consecuencia, se hace énfasis en ideales formativos de

intérpretes capaces de comunicar a través de su danza, con una relación sana con su cuerpo y su entorno.

“Pero yo sí pienso que el bailarín debe poder bailar para transmitir sus propias ideas, para transmitir las ideas de otras personas que no pueden hacerlo, para transmitir ideas con las que está de acuerdo y apoya o inclusive para transmitir ideas con las que no está de acuerdo en lo absoluto” (Entrevistado3, 2024)

“es decir, yo sí espero como una conexión entre la música y el movimiento y que la persona que esté en la escena pueda expresar, comunicar” (Entrevistado1, Entrevista a Intérpretes Maestros, 2024)

No solo la expresión de las ideas se hace visible en esta categoría, ya que también se menciona a la libertad como cualidad del movimiento, refiriéndose a la capacidad del bailarín al desarrollar movimiento libres e improvisados (Entrevistado10, Entrevista a Intérpretes maestros, 2025).

Como tercera y última categoría en esta pregunta, se encuentra **la Dimensión Humana y Reflexiva** con un 30% en las respuestas de los maestros, en donde se identifican ideales del intérprete en danza como: la autodisciplina, la escucha al entorno, valores humanos, y pensamiento reflexivo. Esta categoría, abre el camino de la visión formativa no solo a competencias del hacer, o del saber, ya que implica competencias formativas relacionadas con elementos comportamentales y/o relacionales: “Pues a mí más que nada me interesa un intérprete de danza que tenga la posibilidad de reflexionar, de asumir, de preguntarse, de cuestionarse, de confrontarse” (Entrevistado9, 2025), agregado a esto otro docente menciona “Que siempre quiera, que quiera seguir, que quiera ir, que quiera bailar... Ese es el intérprete que yo aspiro, que sea auto disciplinado y no disciplinado” (Entrevistado4, 2024). En consecuencia, para los docentes, la danza no solo se reduce a una actividad física o expresiva, ya que también intervienen factores comportamentales y de relación que implican una afección sobre el

movimiento mismo y que, en esta medida, puede señalar una constancia en el estudio de la danza y una formación de un carácter particular del intérprete al momento de mostrar su movimiento.

Con las respuestas identificadas en la sexta pregunta, la cual se enfoca sobre qué enseñanzas del proceso formativo y profesional marcaron a los entrevistados para convertirse en un intérprete maestro, se encuentran cinco perspectivas experienciales: experiencia como estudiante; experiencia como intérprete de danza; experiencia creativa; experiencia como docente; y experiencia profesional complementaria. En este sentido, para cada tipo de experiencia se identifican categorías específicas.

La experiencia como estudiante, se enmarca en tres categorías: formación técnica y metodología; procesos de reflexión y análisis de movimiento; dimensión expresiva y social de la danza. De esta manera, para la primera categoría de Formación técnica y metodológica (50% de los docentes), se relacionan aquellas experiencias que brindaron aprendizajes respecto a técnicas específicas de movimiento, metodologías de aprendizaje-enseñanza en danza, exploración, entre otras. Por lo tanto, los docentes resaltan sus acercamientos hacia estos elementos debido a que con ello pudieron comprender bases para la enseñanza del movimiento y para el entendimiento del movimiento propio como intérprete. En consecuencia, el Entrevistado⁴ menciona lo siguiente: “la llegada del maestro Particular cuando Elimina la palabra *presentación* y lo llama *espectáculo* e implanta un plan de trabajo muy intenso muy disciplinado” (2024). Aquí se devela un aprendizaje por parte del Entrevistado 4 en su etapa de estudiante a partir de la estructuración del trabajo formativo y de entrenamiento, respondiendo a mecanismo metodológicos adoptados por sus ideales formativos en la actualidad: “Ese es el que yo aspiro que sea autodisciplinado y no disciplinado. Que no haya que estar detrás” (2024). Además, el Entrevistado⁹ menciona dentro de sus respuestas el siguiente enunciado “como artista fue mi madre, que fue mi formadora. Con ella desde muy pequeña viví procesos de creación con equipos interdisciplinarios” (2025). Así,

debido a los lineamientos técnicos en el ballet y en la creación compartidos durante su formación junto a su madre, este docente destaca su experiencia en este espacio formativo.

Por otra parte, dentro de las experiencias como estudiantes, se encuentra la categoría de **Procesos de reflexión y análisis de movimiento** (20% en las respuestas de los docentes). De esta manera, se muestran en los aprendizajes de los docentes el énfasis en la exploración personal para el descubrimiento de metodologías y estructuras de movimiento propias: “hoy vamos a hacer esto en el salón. Intentándolo solo. Practicando pasos por mi cuenta. Entonces, eso me marcó mucho por lo que fue un proceso muy satisfactorio cuando lograba los movimientos” (Entrevistado5, 2025); además, el Entrevistado10 (2025) menciona “exploración ha sido lo que más me ha marcado en la trayectoria”, haciendo referencia a los procesos de exploración corporal en donde ha adquirido consciencia de su movimiento y a través de los cuales ha compartido con sus estudiantes dicha información. Así mismo, se encuentran reflexiones de los aprendizajes adquiridos como estudiantes en donde resaltan el uso de imágenes ideokinéticas para compartir la ejecución de un movimiento y, además, el uso de la comunicación dentro de los espacios de enseñanza. Es importante mencionar que no todas las experiencias compartidas han sido positivas, pero la reflexión de los docentes ha hecho de la evolución de estas acciones algo positivo para sus espacios de aprendizaje.

La categoría nombrada “**Dimensión expresiva y social de la danza**” (30% de los docentes), enmarca temáticas relacionadas con la experiencia en clases de actuación que ayudaron al contenido expresivo del intérprete: “muy actoral, pero a través del movimiento. (...) a veces a mí me parece incómodo inclusive como mirarse a los ojos como tener contacto con otra persona” (Entrevistado1, Entrevista intérpretes maestros, 2024); de esta manera, se evidencia como para el Entrevistado 1, la experiencia como estudiante desde la disciplina del teatro, fue de ayuda para entender la mirada y con ello vincularla a sus procesos de formación y de

interpretación en danza. Además, se menciona elementos relacionados con los valores de clase, en donde los docentes no solo aprendieron técnica en su experiencia como estudiante, ya que destacan los valores relacionales: “para mí siempre ha sido como cuidar esa triada entre. cuerpo, mente y sociedad; sí el cuerpo ya hablando de la danza y lo que produce la danza” (Entrevistado7, 2025)

En las experiencias como intérpretes, se identificaron dos categorías: Proceso de creación y exploración escénica; Formación autodidacta y profesional. Por consiguiente, para la primera categoría, se encontraron cinco (5) respuestas relacionadas (50%), las cuales destacan a grandes rasgos conocimientos aprendidos sobre la creación, metodologías de creación e interpretación escénica, por lo que el docente entrevistado expresa lo siguiente respecto a su experiencia en procesos de creación en una compañía profesional de danza:

“siento que también tiene que ver mucho el proceso de haber estado en una compañía profesional. porque bailar en una compañía profesional es muy diferente a estar en una academia. Porque, pues tú vas como público y tú estás pagando por un espectáculo, entonces se supone que tú vas a ver un espectáculo de calidad” (Entrevistado8, 2025)

De esta forma, el Entrevistado8, destaca su experiencia escénica para la comprensión del trabajo consciente y riguroso dirigido para la escena. Así mismo, se encuentra la reflexión del Entrevistado9, el cuál afirma que “las experiencias que tuve con los dramaturgos en Bogotá fueron muy nutritivas para mí (...) esas experiencias son las que me abrieron el camino para poder direccionar procesos de creación” (2025), evidenciando la importancia de las vivencias creativas con dramaturgos en procesos de creación en su recorrido artístico y en su práctica pedagógica. En consecuencia, se presencia la importancia del recorrido profesional como intérpretes en la práctica docente; puesto que de dichas experiencias nacen herramientas relacionadas a la creación y a metodologías de enseñanza.

Sobre la **Formación autodidacta y profesional**, cabe señalar que hubo solo una (1) respuesta (10%), la cual destacaba la importancia de su proceso personal, en donde a partir de los errores y un ejercicio reflexivo de los mismos, el docente aprendió a desarrollar su movimiento (Entrevistado5, 2025). Lo que indica que para los entrevistados la formación autodidacta no es lo más recomendado. Así mismo, para el otro 40% de los maestros, respecto a la experiencia, hacen referencia a experiencias relacionadas más con su experiencia como estudiantes y como docentes.

La experiencia como docentes, enmarca aprendizajes de los entrevistados en su ejercicio como maestros de danza. En consecuencia, se encuentran dos categorías: Estrategias pedagógicas (30%) y Enfoques reflexivos-humanos (40%); cabe destacar que el 30% restante de los docentes, centran sus respuestas en otros aspectos. Por lo tanto, las vivencias dentro de la praxis educativa han dado como resultado enseñanzas sobre los métodos de enseñanza, en donde por lo general esta experiencia está enmarcada a partir de la prueba-error, y a través de la cual se retroalimenta el ejercicio docente. Por lo tanto, se expone lo siguiente en relación con la experiencia docente y su vínculo para la formación de métodos o estrategias para la enseñanza:

“Como docente, fue muy épico, (...) fue el hecho de que a mí me becaron en una academia. Sí, la academia era igual de bajos recursos y no podían contratar profes y entonces a mí me dejaron, pero yo tenía que enseñar breaking. Y pues yo quería también aprender. Quería aprender cómo, qué enseñar, y lo que yo conocía de las personas. Cuando empecé a enseñar, empecé así como literal como yo aprendí.” (Entrevistado5, 2025)

De esta manera, al revisar el anterior enunciado, no solo se evidencia cómo la experiencia docente se relaciona con la estructuración de formas de enseñanza, sino, además, la relación de esta con la experiencia de los docentes en su fase de intérpretes o de estudiantes. Así mismo, el Entrevistado6 menciona la importancia de la experiencia docente para la construcción de metodologías y buenas formas de enseñanza, enmarcadas bajo el concepto de “pedagogía”: “pero

entonces como digo nosotros en el gremio de danza, o sea, como academias, no tenemos pedagogía los que tenemos pedagogía fuimos los que fuimos profesores o los que esa nos dedicamos a estudiar una licenciatura” (Entrevistado6, 2025).

Sobre la categoría de Enfoques reflexivos y humanos (40% de los maestros), se encuentra que los docentes evidencian como en su ejercicio de enseñanza, el trabajo con diversas poblaciones, se aprenden diversas formas de enfrentar y entender el aprendizaje en danza. De esta forma, para el Entrevistado2 la experiencia docente marcó un entendimiento sobre las diferencias de realidades en los espacios de aprendizaje: “Cuando fui docente de danza (...) fue enfrentarme a un público diferente. Sí. Donde encontramos en un solo grupo, diferentes tipos de problemas de su casa, hasta problemas de su cuerpo.”. Además, para el Entrevistado3 a partir de su experiencia destaca que “la danza en un salón de clase no se enseña. La danza en un salón de clase es de charla, se discute, se habla” (Entrevistado3, 2024), refiriéndose a aquellos aprendizajes durante su ejercicio docente que lo llevaron a entender que para la enseñanza del movimiento en danza no solo hace falta la ejecución si no, agregado a esto, la reflexión y discusión en clase.

Finalmente, dentro de las experiencias expuestas en la sexta pregunta, se encuentran aquellas relacionadas con la experiencia profesional complementaria (2 de los maestros, es decir 20%), en donde se evidencian aquellos estudios profesionales de los entrevistados y su afección a la construcción del ser maestro. De esta manera, se encuentran dos respuestas identificadas dentro de estas experiencias:

“Como profesional en psicología (..) en un momento yo quería hacerlo por otro lado más por el lado de la psicología. Luego se dio la oportunidad de ser profesora y entendí que eso era lo que yo estaba buscando. A mí me pasó cuando me convertí en profesora que llegó, pero no lo estaba buscando, sí. Pero

si entendí que eso (...) quería hacer por el lado, si la psicología entendí de dónde venía que fue lo que yo aprendí” (Entrevistado7, 2025)

Por lo tanto, la experiencia profesional, vinculada a una carrera universitaria en psicología generó conocimientos aplicables a comprender las relaciones entre estudiantes a través de un análisis comportamental basado en los valores, ligado, a su vez, a los lineamientos sobre valores aprendidos de la docente en la misma escuela donde es docente y fue estudiante: “nosotros no buscamos formar bailarines profesionales. Pero si alguien que disfrute y ame la danza” (Entrevistado7, 2025). Además, se encuentra la experiencia en la carrera de Licenciatura en Educación Deportiva del Entrevistado6, en donde expresa sus aprendizajes de la siguiente manera:

“me enseñaba muchas cosas de Pedagogía la historia, me enseñaban esto todos los métodos pedagógicos que existían eso lo de que todos los seres humanos no aprendemos igual y era verdad, o sea, ya cuando uno vas a la práctica no dice pues sí, este, no, o sea, todo le estoy dando lo mismo”

En este sentido, los aprendizajes de la licenciatura no impactaron al docente en su experiencia como profesional deportivo, sino que lo ayudaron a comprender la enseñanza de la danza desde otros aspectos que, quizá, no comprendía desde su experiencia como intérprete o estudiante de danza.

