



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Tesis

**La práctica docente y el currículo en la Facultad de Danza de la
Universidad Veracruzana**

Presenta
Santiago Iván Sánchez Galván

Directora de tesis
Mtra. Hilda Marisela Partido Calva

Codirectora de tesis
Dra. Gloria Elena Cruz Sánchez

20 de marzo de 2019

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el apoyo económico brindado para la realización de esta investigación durante estos últimos dos años.

A toda mi familia, en especial a mi esposa Pluvia, mi hija Erandi, mis padres Santiago y Rosario y mis hermanos Ingrid y Gustavo, por estar conmigo a lo largo de mi vida, por apoyarme y motivarme siempre en mi lucha por lograr mis objetivos profesionales y personales.

A la Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana y sus profesores por la ayuda y disposición para colaborar en esta investigación, ellos son los verdaderos protagonistas y creadores de esta tesis.

A mi directora de tesis, Maestra Hilda Marisela Partido Calva, por dirigir mi tesis y acompañar mi trayectoria en la MIE siempre con la mejor disposición, así como a mi codirectora, Dra. Gloria Elena Cruz Sánchez, les agradezco a ambas sus generosas orientaciones y las valiosas enseñanzas que me compartieron en mi proceso de formación como investigador.

A mis maestros de la Maestría en Investigación Educativa, en especial a la Maestra Lyle Figueroa (Q. E. P. D.), a las Doctoras Rosa Guadalupe Mendoza y Samana Vergara y a los Doctores Gunther Dietz, Bruno Baronnet y Juan Carlos Sandoval, por su tiempo, dedicación y esfuerzo vertidos en su labor de enseñanza.

A mis lectores, Doctores Nahomi Bonilla Sáinz, Gunther Dietz, Juan Carlos Sandoval y Bruno Baronnet, por haber dado seguimiento y respaldo a mi investigación desde su inicio, así como por haberme dado indicaciones y correcciones de gran valía para llevar a término esta tesis.

Por último y con especial gratitud, a la Doctora María del Pilar Ortiz Lovillo, coordinadora de la línea *Educación, Ética y Valores*, por creer en mí antes que nadie, por su apoyo y ayuda incondicional en todo momento, por ser mi amiga, confidente y una de las mejores maestras que he tenido en mi vida académica, a quien siempre agradeceré su generosidad, paciencia, entrega profesional y la pasión con que trabaja para hacer del mundo un lugar mejor.

In memoriam Guillermina Bravo, Rocío Sagaón, Lyle Figueroa y Ana Luisa Rueda



*“Me estremecieron mujeres que la historia anotó entre laureles
y otras desconocidas gigantes que no hay libro que las aguante...”*

Silvio Rodríguez

Índice

INTRODUCCIÓN	12
Planteamiento del problema	16
Justificación.....	19
Antecedentes	23
La investigación sobre la práctica docente.....	25
Pregunta de investigación.....	27
Preguntas específicas	27
Objetivo General	27
Objetivos específicos	27
Estructura de la tesis.....	28
CAPÍTULO I. Reconocimiento del escenario.....	30
1.1. La enseñanza de la danza en el mundo a nivel superior.....	30
1.2. La enseñanza de la danza en México a nivel superior.....	32
1.3. La Universidad Veracruzana y la enseñanza profesional de las artes	36
1.4. La Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana.....	37
1.4.1. La oferta educativa de la Facultad de Danza.....	39
1.4.2. La Licenciatura en Danza Contemporánea	40
1.4.3. Los planes de estudio de la Licenciatura en Danza Contemporánea.....	41
1.4.4. El plan de estudios 2007.....	45
1.4.5. Personal académico de la Facultad de Danza.....	47
1.4.6. Las academias por área del conocimiento	49
1.4.7. Las experiencias educativas de Técnica de la Danza Académica	51
1.4.8. Las experiencias educativas de Técnica de la Danza Moderna.....	52
1.5. El Modelo Educativo Integral y Flexible	53
1.5.1. Estudios sobre el MEIF	55
CAPÍTULO II. <i>Pas de trois</i> : práctica docente, currículo y enfoque por competencias	57
2.1. La práctica docente y el currículo en la educación superior.	57
2.1.1. Conceptualización de práctica docente	58
2.1.2. Dimensiones de la práctica docente	60
2.1.3. Función social y cultural de los docentes.....	61
2.2. Los enfoques de práctica educativa y sus identidades docentes.....	65