La séptima pregunta, ahonda por las metodologías a través de las cuáles los intérpretes-maestros logran una aprehensión de las técnicas y métodos compartidas en los espacios de clase. En este sentido, aparecen diferentes formas de abordar, principalmente, los conocimientos alrededor de la técnica en danza (10 resultados), en donde algunos maestros, para el crecimiento dancístico de sus bailarines, proponen una mixtura de técnicas (30%): “...entonces a partir de los seis años yo uso el yoga. Uso también el jazz... esta conciencia técnica y me apoyo mucho de la gimnasia también.” (Entrevistado1, Entrevista a Intérpretes Maestros, 2024) ; así

mismo, para el Entrevistado 2 esta mixtura se evidencia en la fusión de las mismas al momento de desarrollar el movimiento a enseñar: “...sino lo que yo hice fue fusionar, por ejemplo, todas esas cosas también esa parte técnica y todo eso para crear un estilo más amigable”; por otra parte, para el Entrevistado 3, el saber de técnicas corresponde a beneficios en el crecimiento del bailarín según su experiencia: “desde mi experiencia les muestro qué tan importante es entrenarse, qué beneficios tiene investigar, qué beneficios tiene conocer otras técnicas” (Entrevistado3, 2024).

Otro de los aspectos a través de los cuáles se percibe el trabajo de la técnica, según los maestros, está en la generación de un trabajo consciente de la misma (2 resultados correspondientes al 20% de los maestros). De esta manera, aparecen metodologías que apuntan a generar espacios de reflexión con los estudiantes en donde ellos puedan analizar su movimiento y el de los demás. Por ejemplo, para el Entrevistado 3, compartir sus experiencias personales con la técnica lo llevan a generar este espacio reflexivo sobre la danza con sus estudiantes: “lo llevo a mis experiencias personales, a mis errores en la danza, a mis aciertos, a qué hice yo. Y que evitó que en algún punto de mi carrera pudiera avanzar más” (Entrevistado3, 2024); además, para el Entrevistado 1 el proceso reflexivo sobre la técnica se da posterior a tener unas bases técnicas: “soy ya muy técnica con los nombres ya es técnica jazz y ya empiezo a hablarles...” (Entrevistado3, 2024). Esta mecánica en donde se generan momentos de reflexión también es aplicada con el Entrevistado 8, quien propone las siguientes preguntas al momento de enseñar un ejercicio “¿Que deben tener en cuenta?, ¿qué puedes hacer? ¿Que no se debe hacer? Y a partir de las cuáles propone un análisis de los elementos entre la estudiante y sus compañeras (2025).

Por otra parte, para algunos maestros el trabajo en las métricas musicales (20 %) se hace fundamental para el desarrollo de sus bailarines, por lo que la exploración de ritmos, la repetición y la atención a los tiempos musicales se presentan como mecanismos para la consciencia rítmica general. De esta manera, para los Entrevistados 1 y 4, se proponen espacios de clase en donde

exista la exploración de distintos ritmos: “Hoy va con merengue mañana va con jazz pasado mañana va con un vals, pero la rutina no cambia” (Entrevistado4, 2024); además, para el Entrevistado 1 esto se evidencia de la siguiente manera: “entonces yo a veces les pongo Street latin jazz, broadway y ahí me permite (...) que ellos puedan pasar por diferentes musicalidades” (Entrevistado1, Entrevista a Intérpretes Maestros, 2024).

La repetición, aparece como un mecanismo de consciencia musical y consciencia corporal: “Bien, la primera de la más fácil cuando la persona no conecta con la música: son las repeticiones y el conteo.” (Entrevistado5, 2025), de esta forma, el Entrevistado 5 expresa que, cuando no hay conexión con los ejercicios al nivel musical, él desarrolla ejercicios cuyo objetivo sea generar conciencia a partir de la repetición y el conteo. Así mismo, desde una perspectiva de la repetición para la consciencia, el Entrevistado 9 propone desde el inicio de sus sesiones “un material de entrenamiento donde recalco mucho la importancia de la repetición, pero la repetición desde la conciencia.” (Entrevistado9, 2025).

La improvisación (2 resultados, es decir el 20%), aparece también como otras de las formas a través de las cuales los maestros proponen una mejor conexión con el movimiento. Por lo tanto, para el Entrevistado 5, el desarrollar ejercicios de improvisación de forma correcta es indicio de un dominio técnico: “También improvisándola. Cuando la improvisan ya la tienen, o sea, una dominación del estilo. Cuando tú improvisas un estilo tú ya dominas ese estilo o por lo menos lo básico”; agregado a esto, en los espacios formativos del Entrevistado 10 se proponen ejercicios de improvisación para un mejor reconocimiento del cuerpo y del movimiento propio: “entonces trato como que también esto exploren esos ritmos, no solamente lo lleven a la salsa, sino también empezará a utilizar el como tal el estilo propio”. Dentro de los aspectos a recatar del uso de la improvisación, en este sentido, está en la búsqueda por estos estilos de confrontar al estudiante con su movimiento y, de esta forma, no ser solo reproductores de movimiento.

Finalmente, para esta pregunta, se proponen metodologías alternas que transitan por conocimientos como la historia (30%), la planeación y didácticas amables, para la aprehensión de conocimiento. Por esta razón, para el Entrevistado 10 la importancia de conocer sobre la historia radica en la forma en cómo entender el movimiento y para generar memoria en sus estudiantes: “Entonces se empiezo a explicar por qué. Entonces, para mí, es importante la explicación sí, para que ellos como que creen una conciencia y se acuerden de algo a la hora de intentar hacer el paso” (2025). Además, para otros de los maestros, la planeación es un indicativo relevante al momento de generar conocimiento en danza, por lo que su experiencia tanto al momento de ser estudiante como al momento de ser docente y coreógrafo ha dictaminado un énfasis en la generación de estructuras de entrenamiento y creación: “En esos ejercicios había una gran pasión y había proyectos claros. Muy planeados, muy administrados en la planeación a dos años. Entonces había proyectos a dos años que iban sucediendo” (Entrevistado4, 2024).

Para la octava y última pregunta, la cual indaga por las estrategias para que los estudiantes trasciendan las técnicas, propone cinco categorías en las respuestas analizadas: Comunicación, Exploración Técnica, Creación, Experiencia Escénica, y Estrategias alternas. En este sentido, la “Comunicación” se presenta como la categoría con más presencia en las respuestas de los entrevistados, haciendo alusión a aquellos espacios de reflexión entre docente-estudiante. De esta manera, el Entrevistado 5, destaca la importancia de la comunicación para trascender la técnica de la siguiente manera: “Eso va un poco en el discurso de dirección. Yo creo que en los antes en los después de ensayos” (Entrevistado5, 2025). Agregado a esto el Entrevistado 1 expresa la importancia de generar estos espacios de comunicación y reflexión al finalizar las clases: “Yo les hablo mucho. Sí. No sé si eso sea una forma, pero hago como píldoras al final no siempre, pero si trato un poco como de hacer esta píldora de inspiración” (Entrevistado1, Entrevista intérpretes maestros, 2024); acción que es reafirmada por el Entrevistado 3, quien genera “estrategias como

hablarles un montón acerca de lo importante que el bailarín se forme, no solo en su técnica, sino que forme su pensamiento” (Entrevistado3, 2024).

La Exploración Técnica, se presenta como la segunda categoría con más relevancia en las respuestas de la octava pregunta y, en general, de las respuestas en las entrevistas realizadas a los maestros. De esta forma, se presenta la importancia de generar espacios de exploración técnica para que los estudiantes desarrollen de forma más amplia su movimiento. Por lo tanto para el Entrevistado 3 se hace esencial el conocer de otras técnicas y métodos a partir de experiencias con diferentes maestros: “me parece bacanísimo invitarlos a que prueben con profesores, talleristas, maestros, que tengan otra perspectiva de la danza, y puedan romper todos estos paradigmas” (Entrevistado3, 2024); esto mismo es afirmado por el Entrevistado 7, quien expone que la experiencia con otros docentes permite oxigenar el movimiento y comprender desde otras palabras y métodos correcciones descritas en clase: “y tomar clases con un profesor diferente. Sí, puede ser algo que yo te he dicho desde antes. Vas a la clase. (...) Tú a mí no me haces caso hasta que te lo dice otra persona” (Entrevistado7, 2025). Esta estrategia se repite en otra experiencia del Entrevistado 10, para el cuál se propone como estrategia llevarlos a conocer distintos maestros (Entrevistado10, Entrevista Intérpretes Maestros, 2025).

Con un impacto igual al de La Exploración Técnica, “La Creación” se propone como otra estrategia de los maestros. En consecuencia, los laboratorios creativos y la improvisación aparecen como mecanismos a través de los cuales los estudiantes pueden descubrir otras formas de comprender el movimiento. De esta forma, para el Entrevistado 10, el trascender de las técnicas se ubica en la generación de espacios creativos, donde las estudiantes puedan hacer uso de sus conocimientos para crear partituras coreográficas: “he hecho laboratorios con las más grandecitas. ¿cómo vas a crear un solo?, ya va... Vamos a crear entre todos una variación”. Por otra parte, la creación también se hace evidente en la improvisación como estrategia, en donde los

Entrevistados 2, 6 y 10 coinciden: “entonces me parece que una de las, de las metodologías que siempre debería estar, debería ser la parte de la improvisación” (Entrevistado2, 2024); “a veces les fluye a veces no y pero siento que es una manera importante de transmitir y de trascender esos con sus conocimientos no solo lo que ya está estipulado, sino que trate de abrir su mente y ser más creativo por medio de la improvisación” (Entrevistado6, 2025); “para mí es importante... las clases de hoy vamos a explorar tal cosa, hoy vamos a improvisar entonces vamos con ejercicios de improvisación” (Entrevistado10, Entrevista Intérpretes Maestros, 2025). Por lo tanto, la creación en los espacios educativos, para los docentes entrevistados, se transforman en medios con los cuales los estudiantes pueden entender las posibilidades de su movimiento y pueden hacer uso de las herramientas aprendidas en clase.

La Experiencia Escénica, se presenta como aquella categoría con la cual los estudiantes pueden acercarse a trascender la técnica a partir de su práctica como intérpretes y, además, desde el visibilizar otras compañías de danza o escuelas. De esta forma, las experiencias posibilitan una ampliación de los conocimientos al nivel práctico, así lo menciona el Entrevistado 5: “para que un bailarín trascienda, debe empezar a viajar, debe empezar a competir, debe empezar a moverse en distintos ámbitos de la danza” (Entrevistado5, 2025). Además, esto es reafirmado por el Entrevistado 7, quien habla de una oxigenación de los conocimientos y las pasiones al momento de visibilizar otras compañías o escuelas en ámbitos de competencia: “por ejemplo, cuando la llevamos, por ejemplo, a competencias. A ellas se les ilumina algo en sus en sus corazones” (Entrevistado7, 2025).

Finalmente, como aspecto general en la revisión de los resultados de las entrevistas, se observa una fuerte relación entre las experiencias de los maestros en sus procesos formativos como intérpretes con la formulación de estrategias y la proyección de lo que debería ser un bailarín según sus perspectivas particulares.

Análisis documental, una búsqueda de los saberes pedagógicos en las escuelas de danza en Bucaramanga

El análisis documental, en este proyecto, busca comprender los saberes pedagógicos establecidos, a partir del concepto metodológico de Práctica Pedagógica, en cuatro academias seleccionadas para esta investigación, a través de conceptos clave como sujeto —soporte—, institución –norma–, saberes –discurso– (Runge, 2002) y subjetivaciones, en respuesta al primer objetivo específico de este proyecto. De esta manera, se realizó un análisis a partir de un cuadro de Excel, en el cual se desarrollaron seis categorías: sujeto, institución, saber, problemáticas intérprete-maestro, problemáticas intérprete y subjetivaciones, por las cuales transitó la información establecida en documentos maestros, PEI y páginas web de las academias. Cabe destacar que para las Academias 3 y 4, la información fue sustraída de páginas web con información general, puesto que estas no contaban con documentos oficiales o, dentro de sus políticas internas no permitían la exposición de información particular de la academia. Por lo tanto, en algunos puntos, no se presenta la información documental completa para el análisis de las 4 academias.

Figura 2

Formato en Excel de análisis documental

Textual	Palabras que insinúan			Problemáticas		PALABRAS QUE INSINÚAN NUEVAS SUBJETIVACIONES:
	Sujeto	Institución	Saberes	Interpretación Maestro	Interpretación	Subjetivaciones
El Programa de formación artística es un Proyecto vital, un proyecto humanístico de primera necesidad, una ciudad sin arte es una ciudad sin vida, el arte en todas sus manifestaciones necesita y exige un espacio oficial que permita que los jóvenes no emigren de la ciudad en busca de lo que la ciudad no les puede ofrecer; la Escuela Municipal de Artes en nuestro territorio ya empezará a ser el semillero de artistas de muchas generaciones para mostrarle a la región, a la nación y al mundo la fuerza creativa de los artistas santandereanos. (EMA-2020:p.2- Escuela 1)	Estudiantes- Bailarines- Artistas santandereanos	Escuela Municipal de Artes- Para desarrollar un proyecto humanista, para formar artista de la ciudad	Formación artística- Se nombran los saberes pero no se definen Arte- Se nombran los saberes pero no se definen		Cómo problemática se plantea la necesidad de desarrollar un programa que ofrezca formación artística para que los jóvenes no migren de la ciudad a buscar ofertas de formación en otras ciudades o territorios.	Artista Santandereano (La Formación de artistas a través de la Escuela Municipal de Artes)
La Escuela Municipal de Artes y Oficinas de Bucaramanga desarrolla su actividad con oferta educativa centralizada en la sede principal ubicada en el Centro Cultural del Oriente, un proceso descentralizado con sede en la Estación Café Madrid y un Proyecto de Extensión en el que se desarrollan procesos formativos en Instituciones Educativas de carácter público o en entidades y poblaciones de diversas situaciones y condiciones. Con el paso del tiempo, la Escuela ha ido creciendo, se ha fortalecido, la oferta y la demanda ha aumentado de manera significativa. El proyecto se ha ido posicionando en la ciudad, y		Escuela Municipal de Artes y Oficinas de Bucaramanga (Ofrece				

Nota. Formato en excel para la sistematización de respuestas. Elaboración propia.

En una primera instancia, se realizó la revisión de la categoría de sujeto, en la cual se encontraron alrededor de 566 resultados referentes a esta línea. De esta manera, a partir del análisis de los resultados, se identificaron cinco subcategorías relevantes dentro de las menciones en los documentos revisados: Estudiantes, Bailarines, Docentes, Comunidad, y otros; por lo que para cada uno se encontró una particularidad respecto a cómo se define dentro de la escuela y, en este sentido, una perspectiva propia sobre sus campos de acción en el ámbito educativo.

La subcategoría de “Estudiantes”, está presente cincuenta y ocho veces (58) en los diferentes documentos revisados, por lo que se define como la categoría con más presencia en este análisis. En consecuencia, se encuentran delimitaciones respecto a los conocimientos a los cuales están sujetos los aprendices en relación, normalmente, a los aspectos técnicos de formación, por lo que se encuentran enunciados que sugieren “Formar estudiantes con conocimientos generales en las diferentes técnicas y conocimientos específicos en el género

dancístico escogido...” (Academia 1, 2020); así mismo, se menciona lo siguiente para la Academia 2 (2024): “formando artistas apasionados, con un alto nivel técnico.”; por lo que se percibe al estudiante como un sujeto en relación directa con el estudio técnico de la danza.

Por otra parte, en los documentos se desarrollan delimitaciones referentes a las edades y poblaciones de aquellos estudiantes mencionados. Por lo tanto, se encuentran enunciados en donde se especifican las edades y poblaciones a los cuales están dirigidos los espacios de formación: “se especializan en enseñar a bailar a niños, jóvenes y adultos los géneros de salsa y bachata en sus clases grupales.” (Academia 3, 2025); así mismo, la Academia 2 (2024) está “dirigida a niños, jóvenes y adultos a partir de los 3 años” y para la Academia 1 (2020) se hace necesario “Tener 16 años en adelante (y edad máxima dependiendo del género dancístico).” . De esta manera, los sujetos aprendices deben tener unas particularidades en relación con su edad, siendo la población infantil y juvenil las identificadas con más énfasis en los discursos propuestos por las academias.

Como segunda subcategoría, con veinticinco (25) registros identificados, se encuentra a los “Bailarines”, los cuales aparecen dentro de los discursos establecidos en los documentos como: artistas, intérpretes y creadores. Además, al mencionarse al bailarín-intérprete se presenta una relación directa con la idea de egreso de las instituciones o como momento culmine en su carrera. En consecuencia, se encuentra que para la Academia 1, sus egresados han de ser un “Bailarín ejecutor e intérprete en compañías o colectivos de Danza y en Proyectos artísticos” (Academia 1, 2020); también, la Academia 3 menciona que se reunió “un consolidado de jóvenes bailarines aficionados de la ciudad para formar lo que hoy en día es la compañía”, apuntando directamente a la acción del bailarín como sujeto al ámbito profesional.

Por otro lado, al mencionarse a los bailarines-artistas se hace un vínculo directo con un perfil de egreso y a una acción directa al ámbito laboral, cuya relación propone fenómenos

propios de la profesión en danza en el territorio bumangués, en donde, según la Academia 1, “Se hace necesario impulsar la creación de compañías de Danza o colectivos de artistas donde al Bailarín intérprete tenga acceso a una contratación con óptimas condiciones.” (Academia 1, 2020). Así mismo, se encuentra que para la Academia 2, los bailarines-artistas, son aquellos sujetos egresados quienes son: “Artistas que luchan por conseguir sus metas”, “Artistas que transforman las promesas en realidad.” Y “Artistas que se adaptan ante las diferentes situaciones y dificultades”. En consecuencia, se propone como un elemento interesante la denotación de los bailarines en su acción directa de profesión en relación con la ausencia de programas académicos profesionales certificados y en relación con la realidad laboral de estos en el territorio de Bucaramanga.

Los **bailarines-creadores**, con una menor aparición –una de los cuatro documentos analizados– en el discurso propuesto por las instituciones, se orientan como aquellos sujetos cuyas cualidades apuntan a procesos creativos: “Bailarín creador y/o intérprete. Realiza improvisaciones con pautas específicas aplicadas a procesos creativos” (Academia 1, Documento Maestro- Técnico Laboral en Interpretación Dancística, 2020).

La tercera subcategoría, corresponde a los “Docentes”, con veintiséis (26) datos encontrados, y los cuales son dibujados en los textos desde sus conocimientos y deberes como profesionales en la danza. Aquí se encuentra que, en el ejercicio docente, las academias requieren perfiles específicos respecto al dominio técnico de la danza puesto que sus funciones implican “Enseñar técnicas de baile” (Academia 2, 2024); así mismo, se encuentra, dentro de las especificaciones de la Academia 1, respecto a uno de sus cursos, la necesidad de un docente que siga “una rutina de clase estructurada bajo la técnica cubana” (Academia 1, 2020). Por lo que para ser docente de los futuros bailarines, se requiere un dominio técnico y, agregado a esto, un conocimiento en planeación y seguimiento de los procesos educativos, puesto que este “Planea y

desarrolla el proceso y las orientaciones académicas de los programas” (Academia 1, 2020) y, además, se encarga de “desarrollar el programa de danza en las diferentes disciplinas y categorías” (Academia 2, 2024); por lo que, según los documentos analizados, la actividad docente no solo está comprendida por el saber ejecutar la danza, ya que implica un dominio en la estructuración de los programas académicos en términos de planeación, desarrollo, metodologías, entre otros.

La experiencia en docencia es otro de los ítems a resaltar dentro de las definiciones de estos sujetos en los documentos. En esta medida, se implementan normativas que exigen experiencias mínimas que rondan entre los dos y tres años de experiencia en docencia: “Todos los docentes deben tener experiencia mínima de dos (2) años en docencia y formación en danza en su campo disciplinar o lenguaje artístico.” (Academia 1, Documento Maestro- Técnico Laboral en Interpretación Dancística, 2020); “Profesor-Habilidades - Experiencia de más de 3 años en danza” (Academia 2, 2024). De esta forma, se abren dudas referentes a ¿cómo se forman los docentes de bailarines? Y a su vez ¿De qué manera comienzan a formar su experiencia en la docencia en danza? ya que, en la revisión de los documentos, no hay foco en la formación docente, pero si la necesidad de docentes formados.

Por otra parte, existe una relación entre el ser docente y artista, por lo que la experiencia avalada según las instituciones no solo está en el ejercicio docente, sino, además, en el ejercicio artístico. En relación con lo anterior, se mencionan conceptos como “Artista-Formador”, para referirse al docente en la institución y cuyas cualidades de formación se sugieren en “FORMACIÓN-Técnico, tecnólogo, profesional en danza o artista de trayectoria en el área específica” (Academia 1, Documento Maestro- Técnico Laboral en Interpretación Dancística, 2020). Vale la pena resaltar que solo la institución que ofrece un programa certificado en Técnico Laboral en Interpretación en Danza tiene exigencias respecto a títulos profesionales. En este

sentido, las demás academias generan los lineamientos del ser docente a partir de sus conocimientos técnicos, metodológicos y experiencia.

Dentro de la categoría de sujeto, se encuentra aquel mencionado como “Comunidad” y el cuál tiene doce resultados relacionados. De esta forma, se encuentra que, para las instituciones, la “comunidad” puede ser percibida como un aspecto poblacional del territorio, desde la comunidad estudiantil, o la comunidad artística. Por consiguiente, cuando se relaciona desde un aspecto poblacional territorial, se hace referencia principalmente a los impactos que puede desarrollar con la ejecución de sus programas para las comunidades:

“A través de los programas de extensión, la Escuela (...) llega a diferentes comunidades y poblaciones con el objeto de cimentar las bases que fomenten la estabilidad, la cohesión, la transformación social y el crecimiento personal y social de cada uno de sus participantes.”
(Academia 1, Documento Maestro- Técnico Laboral en Interpretación Dancística, 2020)

Así mismo, los sujetos referenciados de esta forma, comúnmente se encuentran en los documentos de la escuela pública cuyo objetivo formativo se centra en el programa Técnico Laboral en Interpretación en Danza, para el cuál se hace “...indispensable la creación de un Programa de formación en danza gratuita que responda a las necesidades y vacíos de la comunidad...” (Academia 1, Documento Maestro- Técnico Laboral en Interpretación Dancística, 2020). Por otra parte, la comunidad estudiantil, es mencionada en dos de las academias, para referirse a aspectos comportamentales como, por ejemplo: “No se permite tener conductas inapropiadas como agresiones verbales o físicas entre los estudiantes, padres de familia y comunidad Studio 5” (Academia 2, 2024) y además, se menciona como forma de nombrar a los miembros de la institución en particular “esto ha hecho que la comunidad estudiantil se consolide y se apropie de esta apuesta oficial” (Academia 1, 2020).

Finalmente, para esta categoría, se mencionan sujetos varios que indican aspectos administrativos como directores, secretarías, coordinadores y demás, por lo que suelen ser mencionados únicamente para definir sus roles en la estructura de la institución, sin tener un desarrollo profundo en los textos.

Las instituciones, se encuentran como una categoría de análisis que no solo aborda la idea de escuela, ya que hace referencia a las normas que se establecen en los espacios educativos y que interaccionan con las acciones de los sujetos relacionados. En consecuencia, en los textos analizados se encuentran las siguientes subcategorías: las Escuelas o Academias y el Plan Nacional de Danza.

Las Escuelas o Academias, aparecen en los textos cincuenta y una veces. De esta manera, se especifican los marcos de acción de cada una de las escuelas referentes a tipos de servicio, oferta de programas, Planes Curriculares/Clase y leyes que acogen las instituciones. Por esta razón, se identifican inicialmente lineamientos respecto al tipo de servicio que ofrecen las escuelas o academias, estableciéndose este para la Academia 1 en respuesta “a la política social de garantizar el acceso a los bienes y derechos culturales a través de la formación artística, y por tanto presta un servicio educativo de carácter público y de naturaleza oficial...” (Academia 1, 2020); además, a pesar de no ser especificada la índole administrativa de las otras academias seleccionadas, su naturaleza responde, mayormente, a academias de corte privado.

Por otra parte, al mencionarse a la escuela también se mencionan los programas ofertados. En consecuencia, para la Academia 2 se establecen los siguientes: “El programa a ofrecer es el denominado “Programa de formación en Danza” en 3 categorías según la edad: Infantil: 342 horas; Junior: 468 horas; Juvenil: 1080 horas” (Academia 2, 2024, p.3); así mismo, para la Academia 1 se establece la siguiente oferta:

“La Escuela (...) de Bucaramanga desarrolla su actividad con oferta educativa centralizada en la sede principal ubicada en el Centro Cultural del Oriente, un proceso descentralizado con sede en la Estación Café Madrid y un Proyecto de Extensión en el que se desarrollan procesos formativos en Instituciones Educativas de carácter público” (Academia 1, 2020)

“haciendo indispensable la creación de un Programa de formación en danza gratuita que responda a las necesidades y vacíos de la comunidad y que se posicione como una opción para todo aquel que desee cursar sus estudios en un nivel técnico laboral, o acceder desde temprana edad al Programa de las Escuelas de Formación” (Academia 1, 2020)

Además, para la Academia 3, los programas ofertados se presentan a partir de estilos de danza: Clases de Salsa, Clases de bachata, Ritmos latinos y clases personalizadas (Academia 3, 2025). De esta manera, se entiende que solo la Academia 1 ofrece un programa certificado al nivel Técnico y las Academias 2 y 3, presentan programas formativos más flexibles. Así mismo, la definición de los cursos se establece de una forma más detallada para la Academia 1, en relación con las Academias 2 y 3, por lo que quedan vacíos los lineamientos a través de los cuales se construyen dichos cursos.