2.2.1. El docente artesano-tradicionalista.....	65
2.2.2. El docente técnico-académico.....	66
2.2.3. El docente reflexivo	68
2.2.4. El docente intelectual transformador.....	71
2.3. Los saberes profesionales de los docentes	72
2.3.1. Los saberes pedagógicos	73
2.3.2. Los saberes disciplinarios.....	74
2.3.3. Los saberes curriculares	74
2.3.4. Los saberes experienciales	75
2.3.4.1. Características de los saberes experienciales	76
2.3.5. Los saberes de los docentes en su formación	78
2.3.6. Los saberes de los docentes en su desempeño profesional.....	79
2.3.7. La relación entre saber profesional y acción educativa.....	80
2.4. Los tipos de acción educativa.....	81
2.4.1. Acción tradicionalista.....	81
2.4.2. Acción afectiva.....	82
2.4.3. Acción instrumental	82
2.4.4. Acción estratégica	82
2.4.5. Acción normativa	82
2.4.6. Acción dramatúrgica	83
2.4.7. Acción expresiva	83
2.4.8. Acción comunicativa.....	83
2.5. La práctica docente en las artes.....	83
2.5.1. Las prácticas de enseñanza de la Danza.....	85
2.5.2. Las teorías sobre aprendizaje en la danza	87
2.5.3. Los estilos de enseñanza en la danza.....	89
2.5.3.1. La enseñanza mediante instrucción directa	90
2.5.3.2. La enseñanza mediante resolución de problemas.....	92
2.5.4. La estructura de una clase de danza	93
2.5.4.1. Fase de Inducción.....	93
2.5.4.2. Fase de desarrollo de actividades y proposiciones principales.....	94
2.5.4.3. Fase de cierre-reflexión	95

2.6. Los docentes y el currículo.....	96
2.6.1. Conceptualización de Currículo	96
2.6.2. Las Funciones del Currículo	98
2.6.3. Tipología de las propuestas curriculares	100
2.6.4. Elementos del Currículo.....	102
2.6.4.1. Los contenidos curriculares.....	102
2.6.4.2. La temporalización	103
2.6.4.3. La instrumentación didáctica.....	104
2.6.4.4. La evaluación del aprendizaje	105
2.6.5. El Currículo en la educación superior	106
2.6.6. El Currículo en la enseñanza de las artes	107
2.7. El enfoque por competencias en la educación.....	110
2.7.1. Conceptualización de competencia	110
2.7.2. Tipología de competencias.....	111
2.7.3. Redacción de una competencia	112
2.7.4. La formación por competencias en la educación superior	113
2.7.5. La nueva identidad docente para la formación por competencias.....	116
2.7.5.1. Las competencias docentes del maestro de danza	119
2.7.6. El Currículo desde el enfoque por competencias	120
2.7.8. El Currículo en las artes desde el enfoque por competencias	122
2.7.9. Limitaciones y desventajas del enfoque por competencias en educación	123
CAPÍTULO III. Escenografía metodológica.....	125
3.1. Posicionamiento epistemológico.....	125
3.1.1. Locus de enunciación	125
3.2. Enfoque de la investigación	127
3.3. Tipo de estudio	130
3.3.1. Exploratorio.....	130
3.3.2. Descriptivo	130
3.3.3. Interpretativo	130
3.4. Selección de Informantes	131
3.4.1. Criterios de inclusión	131
3.5. Ética de la investigación.....	132