Los Planes Curriculares y Planes de curso, se presentan de forma variable en los documentos de las instituciones, especificándose para cada uno las asignaturas y las horas totales del programa ofertado. En consecuencia, el Plan Curricular de la Academia 1 se plantea bajo el programa de Técnico Laboral en Interpretación en Danza y a partir del cual se definen cinco líneas de énfasis: Danza Clásica, Danza Contemporánea, Salsa, Danza Urbana, Danza Folclórica. Así mismo, se proponen cursos de corte teórico como Historia del Arte Universal, Latinoamericano y colombiano; además, de ofertar cursos creativos como Laboratorio de Creación; para un total de 1728 horas. Por otra parte, en la Academia 2 se presenta un Programa de Danza dividido para las poblaciones: infantil, junior, juvenil, adultos, para los cuales se

presentan asignaturas como ballet, danza contemporánea, jazz y comercial. Así mismo, para esta academia, se presenta una oferta adicional para la Iniciación Profesional con Programas como Semillero y Pre-Compañía, en donde se ofertan las mismas asignaturas del Programa de Danza, pero con variaciones al nivel técnico y poblacional (Academia 2, Studio 5, 2025); en consecuencia, se presenta un programa con la siguiente distribución de horas totales cursadas: Infantil (342 horas), Junior (468 horas), Juvenil (1080 horas). Por otra parte, para la Academia 3, no hay información específica respecto a la malla curricular, por lo que solo se establece una delimitación de clases por estilo o género: Salsa, Bachata y Ritmos Latinos.

Al hacer una revisión de la malla curricular presentadas en las academias, se encuentra que hay una mayor cantidad de horas y variación de cursos para el programa Técnico Laboral en Interpretación; no obstante, la sumatoria de los programas por categorías infantil, junior y juvenil, proponen una mayor cantidad de tiempo de estudio de la danza en caso de iniciar desde edades tempranas. Así mismo, para la Academia 1 se especifican unos correquisitos para ir subiendo de nivel, diferente a la Academia 2 y 3 donde dicha información no está especificada. De esta manera, se evidencian las relevancias al nivel formativo para cada una de las academias al momento de formar bailarines, puesto que para algunas la relación teórico-práctica fundamenta el estudio técnico y para otras el énfasis se desarrolla en el estudio técnico y de estilos de danza.

En términos de leyes, decretos y normativas bajo las cuales se fundamentan las escuelas, se encuentra que la Academia 2 se establece bajo el artículo 2.6.4.8 del Decreto Reglamentario único del Sector Educación #1075 del 26 de mayo de 2015, en donde se presentan los lineamientos para presentar una institución para el trabajo y desarrollo humano. Por otra parte, la Academia 1, se encuentra regulada por organismos públicos que a su vez están regulados:

“bajo el marco normativo y el desarrollo del artículo 70 de la Constitución Política, tiene como competencia desarrollar en la municipalidad la Ley General de Cultura (Ley 397 de 1997); la

Ley de Patrimonio (Ley 1185 de 2008); la Ley de Formalización del Sector del Espectáculo Público de las Artes Escénicas (Ley 1493 de 2011); Decreto 1080 de 2015 Reglamentario del sector Cultura; y demás normas concordantes, para garantizar los derechos culturales de los habitantes del Municipio de Bucaramanga” (Academia 1, 2020, p. 209)

De modo que, las instituciones analizadas, se presentan de modo general bajo el marco de la ley 1064 del 2006 en donde se establecen las normas para la educación para el trabajo y desarrollo humano. En este sentido, y según las intenciones formativas de las academias, esta educación se direcciona a la formación de intérpretes o bailarines, por lo que queda la duda sobre las formas con las cuáles se forman los maestros de dichos espacios.

La segunda subcategoría, pertenece al Plan Nacional de Danza (2010-2020), una política pública que fomenta la danza desde la investigación, la formación, la creación, circulación, dotación e infraestructura y gestión, es mencionado cuatro veces en los documentos de las instituciones y, específicamente, para la Academia 1. De esta forma, se establecen definiciones de conceptos y proyecciones de la institución a partir de los planteamientos propuestos en este plan. Dentro de los conceptos rescatados en la definición del PND, se encuentra la definición de danza, la cual expone que:

“El concepto de danza y/o baile son dos palabras que hacen referencia a una misma actividad, el uso que se les da en nuestra sociedad otorga un sentido diferenciado a cada una. Sin embargo, ambas expresiones se pueden soportar sobre un mismo concepto, tal como lo plantea Judith Lynne Hanna: “secuencias de movimientos corporales, no verbales con patrones determinados por las culturas, que tienen un propósito y que son intencionalmente rítmicos con un valor estético a los ojos de quienes las presencian” (Academia 1, 2020, p. 6)

Así mismo, se evidencian lineamientos que proponen una idea de cuerpo como potencia creadora, expresiva y en donde es la obra misma (Academia 1, 2020). Es importante resaltar que

la Academia 1 sustenta la construcción de su programa formativo de Técnico Laboral en Interpretación en Danza a través de estas normativas públicas. Cabe señalar que, actualmente se ha generado un nuevo PND proyectado desde el año 2025 hasta el 2035.

Como tercera categoría, se encuentra a los “Saberes”, en donde se presentan principalmente elementos relacionados con el saber de la danza. De esta forma, se encuentran los siguientes elementos: danza-formas de danza, cuerpo, movimiento, técnica y saberes complementarios; que ayudan a comprender, según los textos, de una mejor manera las definiciones de danza y su abordaje al momento de ser estudiada en ámbitos académicos. En consecuencia, como definición inicial sobre danza, con ciento veinte resultados entre definiciones y formas de danza, se encuentra a la danza como aquella con la cual no se hace distinción entre danza o baile, puesto que refieren a una misma cosa y ambas se pueden soportar sobre un mismo concepto (Academia 1, 2020); esta igualdad en conceptos no solo se presenta en la Academia 1, ya que para la Academia 2, se presenta el siguiente enunciado “Aumentar o mantener la pasión por el baile”, en donde baile hace énfasis al concepto central a trabajar por el docente, también mencionado danza por los textos de la misma academia; así mismo, para la Academia 3, presentan como uno de sus objetivos iniciales en la formación de la escuela el “promover la cultura del baile de la salsa en la ciudad de Bucaramanga”, por lo que “baile” una vez más aparece como un sinónimo de la danza, por lo que se deconstruye la jerarquización planteada entre danza y baile.

En términos de definición puntual de danza, solo la Academia 1 presenta la siguiente en palabras de Judith Lynne Hanna y las cuales están contenidas en el PND 2010-2020: “secuencias de movimientos corporales, no verbales con patrones determinados por las culturas, que tienen un propósito y que son intencionalmente rítmicos con un valor estético a los ojos de quienes las presencian” (2020). Sin embargo, para las tres academias, se hace presente el concepto de

“danza” al definirse estilos y formas de danza, propuestos en los planes curriculares; y, en algunas ocasiones, se genera una definición propia de los mismos.

Para la Academia 1, se presentan definiciones particulares para la danza folclórica, la danza clásica, la danza contemporánea, danza popular-salsa, danza urbana y danza contemporánea, puesto que estas son las que ofrecen en su programa formativo en Técnico Laboral. De esta forma, se exponen las siguientes definiciones sobre los estilos o formas de danza para la Academia 1: la danza folclórica como aquella que “Recoge la expresión dancística de las comunidades de una región particular en donde la danza es parte viva de la tradición”; la danza clásica (ballet clásico) “Género reconocido por la universalidad de su lenguaje ya que cuenta con una técnica, método estructurado y estrictamente definido para su enseñanza y práctica”; la danza popular – salsa– es un género que “recoge manifestaciones que sin contar con una base en la tradición de los pueblos se han masificado y globalizado, logrando una práctica”; la danza urbana son “Prácticas de las comunidades juveniles que encuentran en la danza una expresión en la que se consolida su identidad. Generalmente se asocian a procesos de resistencia y construcción de comunidades urbanas”; y, finalmente, la danza contemporánea:

“Este género de danza en principio surge como una reacción frente a la rigidez de las formas y el pensamiento de la danza clásica, y como una propuesta que reivindica antes que el dominio técnico la comunicación, la interpretación y la búsqueda del movimiento propio” (2020)

Agregado a estas definiciones, para la Academia 2, aparecen como “técnicas” estas danzas, con la diferencia que, en vez de danza popular, ofrecen danza internacional; así mismo, para la Academia 3, solo se mencionan estilos como Bachata y Salsa, que entran en categorías similares a las danzas populares propuestas para la Academia 1. En esta misma medida, para la Academia 4, a pesar de no tener documentos disponibles, se presenta en redes, como una escuela cuyo énfasis se encuentra en el ballet, el jazz y la gimnasia. De esta forma, hay coincidencias,

para las academias analizadas, principalmente en formas de danza como el ballet, el jazz y la danza contemporánea principalmente.

Otro de los elementos mencionados alrededor de la danza como saber es el “cuerpo”; en este sentido, tiene un registro de 57 apariciones en los textos, a través de definiciones que demarcan un lineamiento sobre el cuerpo como saber, el cuerpo físico y sus acciones, entre otros elementos que lo dibujan desde una perspectiva física de acción dentro de la danza. Así que, el cuerpo, para la Academia 1, es la razón de conocimiento de los bailarines y cuyo conocimiento se hace inubicable, escurridizo, la experiencia corporal no es anterior al conocimiento, sino que ya es conocimiento (2020). Además, para la Academia 2 (2025), la palabra “cuerpo” es mencionada sólo una vez, haciendo referencia a su cuidado.

Por otra parte, el cuerpo es mencionado a partir de sus partes físicas y la consciencia en el movimiento de dichas partes, como lo son los músculos, los huesos y órganos. En consecuencia, para la Academia 1 se hace presente el cuerpo desde las distintas asignaturas propuestas para su programa de Técnico Laboral; por lo que en el ballet se habla de postura corporal y reconocimiento de alineación de las caderas y hombros; para la danza contemporánea se menciona desde el peso corporal, la respiración y la tensión muscular; y para los cursos Somáticos y de Anatomía, se presenta como el descubrimiento del mismo desde patrones de movimientos previos a los vertebrados tales como: vibración, respiración celular, pulsación, etc. (2020). Además, la Academia 2 en su página online, menciona al cuerpo desde un aspecto óseo-muscular en los programas de formación Infantil y Junior, en donde se especifica que el trabajo a desarrollar en dichos cursos proporciona “Motricidad, manejo del espacio, fuerza, flexibilidad, control físico y mental, reconocimiento de su cuerpo y del cuerpo de los demás, expresión corporal y ritmo música” (2025). Así mismo, para la Academia 4, en sus redes, y respecto al cuerpo, hace mención a la flexibilidad como componente para la formación del

bailarín (Academia 4, 2025). De esta forma, el cuerpo, según las academias, se menciona para referir a la consciencia corporal y para la acción de este en términos de fuerza y flexibilidad.

El movimiento, dentro de los saberes, es mencionado desde una perspectiva de ejecución de acciones en relación con el cuerpo, por lo que se presentan menciones referentes a la actividad corporal desde una perspectiva kinesiológica y desde una perspectiva de ejecución de pasos para técnicas específicas de danza. En consecuencia, en los textos analizados, para la Academia 1 y desde una perspectiva kinesiológica, aparecen como principios fundamentales de movimiento los siguientes: flexión, extensión, caída, recuperación, giro, alineación, cambio de peso, flujo de movimiento y coordinación motriz (2020). Por otra parte, también el movimiento se menciona como la ejecución de pasos de danza como por ejemplo “la transición de los brazos para la correcta ejecución del por de bras ande y andehors.” (Academia 1, Documento Maestro- Técnico Laboral en Interpretación Dancística, 2020); así mismo, se presentan otras perspectivas en donde se muestra al movimiento ligado al descubrimiento de la ejecución de este con relación al cuerpo y a cualidades personales del mismo, como, por ejemplo, para la Academia 2 el arte es una estrategia pedagógica que forma seres humanos capaces de fluir en el mundo con su propio movimiento (Academia 2, 2025).

Con cuarenta y cuatro resultados, “la técnica” se presenta como otra de las perspectivas a través de las cuales se entiende la danza como saber. En consecuencia, se expone esta desde aspectos relacionados con los géneros y formas específicas de danza como el ballet, la danza contemporánea, la danza comercial, la danza popular, la danza urbana y el jazz. Por esta razón, para la Academia 2, las técnicas se mencionan principalmente en los programas de Juvenil y Adultos, siendo el Ballet, Danza Jazz, Danza Contemporánea y Danza Comercial, las danzas trabajadas en estos niveles (2025). Por otra parte, para la Academia 1, con el programa de Técnico Laboral, se habla de técnicas como la danza o técnica clásicas, la danza contemporánea,

la danza popular, la danza folclórica y la danza urbana (2020). Así mismo, para la Academia 3 solo se menciona la Bachata y la Salsa; y para la Academia 4, se menciona el Ballet, el Jazz, Acondicionamiento físico y Fundamentación para la Danza (Academia 4, 2025).

La técnica, además es mencionada en relación con una correcta ejecución, por lo que en los textos se suele hacer énfasis a esta, junto con especificidades que apuntan al desarrollo de un bailarín con buen entrenamiento técnico como resultado de los procesos formativos ofertados por las academias. Como ejemplo, se encuentran enunciados como el siguiente: “Articula teorías, conceptos y principios técnicos de la danza relacionados con la composición que incentivan la expresión y creación de movimiento para la escena, desde los diferentes géneros”, en donde para la Academia 1, la técnica se presenta dentro de los principios formativos de sus egresados. Así mismo, la Academia 2 menciona la formación de artistas apasionados, con un alto nivel técnico como uno de sus objetivos puntuales como academia (Academia 2, 2024). Para la Academia 4, sobre la técnica se menciona: Presta atención a los detalles técnicos de cada movimiento y trabaja en mejorar tu postura, alineación y control corporal (Academia 4, 2025). En consecuencia, la técnica se dibuja como un mecanismo a través del cual el bailarín podrá perfeccionar su relación con el movimiento, y por tal motivo, se concibe como uno de los objetivos de formación general de las academias analizadas.

Finalmente, como último elemento relacionado en la categoría de saberes, se menciona a saberes complementarios, únicamente para la Academia 1, en los cuales se mencionan elementos de corte teórico como Historia y Teoría de la Danza y complementos Social Humanístico.

Como resultado a las problemáticas del Intérprete-Maestro, como sujeto, referente a la cuarta categoría, se encuentran dos respuestas relacionadas con su proceso de formación. En consecuencia, para la Academia 1, se presenta la necesidad de material bibliográfico necesario para generar los procesos formativos y el cuál fue seleccionado por los formadores (2020); de

esta forma, los sujetos –maestros–, se presentan como sujetos que portan la voz frente a necesidades de corte formativo en la escuela. Así mismo, para la Academia 2, se presenta a la labor docente como una profesión sujeta a la capacitación (2024), por lo que se entiende que este debe estar en constante trabajo de formación, lo cual abre cuestionamientos frente a los mecanismos con los cuales se está atendiendo esta particularidad.

La quinta categoría, responde a problemáticas del intérprete. De esta forma, y en relación con los contenidos encontrados en la categoría de “sujetos”, las problemáticas que se presentan aquí responden a la formación en danza como profesión y a la acción profesional, puesto que se habla del intérprete. De esta forma, para la Academia 1, se presentan problemáticas en donde se evidencia una ausencia en programas formativos al nivel profesional en danza en el territorio de Santander; así mismo, se presenta la necesidad de generar estudios en esta disciplina puesto que, a comparación de otras, esta presenta vacíos al nivel académico. Por otra parte, la formación para el ballet y la danza contemporánea, se presentan como géneros para los cuáles se necesita una mayor disposición de tiempo, y para el ballet particularmente, se hace una relación directa con la edad con la cual se comienza a estudiar la técnica (2020). En conclusión, se abren las siguientes preguntas: ¿Cómo se forman los docentes que forman a dichos bailarines profesionales en Bucaramanga? Y en esta medida, ¿Por qué la danza clásica y contemporánea requiere más formación a comparación a la danza folclórica, urbana o popular?

Además, sobre las problemáticas del intérprete, para la Academia 1, se presenta que la acción profesional del intérprete en danza no está sujeta a leyes que la regulen; agregado a esto, se hace evidente que, para ser intérprete en el territorio, se hace necesario valerse de otras ocupaciones ya que no hay oferta laboral (2020), por lo que se abre las dudas sobre ¿cuál es la oferta laboral en términos de profesionales en danza en el territorio? No obstante, a pesar de estas realidades expuestas, se evidencia que, para la ejecución, específicamente de la danza tradicional,

no hace falta ser un profesional (Academia 1, Documento Maestro- Técnico Laboral en Interpretación Dancística, 2020), por lo que los cuestionamientos se siguen presentando frente a como se percibe el ser bailarín de tradicional frente a otras disciplinas como la danza contemporánea o el ballet, puesto que pareciera haber una jerarquía.

La última categoría corresponde a las “subjektivaciones”, por lo que para esta se identifican lineamientos específicos para los estudiantes, intérpretes y docentes. De esta manera, se presentan construcciones sobre lo que es ser un estudiante para las academias desde categorías como el saber, el saber-hacer y el ser. En este sentido, para el saber y el saber-ser, se identifica que las proyecciones de los futuros bailarines están altamente conjugadas a partir de la técnica, tanto desde una perspectiva de ejecución como de análisis. En consecuencia, para el curso de Danza Folclórica 1, del programa Técnico Laboral de la Academia 1, se propone como objetivo de formación el “lograr el dominio técnico dancístico y el desarrollo artístico necesarios que permitan el acceso al mundo del Bailarín intérprete en danza folclórica Colombia”; así mismo, se presenta para cursos como Ballet, ideales sobre los conocimientos del bailarín, el cual busca “Establecer en la técnica de entrenamiento el alineamiento corporal y la conciencia de la respiración como soporte del movimiento”. Por otra parte, para la Academia 2, el objetivo del curso juvenil “es formar personas con aptitudes y competencias básicas en diferentes técnicas y estilos de danza para lograr un alto nivel en ejecución e interpretación”. De esta manera, la técnica no solo se hace presente desde la voz de los docentes o desde los saberes, ya que se plantea como un objetivo puntual de las academias; es decir, suele ser un factor común el vincular la formación en danza a la técnica y a la correcta ejecución de esta.

Al hablar del intérprete en la categoría de “subjektivaciones”, se le ubica dentro del campo profesional y como parte del perfil de egreso de las academias. En esta medida, se identifica que para la Academia 1, si bien se hace un énfasis en aquel egresado con conocimientos básicos en

técnica de danza, también se enfatiza en la capacidad reflexiva, junto con las herramientas teóricas: “...artistas con pensamiento autónomo y crítico, artistas que tengan tanto las herramientas técnicas como las herramientas teóricas”; así mismo, para la Academia 2, se presenta un perfil similar en donde se busca un bailarín con un alto nivel técnico pero, además, con un contenido psicoemocional particular: “Los bailarines egresados de este programa tendrán los conocimientos y bases técnicas para continuar una carrera profesional en danza” (Academia 2, 2025) y “Intérprete-Artistas que luchan por conseguir sus metas, soñadores y siempre en búsqueda de la realización de sus proyectos de vida.” (Academia 2, 2024). Vale la pena resaltar que, si bien para la Academia 4 no se hace un registro puntual sobre el perfil del egresado, en los documentos se evidencia que, teniendo en cuenta el contenido técnico, además se le agrega un aspecto social y psicoemocional, ya que sus cursos presentan beneficios al formar bailarines “con una mejor postura, concentración y autoestima” en el caso de los adolescentes (Academia 4, 2025).

Finalmente, para los docentes, en esta categoría, se dibujan dentro de los saberes con los cuales articulan su labor. En este sentido, se habla que el docente, según la Academia 1 es aquel que “Planea y desarrolla el proceso y las orientaciones académicas de los programas de estudio, apropiación del proyecto educativo institucional.” (Academia 1, Documento Maestro- Técnico Laboral en Interpretación Dancística, 2020). Además, para la Academia 2, el docente es el encargado de “desarrollar el programa de danza en las diferentes disciplinas y categorías.” (Academia 2, PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL STUDIO 5, 2024). Por esta razón, lo que se percibe como docente según estas instituciones, no solo se desarrolla en los conocimientos técnicos, sino además en conocimientos de organización y articulación de programas de formación. No obstante, teniendo en cuenta que los lineamientos formativos de las

academias apuntan normalmente a la proyección de bailarines técnicos, ¿En qué momento se forman los docentes de danza?

6. Análisis de resultados

En este capítulo se dará respuesta al segundo objetivo específico de este proyecto, el cual pretende caracterizar las prácticas de enseñanza de los intérpretes maestros egresados de las academias seleccionadas y al tercero, el cual busca los saberes con la práctica. En este sentido, se planteará un recorrido en donde se hará análisis del intérprete-maestro, desde una perspectiva de formación del bailarín, por lo que se abordarán temas relacionados con el vínculo técnica-formación, perspectivas de visualización y entendimiento del cuerpo en la danza y el bailarín-intérprete desde el ámbito laboral. Así mismo, desde el ser docente –maestro–, se entenderán tendencias formativas, metodologías y el vínculo experiencia-formación. Además, como punto de análisis se tendrán en cuenta las instituciones desde un aspecto normativo, por lo que se hará una relación entre las normas y el ejercicio formativo del intérprete-maestro.

El intérprete en danza- Cualidades formativas

Al hablar del intérprete en danza, normalmente, se hace alusión a aquel artista escénico cuyo trabajo trasciende las tecnicidades del cuerpo y, con ello, logra generar una proximidad comunicativa con el espectador; en consecuencia, al hablar del intérprete se está haciendo referencia a la labor “profesional”, el punto cúlmine del proceso formativo. No obstante, los caminos de tránsito para llegar a dicho objetivo varían dependiendo de las perspectivas de formación y, por ende, de los métodos, puesto que en los espacios formativos no solo se está construyendo al bailarín desde las tecnicidades de la danza si no, además, desde sus perspectivas y formas de relación con el mundo escénico y laboral. En este sentido, y partiendo de los resultados de las entrevistas y el análisis documental, se hace necesario hablar de la relación con

la técnica y la formación del intérprete, además de las afecciones de dichos lineamientos con la construcción de las perspectivas de ver y sentir el cuerpo, y, a su vez, la postulación del bailarín formado desde un ámbito laboral y creativo.

En cuanto a la técnica, se encuentra que, tanto para los maestros entrevistados como para las instituciones analizadas, está planteada como uno de los objetivos fundamentales para la formación del intérprete. Por esta razón, se observa en gran medida que, al hablar de técnica, se hace referencia al ballet como base fundamental, especialmente para aquellos maestros con experiencias escénicas y formativas en danza contemporánea, danza tradicional, danza popular y ballet; así mismo, los beneficios atribuidos a la práctica del ballet apuntan a un reconocimiento de la postura, de las líneas corporales, la flexibilidad y la fuerza. No obstante, dichos planteamientos sobre el ballet como base para la formación del bailarín abren un cuestionamiento respecto al lugar de estudio de los otros géneros desde un aspecto académico y técnico, puesto que, al haber una prevalencia por estas metodologías de formación, se puede caer en la tendencia a desvirtuar las estructuras formativas de otros géneros. Por ejemplo, para la Academia 1, el Ballet y la Danza Contemporánea requieren una mayor cantidad de tiempo de formación que otros géneros o estilos de danza:

“en el caso de ballet y danza contemporánea son los géneros dancísticos que exigen un mayor tiempo de formación; se plantea una propuesta curricular que tenga como base asignaturas teóricas, técnicas básicas, asignaturas para creación e improvisación, contenidos teóricos transversales” (Academia 1, 2020)

Por esta razón, las preguntas se disponen en ¿Por qué los géneros urbanos y populares requieren menos entrenamiento según la Academia 1? Y ¿Cómo afectan estas jerarquías en la oferta y visualización de la danza en la ciudad? En consecuencia, La investigadora Mónica Lindo de Salas, en el libro “LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN DANZA-Una mirada a los

procesos de enseñanza de la danza”, señala que el estereotipo que vincula a la técnica como elemento propio de la danza clásica debe ser reevaluado al hacer consciente la existencia de otras modalidades danzarias que desarrollan procesos de formación y ayudan a la construcción de un cuerpo para la danza (2015). Esto se evidencia de forma consciente por parte de los entrevistados ya que, independientemente del género de especialidad del docente, estos reconocen el entrenamiento y la formación del bailarín de forma rigurosa, siendo las distintas técnicas dancísticas herramientas para el potenciamiento del bailarín en formación.