3.6. Técnicas e instrumentos para la recolección y construcción de datos.....	133
3.6.1. Observación participante.....	133
3.6.2. Entrevista semiestructurada.....	135
3.6.3. Uso de grabadora de audio y cámara de video	137
3.7. Procedimiento de análisis de los datos	140
3.7.1. Uso de software Atlas.ti para análisis de datos	144
3.7.2. Saturación teórica.....	145
3.7.3. Triangulación de datos	145
CAPÍTULO IV. <i>Allegro con spirito</i> : voces y acciones de los maestros de danza	147
4.1. De los actores: maestros de danza académica y danza moderna.....	148
4.2. Caracterización de las prácticas docentes de los maestros de danza.....	149
4.2.1. Saberes profesionales	151
4.2.1.1. Saberes de los maestros de Danza Moderna	151
4.2.1.2. Saberes de los maestros de Danza Académica.....	157
4.2.1.3. Saberes disciplinarios sobre saberes pedagógicos.....	159
4.2.1.4. Saberes experienciales sobre saberes curriculares	162
4.2.2. Identidad docente	164
4.2.2.1. Motivaciones para ser bailarín	165
4.2.2.2. Motivaciones para ser docente	167
4.2.2.3. Influencias identitarias del microuniverso de la danza.....	171
4.2.2.4. El docente de la Facultad de Danza, un actor plural	174
4.2.3. Acciones educativas	176
4.2.3.1. Acciones tradicionalistas.....	177
4.2.3.2. Acciones normativas	178
4.2.3.2. Acciones complejas para movilizar saberes plurales	179
4.2.4. Una práctica educativa compleja y comprometida.....	188
4.3. Orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje	189
4.3.1. Diseño y planeación didáctica.....	190
4.3.2. Ejecución didáctica	195
4.3.2.1. Estructura de secuencias didácticas.....	198
4.3.2.2. La repetitividad en las clases: de la rutina al ritual de iniciación	202
4.3.2.3. Las interacciones maestro-alumno en el aula.....	204

4.3.2.4. La relación colaborativa maestro-acompañante dentro del aula	205
4.3.3. Evaluación de los aprendizajes.....	207
4.3.3.1. Evaluación de aspectos cuantitativos	209
4.3.3.2. Evaluación de aspectos cualitativos	210
4.4. El trabajo docente en el marco teórico-metodológico del MEIF	213
4.4.1. Convergencias con el MEIF	215
4.4.2. Beneficios del MEIF en la Licenciatura en Danza Contemporánea.....	217
4.4.3. Divergencias con el MEIF.....	219
4.4.4. Perjuicios del MEIF en la Licenciatura de Danza Contemporánea.....	222
4.4.5. El MEIF: más que un paliativo y menos que una panacea.....	224
Conclusiones y recomendaciones.....	226
BIBLIOGRAFÍA.....	230
ANEXOS.....	240

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Investigaciones sobre la enseñanza de la danza en América y Europa	22
Tabla 2.	Investigaciones sobre práctica docente realizadas por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana	67
Tabla 3.	Estructura de una competencia	93
Tabla 4.	Características de la investigación cualitativa	105
Tabla 5	Instrumento para registro de observación	112
Tabla 6.	Cuadro de procedimientos analíticos de datos cualitativos	119
Tabla 7.	Cuadro de categorías para el análisis de entrevistas, observaciones y reflexiones	121
Tabla 8.	Cuadro de categorías émicas, éticas y émico-éticas	122
Tabla 9.	Docentes de la academia de Danza Moderna	147
Tabla 10.	Docentes de la academia de Danza Académica	148

ÍNDICE DE FIGURAS

Figuras 1 y 2.	Actividades de maestro y alumnos durante el proceso de aprendizaje por imitación-modelado	89
Figura 3.	Árbol de códigos de la categoría <i>Práctica Docente</i>	150
Figura 4.	Árbol de códigos de la categoría <i>Orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje</i>	189
Figura 5.	Árbol de códigos de la categoría <i>Opinión sobre MEIF</i>	214

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imágenes 1 y 2.	Instalaciones actuales de la Unidad de Artes y la Facultad de Danza	36
Imagen 3.	Placa conmemorativa de la fundación de la Facultad de Danza	38
Imagen 4.	Clase de danza académica	87
Imagen 5.	Enseñanza mediante instrucción directa	91
Imagen 6.	Enseñanza mediante resolución de problemas	92
Imágenes 7, 8, 9, 10, 11 y 12.	Fases de una clase-examen de danza contemporánea	95
Imagen 13.	Fragmento de grabación de clase en video codificado	135
Imagen 14.	Fragmento de grabación de entrevista	137
Imágenes 15 y 16.	Dispositivos de grabación utilizados en la investigación	139
Imágenes 17 y 18.	Ánalysis de audios e imágenes con <i>Atlas.ti</i>	144
Imágenes 19, 20 y 21.	Reverencia al final de una clase de ballet	177
Imágenes 22, 23 y 24.	Encuadre de curso	178
Imágenes 25, 26 y 27.	Ejemplos de la categoría émica <i>marcar o marcación</i>	197
Imágenes 28, 29 y 30.	Ejemplos de la categoría émica <i>investigación</i>	197
Imagen 31.	Ánalysis de observación en video de clase de Danza Académica	200
Imágenes 32, 33, 34, 35, 36 y 37.	Zonas-fases de inicio de clase en Ballet y en Danza Moderna	201
Imágenes 38, 39 y 40.	Interacción entre maestros y alumnos en el aula.	204