De igual manera, este vínculo con el ballet dispone un enlace directo con dinámicas que sistemáticamente han atentado con el estrés formativo del bailarín, por lo que las relaciones entre la edad y la danza se proponen como discusión, puesto que refieren a los tiempos de productividad del intérprete y, además, de las posibilidades de crecimiento en el ámbito laboral-artístico:

“Los bailarines viven con el conocimiento de que uno no puede bailar hasta una edad avanzada, como máximo hasta los 40 años. A menudo sienten que no están preparados para la transición a otra profesión y es común la negación y la evitación para dejar los escenarios.” (Maymó, 2008)

En consecuencia, en uno de los textos analizados se encuentra el siguiente enunciado respecto al ballet y su vínculo con la edad:

“Danza clásica (Ballet Clásico) Género reconocido por la universalidad de su lenguaje ya que cuenta con una técnica, método estructurado y estrictamente definido para su enseñanza y práctica, y que demanda un entrenamiento específico desde edades tempranas” (Academia 1, Documento Maestro- Técnico Laboral en Interpretación Dancística, 2020)

Esto mismo se evidencia con la Academia 2 (2025), ya que, al momento de revisar los programas de formación, se observa que la oferta educativa Infantil está nombrada como “Infantil Preballet”, siendo la única oferta en danza para esta población junto con “Danza Expresiva” en donde las dinámicas se presentan más desde la expresión corporal y creativa. De esta manera, se observa que, dentro de las dinámicas de oferta y entrenamiento técnico en las academias analizadas, hay una relación directa entre el desarrollo de ciertas técnicas con las edades, por lo que se puede caer en dinámicas selectivas en la población en formación y en lo que se configura como el “ser bailarín” en los procesos de subjetivación de dichos espacios. De este modo, las cualidades del bailarín contribuyen a la construcción de un esquema profesional asociado a personas jóvenes con habilidades específicas o básicas en técnicas; esto es evidente al analizar, por ejemplo que para la Academia 1, el objetivo está en “ Formar estudiantes con conocimientos generales en las diferentes técnicas y conocimientos específicos en el género dancístico escogido” (2020), y, de la misma manera en términos de relevancia en la técnica, la Academia 2 pretende formar bailarines con “los conocimientos y bases técnicas para continuar una carrera profesional en danza” (2025)

Por otra parte, al momento de proyectar las respuestas sobre las cualidades de un bailarín sobresaliente, nueve de los diez docentes entrevistados coinciden en que, para llegar a estos objetivos de excelencia, es necesaria la exploración de diversos géneros y técnicas, ya que la búsqueda se sitúa en el descubrimiento del movimiento propio. Este proceso de crecimiento del bailarín, sin embargo, continúa sujeto al estudio de técnicas y métodos corporales. No obstante, y siguiendo con los planteamientos establecidos por la investigadora Magdalena Zerpa (2020) en donde expone y confronta la tecnificación de los cuerpos en la formación en danza debido al énfasis en el estudio de técnicas corporales en los programas de formación profesional se

cuestiona si la formación del bailarín únicamente responde al direccionamiento técnico corporal o, agregado a esto, los métodos pueden expandirse a contenidos teórico-reflexivos.

Sobre el ámbito laboral, el intérprete en danza en Bucaramanga está sujeto a las ofertas activas por parte de compañías y colectivos de la ciudad. No obstante, debido a las dinámicas propias del territorio, la oferta laboral como intérprete puede ser baja o inexistente en algunos periodos del año. Por ejemplo, para el año 2024, según la programación del Teatro Santander (Teatro Santander, 2025), el único teatro en funcionamiento de la ciudad, se desarrollaron alrededor de diez funciones de danza, danza teatro o teatro físico, con compañías principalmente de ciudades como Bogotá y Cali; dejando a las compañías de danza de Bucaramanga con una presencia en estos espacios de alrededor del tres por ciento, de las cuáles solo dos presentaciones fueron presentadas con boletería paga. Esta información es sustentada a partir de las investigaciones realizadas por el Plan Nacional de Danza 2025-2035, en donde se establece como precedentes de acción problemáticas como la escasa formación de públicos y la falta de espectadores (Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, 2025). Así mismo, otro de los posibles campos laborales está en el desarrollo de procesos creativos producto de estímulos o becas ofertadas por entes públicos como el Instituto Municipal de Cultura y Turismo, la Gobernación de Santander o el Ministerio de Cultura. Sin embargo, dichas becas o estímulos son presentadas una vez al año y corresponden a un presupuesto limitado. De esta manera, se cuestiona ¿En qué trabajan los intérpretes egresados de programas certificados como el Técnico Laboral en Interpretación en Danza o de los programas académicos de las escuelas de corte privado? Y ¿Cómo están relacionados los egresados de los programas con la profesión docente en la ciudad de Bucaramanga?

De esta manera, se evidencia la precarización laboral de los intérpretes en danza en el territorio debido a la ausencia de espacios para el desarrollo profesional de forma continua y, en

consecuencia, a la falta de condiciones que garanticen salarios dignos. Por tal motivo, se genera una tendencia sistemática de los intérpretes a ejercer la labor de la docencia; razones por las cuales el estudio de su formación es significativo para el presente proyecto.

El Intérprete Maestro- Sujeto del saber pedagógico en danza

El intérprete-maestro en danza es reconocido en esta investigación como aquel que desarrolla su acto de enseñanza y, a su vez, tuvo o mantiene un proceso de reconocimiento dentro del ámbito laboral como intérprete en danza. Por lo tanto y en palabras de Zuluaga (1999), el maestro se presenta como sujeto en la práctica pedagógica y a través del cual se revela el saber pedagógico. En consecuencia, para términos del análisis de los resultados de esta investigación, se va a plantear una relación entre la formación inicial docente, sus experiencias formativas y las experiencias en la práctica profesional con las perspectivas de formación, en miras de descubrir ¿Qué saben los maestros-intérpretes? Y, en esta medida ¿Cómo desarrollan su práctica de enseñanza en relación con los objetivos formativos de la academia y de la ciudad? Además, se buscará dibujar un esbozo sobre la profesión del maestro-intérprete en el territorio al confrontar aquello que se espera del maestro según las instituciones con la oferta educativa para los docentes en el territorio.

Hablar de la formación inicial del Intérprete-maestro en Bucaramanga implica, en primer lugar, hacer un recorrido por la formación de estos como intérpretes. Esto se debe a qué, dentro de la experiencia formativa, nueve de los diez maestros entrevistados han tenido su formación en la ciudad. Por esta razón, y a partir de los planteamientos sobre los objetivos formativos de las escuelas analizadas, se encuentra que dichas formaciones, por lo general, se dieron desde un aspecto técnico-práctico y, en algunos casos, para aquellos maestros con títulos profesionales en otras disciplinas se dio una congruencia de conocimientos con otras experiencias formativas como la ofertada por Licenciaturas en Deporte o la Psicología. Por lo tanto, al hacer una mirada

por las experiencias significativas de formación inicial se observa que en ellas empezaron a circular algunos de los conocimientos que incluso siguen siendo parte de su práctica de enseñanza en la actualidad.

En este sentido, por ejemplo, para el Entrevistado 3 (2024), a partir de su experiencia formativa en la técnica del ballet y de vivencias marcadas por violencias en el lenguaje de una de sus maestras, quien afirmaba que “la danza no era para él”, reconoció, inicialmente, a la técnica clásica como mecanismo de aprendizaje en la danza, además de encontrar en el acompañamiento reflexivo y en la comunicación, métodos con los cuáles se puede llegar a formar más amablemente. Así mismo, para el Entrevistado 2, a partir de su experiencia como estudiante, reconoció su gusto por la danza y, con la vivencia de su experiencia con las técnicas encontró su propio lenguaje y método para enseñar su danza: “Yo lo que hice fue buscar entre la técnica y el baile, los diferentes tipos de baile y crear ese estilo para llegar a ser un intérprete integral” (2024). Por otra parte, para el Entrevistado 10, su experiencia con diversos maestros y la exposición a diversas técnicas de entrenamiento, lo llevaron a proyectar procesos formativos en donde los ideales se forman en el ser bailarines integrales. Por lo tanto, al hablar de la experiencia en la formación inicial docente, no solo se está hablando de los conocimientos técnicos del sujeto, sino además se están evidenciando los posibles mecanismos con los cuales se desarrollan las clases actualmente.

El saber pedagógico, en este caso, no solo se presenta en los saberes técnicos en danza de los intérpretes maestros, sino, además, en el proceso reflexivo que han desarrollado a lo largo de los años desde su experiencia como docentes y estudiantes de interpretación en danza. De hecho, en el artículo de la investigadora Mónica Lindo de Salas “¿Qué y cómo se enseña la danza? una experiencia desde Barranquilla” (2017) se presenta como los docentes de la ciudad de Barranquilla toman desde sus conocimientos basados en sus experiencias formativas personales,

los recursos con los cuales dan clase, evidenciándose, en algunos casos, falencias en las herramientas pedagógicas.

Para el caso de las academias analizadas en la ciudad de Bucaramanga, sucede un fenómeno similar: los docentes recurren a la información obtenida en sus procesos de formación inicial- usualmente desarrollados en interpretación— y, a través de un ejercicio de reflexión consciente, los transforman en métodos y estrategias orientadas al desarrollo de procesos de enseñanza más amables.

Por lo tanto, el trabajo de reflexión consecuente a la práctica pedagógica y a la práctica artística, según lo evidenciado en las entrevistas, revela una afección directa frente a los mecanismos con los cuales se desarrollan las clases de los maestros en danza. Este proceso coincide con el planteamiento de Fernández Morante (2021) al referirse a aquel trabajo de reflexión situado en la práctica pedagógica como una forma de resolución evolutiva. No obstante, la transformación de la práctica, en este caso, está directamente ligada a la experiencia de los intérpretes-maestros, lo que puede ser problemático puesto que al no existir programas de formación que estudien directamente la práctica pedagógica, las decisiones didácticas suelen apoyarse desde la intuición del sujeto del saber —el maestro—.

Otro de los aspectos en común entre el discurso de los maestros, estuvo en aquel en el que sitúa al bailarín sobresaliente con el conocimiento en diversas técnicas y métodos. En este sentido, para los maestros, se percibe que la danza y su formación debe ser pluralista, con el fin de configurar un intérprete con un dominio discursivo escénico amplio y con una capacidad para el reconocimiento-exploración del movimiento propio.

Así mismo, otro punto en el que se configuran coincidencias en las perspectivas formativas de los maestros, se relaciona con la comunicación del maestro-estudiante como estrategia para la apropiación del conocimiento. De esta manera, a partir de la verbalización de

sus experiencias particulares, se exponen las diferentes formas en que perciben y sienten el cuerpo; dichas experiencias se direccionan como mecanismos para afectar y transformar directamente el aprendizaje de los estudiantes de danza.

No obstante, se reconoce que, a pesar de que los maestros han desarrollado una capacidad reflexiva sobre su práctica, los conocimientos que transitan en los espacios de enseñanza entrarían en tensión debido a que la circulación del conocimiento, en Bucaramanga, se plantea de forma cerrada. Es decir, la enseñanza de la danza en las escuelas se da de tal manera que los mismos estudiantes, cuyo énfasis es la interpretación, tienden a ser los docentes de las instituciones de las que fueron egresados o, en su defecto, son estudiantes; generando un proceso de endogamia formativa en donde se corre el riesgo de repetir patrones de enseñanza no favorables.

De esta forma, pueden estar más propensos a cometer errores como la perpetuación de violencias o estructuras de entrenamiento y formación poco favorables para el enriquecimiento del bailarín, como ya se ha evidenciado en las investigaciones de Pacheco (2007), Tapiador (2023) y Carreras Hernández (2013), en donde se hace énfasis en la réplica de métodos tradicionales de enseñanza con diferentes tipos de violencia en los espacios de enseñanza de la danza. Es aquí en donde la “resolución evolutiva” (Fernandez Morante, 2021), aparece dentro de la lógica de un maestro en danza cuyas reflexiones repercuten en el proceso de enseñanza. Dicha relación se evidencia en las experiencias del Entrevistado 3 (2024), el cuál expone una experiencia en donde estuvo expuesto a un comentario negativo frente a su práctica y cuyo acto de reflexión lo llevó a desarrollar mecanismos positivos de comunicación y apoyo con sus estudiantes. Por lo que, para los maestros de danza de la ciudad este proceso de reflexión en base a sus experiencias ha sido fundamental para la construcción de su práctica pedagógica.

Respecto a los procesos de subjetivación de los intérpretes-maestros, se identifican como elementos relevantes para la configuración de su práctica pedagógica los lineamientos técnicos y estilísticos en danza, propios de las escuelas en donde realizaron su formación inicial y de las escuelas en donde desempeñan actualmente su ejercicio docente. De esta manera, se plantea de forma general para los diez entrevistados, la reproducción de modelos de enseñanza de la danza, caracterizada por las tradiciones, particularmente para géneros dancísticos como: la danza contemporánea, el jazz, el ballet, la danza folclórica o tradicional, la danza popular y la danza urbana.

No obstante, frente a la necesidad de transformación de dichos sistemas tradicionales de formación, los maestros ven en la incorporación de la improvisación y creación, mecanismos propios para el fortalecimiento profesional de los intérpretes en danza. En palabras de Marín Díaz (2023), se evidencia un modelo de mando directo y, por otro lado, un modelo de improvisación y espontaneidad. Que, en el caso particular de lo evidenciado en la información de estas academias, se intenta presentar un modelo híbrido en donde los docentes a partir de herramientas de creación e improvisación estimulan al estudiante en su proceso formativo, manteniendo los lineamientos técnicos de los géneros o estilos principales.

Por otra parte, al revisar los textos, se encuentra que la exigencia en cuanto a los saberes del maestro, según las academias, se orienta al dominio técnico de las disciplinas a enseñar y, además, a conocimientos en planeación y enseñanza de la danza, con un mínimo de experiencia de 2 años para las Academias 1 y 2; configurando, de esta forma, los aspectos generales de lo que se busca de un docente en danza en la ciudad. Cabe señalar que respecto a la Academia 3 y 4 no hay información referente a los lineamientos de los docentes.

Por esta razón, los cuestionamientos se presentan frente al ámbito laboral del docente en danza, el cual está regulado por procesos de subjetivación que emergen y se estructuran

directamente desde el interior de la academia; de las cuales se presentan exigencias formativas específicas sobre la enseñanza de la danza a sus docentes. Lo anterior adquiere mayor complejidad en un territorio en donde no existe formación específica en planeación, modelos pedagógicos, psicología del aprendizaje, anatomía y demás temáticas que enriquecen el saber docente. Dejando, de esta manera, una tensión entre la oferta de educación en danza, enfocada en la formación de intérpretes, y las necesidades formativas de los maestros para atender dicha oferta educativa.

Además, respecto a la oferta laboral, contrario a lo que sucede con el Intérprete en Danza, se evidencia un crecimiento en el número de las Academias en la ciudad de Bucaramanga. En consecuencia, para el año 2018 había alrededor de 18 academias registradas según la página oficial de la Revista Enredarte y cuya información actualizada para el 2025 no está disponible. A estas se suman, además, las Instituciones Educativas Formales –como colegios– que incluyen danza en su malla curricular. En este sentido, se expone un campo abierto de investigación sobre la oferta laboral en docencia en danza en la ciudad de Bucaramanga, así como de las necesidades formativas de los docentes para ejercer este cargo.

Instituciones en Danza- Normativas que moldean al docente de danza en Bucaramanga

Al hablar de las instituciones, no solo se hace referencia únicamente a las escuelas o academias de formación en danza como espacios físicos, sino al entramado de políticas, normativas y disposiciones que afectan al sujeto del saber (Zuluaga, 1999). En consecuencia, se tuvieron en cuenta aquellas instancias que establecen normativas que moldean el ejercicio profesional del intérprete-maestro. Entre ellas se encuentran: El Plan Nacional de Danza 2025-2035 y el Instituto Municipal de Cultura y Turismo de Bucaramanga. En este sentido, y partiendo de lo expuesto por Heredia Altimirano (2012), estos espacios institucionales fueron

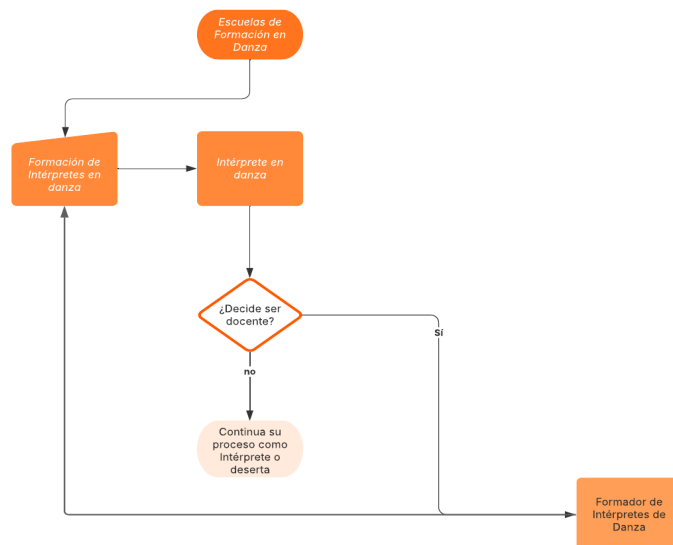
analizados desde una perspectiva de construcción de subjetividades, puesto que son los mecanismos reguladores de la profesión, ya que afectan directamente en la experiencia de los sujetos desde los distintos escenarios como estudiante, bailarín, docente, coreógrafo.

Primeramente, se hablará de las Academias o Escuelas de Danza seleccionadas para esta investigación, en donde no solo se forman los intérpretes en danza de la ciudad, sino, además, los docentes. En este sentido, hay que reconocer la trayectoria de estos espacios de formación en donde, por ejemplo, para la Academia 4, se reconoce un recorrido formativo en danza de más de 40 años (Fortuna, 2018); así mismo, para la Academia 2, se identifica un recorrido de aproximadamente 12 años (Academia 2, 2025); en el caso de la Academia 3, se presenta un tiempo de funcionamiento de 13 años (Academia 3, 2025); y finalmente, para la Academia 1, a pesar de tener 9 años en funcionamiento, presenta el único programa formativo certificado en Santander: el Técnico Laboral en Interpretación en Danza. Por lo tanto, la potencia formativa de dichas escuelas se presenta en un territorio en donde, a pesar de no haber instituciones que certifiquen al nivel profesional la danza, estas han sostenido de manera constante la labor en la formación de este campo.

Teniendo en cuenta lo anterior, y relacionándolo con la información obtenida a través de las entrevistas y la revisión documental, se encuentra que estos espacios de formación, dentro de sus objetivos, contemplan principalmente la formación del bailarín, dejando en un espacio incógnito a la formación del docente en danza y ocasionando una dinámica cerrada en términos de circulación de los saberes. A continuación, se muestra una imagen en donde se evidencia el ciclo que se vive en términos de formación en danza respecto a los intérpretes maestros:

Figura 3

Relación instituciones de formación de intérpretes-formación intérpretes-maestros



Nota. Diagrama de líneas de formación en danza elaborado por el autor.

De esta manera, surgen cuestionamientos frente a la formación en danza en la ciudad de Bucaramanga, ya que no existe diferenciación entre la formación de un intérprete en danza y la formación de un maestro. En este sentido, se evidencian vacíos conceptuales frente a la formación pedagógica ya que en los documentos analizados de las instituciones, no existen especificaciones directas sobre los saberes de un maestro en danza.

Lo anterior se evidencia a través de las entrevistas en donde los maestros, a partir de su práctica, configuran los saberes que han ido transformando la enseñanza de la danza en el territorio. Por lo tanto, el saber está directamente relacionado a las regulaciones establecidas por las academias, sin existir una influencia directa por mecanismos reguladores de la educación del país.

Por lo tanto, esta sensación de libertad en la estructuración de la formación en danza, y específicamente a los sujetos del saber pedagógico –los maestros– se potencia al revisar que las normativas reguladoras de las academias responden a la ley 1064 de 2006, la cual regula la

Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano; por lo que sus estructuras curriculares tienen libertades en términos estructurales. Por lo tanto, esto se evidencia al momento de revisar sus estructuras curriculares las cuales no presentan una linealidad rígida, a excepción del programa de Técnico Laboral en Interpretación en Danza de la Academia 1, en donde si se presenta una linealidad curricular, pero con cargas académicas más leves en comparación a un programa de formación profesional en danza.

El Plan Nacional de Danza 2025-2035, se presenta como una institución, puesto que regula el ejercicio de la danza en el país. En consecuencia, esta no se evidencia como una institución física, ya que responde a un entramado de políticas, discursos y organizamos que configuran la práctica pedagógica (Zuluaga,1999).

En este sentido, a partir de los resultado del Plan Nacional del 2010-2020, se identifican acciones orientadas a la creación de espacios de formación en la modalidad de “Educación para el trabajo y desarrollo humano” según la ley 1064 de 2006, en articulación con organismos territoriales con el propósito de atender problemáticas asociadas a la precarización de la danza. Por consiguiente, dichos planteamientos son los que le dan sentido a la existencia del programa Técnico Laboral en la ciudad de Bucaramanga.

No obstante, dejan la duda para el caso de estos programas de formación y cualificación sobre ¿quiénes son los docentes? Estas dinámicas de tensión se evidencian, por ejemplo, en las convocatorias a docentes por parte del Instituto Municipal de Cultura y Turismo en donde se exigen docentes con título profesional, licenciado o técnico, en una ciudad en donde no hay carreras profesionales; por lo que la tendencia, en un futuro, para esta institución estará en contratar a los mismos egresados, cuyos objetivos formativos, de nuevo, no están en la formación de docentes.

Finalmente, para el caso específico de Bucaramanga, se presentan organismos institucionales que buscan la legitimación de la danza y sus profesiones asociadas. No obstante, dentro de la revisión a las 4 academias analizadas, se encuentra que, incluso para el programa certificado, no existen lineamientos para esbozar la formación a docentes de danza.

Conclusiones

Esta investigación, tuvo como objetivo analizar, a partir de la noción metodológica de práctica pedagógica (Zuluaga, 1999), las relaciones entre los saberes que ofrecen 4 escuelas de danza de Bucaramanga durante los procesos formativos de los intérpretes maestros con sus prácticas como maestros de danza. Por lo tanto, a partir del trabajo de recolección y análisis de la información (entrevista y revisión documental), se encontraron aspectos relevantes frente a las subjetivaciones de lo que se configura ¿qué es ser un intérprete en danza? desde la perspectiva de los maestros; develándose, en el proceso, aristas sobre los conocimientos de los maestros frente a la danza y a sus procesos formativos. Además, dentro de la identificación, caracterización y confrontación de los resultados, fue importante generar una relación consciente de la matriz: sujeto, saber, institución, con el fin de comprender las afecciones de dichos elementos en la construcción del saber pedagógico en danza situado en la ciudad de Bucaramanga.

Los resultados obtenidos en las entrevistas a docentes, desde un aspecto general, generaron una revelación frente al direccionamiento formativo en los espacios de enseñanza de la danza. De esta manera, se observó que las técnicas en danza y el cuerpo como objeto principal de estudio desde un aspecto físico, eran los objetivos principales de formación de las 4 academias; en donde la labor de los docentes ayudaba a reafirmar la formación del cuerpo desde estas perspectivas. Por consiguiente, lo que se percibe del intérprete, según los documentos y las entrevistas, se dibuja desde el dominio técnico, la versatilidad en géneros dancísticos, y el descubrimiento del movimiento personal. No obstante, el presente trabajo indica que las propuestas curriculares terminan conduciendo a la tecnificación de cuerpos generando un desbalance frente a otros posibles sistemas de conocimiento en danza que pueden ayudar a construir al intérprete en danza.

Se encuentra que los docentes configuran su saber pedagógico a partir de los procesos de reflexión que desarrollaron y desarrollan a partir de su formación inicial como intérpretes y sus experiencias profesionales tanto al nivel interpretativo como en el ejercicio docente.

La formación inicial de los docentes se presenta como un tema a destacar dentro de los datos analizados pues reveló relaciones directas entre la formación de intérpretes en las academias con la formación de intérpretes-maestros, quienes actualmente ejercen su oficio docente en estas mismas instituciones. Como resultado, se comprendió que los docentes esbozan su práctica a partir de un discurso en donde la técnica en danza se prioriza; pero con características peculiares en la mixtura de los modelos de mando directo y, de improvisación-espontaneidad (Marín Díaz, 2023), ya que los docentes afirman hacer uso de mecanismos como la comunicación de experiencias, la creación y la improvisación para la potencia en la formación de los intérpretes.

Dentro de los aspectos a resaltar en esta investigación se sitúan aquellos que, además, configuran el ejercicio profesional de los intérpretes maestros. De modo tal que, las instituciones, comprendidas como la matriz de la práctica pedagógica (Zuluaga, 1999), ayudaron a comprender los campos de acción de los intérpretes-maestros y las necesidades formativas. De esta forma, se observó que las academias tenían exigencias frente a la experiencia docente, al dominio técnico de la danza y a su capacidad de planeación. Por lo que las dudas se situaron sobre los saberes de los maestros, quienes han construido estos lineamientos a partir de las experiencias en su ejercicio docente a falta de mecanismos de formación para formar intérpretes.

El Plan Nacional de Danza y organismos institucionales como el Instituto Municipal de Cultura y Turismo, han propuesto mecanismos a través de los cuales se atiendan a problemáticas relacionadas con la falta de formación y la precarización del artista. Por consiguiente, se han creado programas como el Técnico Laboral en Interpretación en Danza. No obstante, y partiendo de cómo las mismas instituciones regulan las obras artísticas en la ciudad de Bucaramanga, se presenta un campo laboral complicado para esta rama profesional de la danza, la cual propone como reflexión, además de la formación de intérpretes, la formación de públicos. Así mismo, en miras a contribuir con la formalización de programas de Formación a Formadores en Danza que ayuden a enriquecer los procesos formativos en cada uno de los programas existentes en la ciudad.

Finalmente, este proyecto, propone una vista de la disciplina de la pedagogía en áreas de conocimiento en las que usualmente no se suele hacer, sobre todo en un territorio como el de Bucaramanga, en donde la danza ha sido partícipe de la construcción cultural de la ciudad. En este sentido, aquí se propone reflexionar sobre las nuevas posibilidades con las que los intérpretes-maestros puedan actuar, transformando de esta manera la práctica y los saberes pedagógicos en el sector dancístico.

Referencias

- Academia 1. (2020). *Documento Maestro- Técnico Laboral en Interpretación Dancística*. Bucaramanga: Instituto Municipal de Cultura y Turismo de Bucaramanga.
- Academia 1. (209). Proyecto Institucional Educativo- Escuela Municipal de Artes y Oficios de Bucaramanga. En *PEI* (p. 60). Bucaramanga: Escuela Municipal de Artes y Oficios de Bucaramanga.
- Academia 2. (2024). *PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL STUDIO 5*. Bucaramanga: Studio 5.
- Academia 2. (18 de Junio de 2025). *Studio 5*. Obtenido de Studio 5: <https://studio5.com.co/>
- Academia 3. (15 de Junio de 2025). *Nuestra Historia- Clave Latina*. Obtenido de Clave Latina: <https://clavelatina.com.co/nuestra-historia/#clases>
- Academia 4. (23 de Junio de 2025). *Duncan Danza Estudio*. Obtenido de Página Principal- Duncan Danza Estudio: <https://www.instagram.com/duncandanza/>
- Acevedo Tarazona, A., Lizcano Herrera, D., & Joya Jiménez, E. (2015). La Escuela de Artes y Oficios de Santander: un primer esfuerzo por incorporar la educación técnica en la región 1887-1937. *Revista Colombiana de Educación*, 173-191.
- Alvarado, S. V. (2013). La Investigación Cualitativa: Fundamentos e Implicaciones Metodológicas. Manizales: Módulo Maestría en Educación y desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.
- Arraez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermeneútica: unca actividad intérpretativa. *Sapiens. Revista Unviersitaria de Investigación*, 171-181.

- Atuesta Ortiz, J. (2017). Apuesta hacia la formación a formadores programa CLAN. En *Danzar; Pensar y Actuar - Relatos y reflexiones desde la formación en danza* (p. 10-18). Bogotá: IDARTES.
- Campos y Cobarrubias, G., & Lule Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai VII (13)*, 45-60.
- Carreras Hernandez, I. (2013). Violencia en el proceso enseñanza-aprendizaje de la danza en la Escuela Nacional de Arte de Cuba. *TERCIOCRECIENTE*, 29-36.
- Clave Latina. (27 de Junio de 2025). *Clave Latina*. Obtenido de Clave Latina- Sobre Nosotros: https://clavelatina5.wixsite.com/clavelatina/nosotros?utm_source=chatgpt.com
- Corredor Sáenz, A. J. (2021). *MANIFIESTO LEORA "El arte de Intérpretar"*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José Caldas.
- Cossio Moreno, J. A. (2018). Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 1-23.
- Creswell, J. W. (1998). *QUALITATIVE INQUIRY AND RESEARCH DESIGN, CHOSING AMONG FIVE TRADITIONS*. Michigan: Sage Publications, Inc.
- Dallal, A. (2007). Definición del arte de la danza. En *Los elementos de la danza*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Castro F, P. (2018). ACTUALIZACIÓN DE LOS PARADIGMAS PEDAGOGICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA. *6th INTERNATIONAL CONGRESS of EDUCATIONAL SCIENCES and DEVELOPMENT*, 21-23.
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernandez, M., & Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 162-167.

Díaz Niño, D. I. (2013). *"Retratos de una ciudad que danza": Reportajes perfiles sobre la Danza Contemporánea en Bucaramanga*. Bucaramanga: Universidad Pontificia Bolivariana.

Entrevistado1. (20 de Noviembre de 2024). Entrevista a Intérpretes Maestros. (O. F. Rojas Jaimes, Entrevistador)

Entrevistado1. (20 de 11 de 2024). Entrevista intérpretes maestros. (O. F. Rojas Jaimes, Entrevistador)

Entrevistado10. (10 de Abril de 2025). Entrevista a Intérpretes maestros. (O. F. Rojas Jaimes, Entrevistador)

Entrevistado10. (25 de Abril de 2025). Entrevista Intérpretes Maestros. (O. F. Rojas Jaimes, Entrevistador)

Entrevistado2. (30 de 11 de 2024). Entrevista intérprete maestro. (O. F. Rojas Jaimes, Entrevistador)

Entrevistado3. (15 de Noviembre de 2024). Entrevista a intérpretes maestros. (O. F. Rojas Jaimes, Entrevistador)

Entrevistado4. (20 de Noviembre de 2024). Entrevista Intérpretes Maestros. (O. F. Rojas Jaimes, Entrevistador)

Entrevistado5. (5 de Marzo de 2025). Entrevista a Intérpretes maestros. (O. F. Rojas Jaimes, Entrevistador)

Entrevistado6. (8 de Abril de 2025). Entrevista a Intérpretes maestros. (O. F. Rojas Jaimes, Entrevistador)

Entrevistado7. (3 de Abril de 2025). Entrevista Intérpretes maestros. (O. F. Rojas Jaimes, Entrevistador)

Entrevistado8. (15 de Abril de 2025). Entrevista a intérpretes maestros. (O. F. Rojas Jaimes, Entrevistador)

- Entrevistado9. (15 de Marzo de 2025). Entrevista a interpretes maestros. (O. F. Rojas Jaimes, Entrevistador)
- Escudero, C. (2022). La danza como objeto de la educación del cuerpo. En G. E, M. Simoy, & R. C. (Coords.), *Apuntes de la educación corporal: aportes para la formación. La Plata: Universidad Nacional de la Plata* (p. 55-61). La Plata: EDULP.
- Fábrega, J. (2010). *La Interpretación en danza: una propuesta pedagógica para crear vida escénica a través del movimiento*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Fernandez Morante, B. (2021). Formación de maestros y profesores de Artes Escénicas: el papel de la psicología. En *López de la Llave y Pérez Llantada (eds), Psicología y artes Escénicas* (p. 155-172). Madrid .
- Ferreira Urzua, M. (2008). La educación artística y su incidencia en la transversalidad y calidad de la educación - Concepciones sobre la formación integral y su relación con la enseñanza de la danza como manifestación de la expresión corporea. *UMCE*, 9-15.
- Ferreiro Pérez, A. (2015). Calidades de los vínculos educativos en la formación dancística profesional. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 108-128.
- Florez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Me Graw Hill.
- Florez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafe de Bogotá: Mc-GRAWHILL.
- Fortuna, J. (2018). Escuela de Formación. *Vanguardia Liberal*.
- Giménez Morte, C. (2008). La Enseñanza de la danza en España: un limbo educativo". *MONOGRÁFIC*, 261-277.
- Giraldez, A., & Trepalacios, A. (2021). *Educación Artística en Iberoamerica: Educación Primaria*. Madrid-España: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es hermeneútica?* Barcelona: Herder.

- Heredia Altamirano, M. E. (2012). Estudio de la subjetividad de los bailarines de danza clásica en sus etapas formativa, profesional y de retiro. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 169-188.
- Hincapié García, A., Cossio Sepúlveda, D. L., & Giraldo Urrego, L. M. (2023). Fundamentación preliminar de la pedagogía como campo disciplinar y profesional. *Pedagogía y Saberes*, 7-19.
- Hirose, M. B. (2010). El movimiento institucionalizado: danzas folklóricas argentinas, la profesionalización de su enseñanza. *Revista del Museo de Antropología*, 187-194.
- Instituto Municipal de Cultura y Turismo. (15 de mayo de Mayo de 2023). *Escuela Municipal de Artes y Oficios, EMA*. Obtenido de <https://imct.gov.co/escuela-municipal-de-artes-y-oficios-ema-2/>
- León Calderon, H. (2022). La educación artística como objeto de estudio: una mirada desde la formación de formadores. *Revista Conrado*, 470-481.
- Leon Calderón, H., & Álvarez Cruz, E. (2020). Docente-artista: formación de docente en educación superior. *lyD*, 5-21.
- Lindo de las Salas, M. (2015). *LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN DANZA - Una mirada a los procesos de la enseñanza de la danza*. Barranquilla: CENIDEP.
- Lindo de Salas, M. (2017). ¿Qué y cómo se enseña la danza? una experiencia desde Barranquilla. *Cedotic*, 141-158.
- Lindo de Salas, M. (2018). EL MAESTRO DE LA DANZA: CONTEXTO HISTÓRICO Y TENDENCIAS FORMATIVAS. *Universidad del Atlántico*.
- Lucio A, D. R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias y Relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, 35-46.

- Marcos Martínez, J. R. (2020). *LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DANZA EN CONTEXTO DE DIVERSIDAD EN ESPAÑA*. Madrid: Departamento de Pedagogía-UAM.
- Marín Díaz, D. L. (2023). Prácticas de enseñanza en la formación de artistas danzarios en la Facultad de Artes ASAB. *Praxis & Saber*, 14-36.
- Maymó, M. S. (2008). Bailarines lesionados: respuestas emocionales y estrategias de afrontamiento. En M. S. Maymó, *TESIS DOCTORAL: Bailarines lesionados: respuestas emocionales y estrategias de afrontamiento* (p. 70). Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- MEN. (2005). Ser maestro hoy - el sentido de educar y ser docente. *Altablero*, 1.
- Mineducación, C. (2021). ESTADÍSTICAS GENERALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, SANTANDER - 2021. Santander: Mineducación.
- Ministerio de Educación de Colombia. (10 de Junio de 2023). *Consulta de Instituciones - Sistema Nacional de Información para la Educación Superior en Colombia*. Obtenido de <https://hecaa.mineduacion.gov.co/consultaspublicas/ies>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2016). *Compendio Estadístico de la Educación Superior*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y los Sabere. (2025). *Plan Nacional de Danza 2025–2035*. . Bogotá: ¡Colombia danza para la vida! Ministerio de las Culturas.
- Ñeco Morote, L. (2016). DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA Y ESCÉNICA A LA PEDAGOGÍA EN DANZA: COMPAÑÍA CIENFUEGOS. *Danzarette*, 24-48.
- Pacheco Cabello, E. A. (2007). *Violencia sistémica en la enseñanza de la danza contemporánea en la Escuela de Iniciación Artística no. 2: La voz de los alumnos*. México: Universidad Nacional Pedagógica .

- Peña de Hornos, J., & Vicente Nicolás, G. (2019). Danza en educación infantil: opinión de los docentes. *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)*, 239-244.
- Perez Soto, C. (2008). Sobre la definición de danza como forma artística. *AISTHESIS*, 34-49.
- Quintero Arias, R. F. (2019). La danza en las dimensiones del ser humano y los contenidos escolares. *Plumilla Educativa*, 93-120.
- Ríos Beltran, R. (2017). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 27-40.
- Rojas Jaimes, O. F. (2020). *LA EXPERIENCIA PSICOFÍSICA EN EL ENTRENAMIENTO PARA EL INTÉRPRETE EN DANZA-Sistematización de experiencias durante el proceso de creación de la obra Machuca*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Runge Peña, A. K., & Muñoz Gaviria, D. A. (2012). PEDAGOGÍA Y PRAXIS (PRÁCTICA) EDUCATIVA O EDUCACIÓN. DE NUEVO: UNA DIFERENCIA NECESARIA.*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 75-96.
- Runge, A. K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361-385.
- Runge, A. K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 361-385.
- Soto Fernández, J. R., & Espido Bello, X. B. (1999). LA EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL Y LA FUNCIÓN DOCENTE. *Innovación Educativa* , 311-323.
- Tambutti, S. (2008). Itinerarios Teóricos de la Danza. *AISTHESIS*, 11-26.
- Tapiador, M., & Jamila, D. (2023). Democratización de la Pedagogía de Danza: Integrando Cuerpo-Mente-Emoción a la Identidad Artística. *Revista Danzarette*, 7-16.

- Teatro Santander. (26 de Junio de 2025). *Instagram Oficial Teatro Santander*. Obtenido de teatrosantanderbga: <https://www.instagram.com/teatrosantanderbga/?hl=es>
- Usacha, M. C., Artigás, W., Queipo, B., & Perozo, E. (2019). *Técnicas e Instrumentos de recolección de datos cualitativos*. Guajira: Editorial Gente Nueva.
- Vasco U, C. E. (2011). FORMACIÓN Y EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO. En J. C. Arboleda Aparicio, *LA PEDAGOGÍA COLOMBIANA - EDUCACIÓN PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO* (p. 15-33). Bogotá: Redipe.
- Wilson, L. (2016). Dance Pedagogy Backup Plan or Branch into the Future? *Journal of Dance Education*, 20-26.
- Zerpa, M. (2020). Profesionalizar la Danza ¿tecnificar los cuerpos? Análisis sobre los conceptos del cuerpo en los Planes de Estudios de la Carrera de Danza Contemporánea de la Facultad de Artes de la UNT. *Práctica Docente en Educación Artística*, 88-110.
- Zuluaga Lucía, O. C. (1999). *Pedagogía e Historia*. Medellín: Universidad de Antioquia.