Imágenes 41, 42 y 43.	Interacción entre maestros y acompañantes en el aula	207
Imagen 44	Análisis de fases y eventos de un examen de Técnica de Danza Moderna	208

LISTADO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ADM: Academia de la Danza Mexicana

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

CENIDID: Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información sobre la Danza

CIEES: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior

CONACyT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

COPAES: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior

CPAE: Comisión de Pares Académicos Externos

EE: Experiencia educativa

FOMES: Fondo de Modernización para la Educación Superior

FONCA: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes

IIE-UNAM: Instituto de Investigaciones Estéticas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

INBA: Instituto Nacional de Bellas Artes.

MEIF: Modelo Educativo Integral y Flexible.

PFCE: Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa

PROMEP: Programa de Mejoramiento del Profesorado

SEP: Secretaría de Educación Pública

SNCA: Sistema Nacional de Creadores de Arte

SNI: Sistema Nacional de Investigadores

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

UV: Universidad Veracruzana

Aprendí la danza con grandes maestros,
Aprendí la danza caminando en la naturaleza,
Aprendí la danza transpirando en un estudio,
Aprendí la danza observando a mis gatos,
Aprendí la danza al descubrir el mundo,
Aprendí la danza meditando en mi habitación,
Aprendí la danza al ver a mi abuela preparar sopa de verduras,
Aprendí la danza al ver en escena a grandes bailarines,
Aprendí la danza al hacer barra,
Aprendí la danza nadando en el mar,
Aprendí la danza en Dakar, al darles clases a mis hermanos senegaleses,
Aprendí la danza al conducir en auto, durante la noche, por pequeños caminos de montaña,
Aprendí la danza en tabernas pueblerinas en España en las que, pasada la medianoche, todo el mundo bailaba,
Aprendí la danza viajando por la noche en tren, escuchando el ritmo de las ruedas sobre los rieles,
Aprendí la danza viendo a Madeleine Renaud actuar en 'Oh les beaux jours',
Aprendí la danza al ir mucho al cine, frecuentemente, aún... ¡Luz!
Aprendí la danza al practicar zen con Taisen Deshimaru,
Aprendí la danza cuando me dolían mis músculos, tendones, articulaciones...,
Aprendí la danza mirando las nubes,
Aprendí la danza al escuchar a mi padre hablar de filosofía y cantar a menudo canciones de la época, Mistinguett, Joséphine Baker, Damia, cuando partíamos juntos, con mochilas, por los camino provenzales.

«Ahora soy ligero, ahora vuelo, ahora me veo debajo de mí, ahora un dios danza conmigo.»

«No puedo creer más que en un dios que sepa danzar.» NIETZSCHE.

Maurice Béjart, *Cartas a un joven bailarín.*

INTRODUCCIÓN

[...] las funciones del arte son múltiples. Si realizar tales funciones es tarea de la educación, entonces difícilmente puede negarse el lugar del arte en dicha tarea.

Elliot w. Eisner

En la época actual, la que algunos autores denominan de la sociedad del conocimiento o la información (Castells, 2005), la educación universitaria se ha visto orillada a insertarse en la tendencia económica global y enfrentar de manera eficiente los desafíos que le presenta cada contexto y época específica. Por esta razón, los diferentes propuestas de reforma a las prácticas educativas universitarias se elaboran de acuerdo a las tendencias educativas globales de los últimos años, las cuales han tenido como objetivo adaptar las estructuras de participación y las funciones de los docentes universitarios a las nuevas exigencias y necesidades económicas y sociales.

En México, después de más de dos décadas, varias investigaciones y publicaciones académicas señalan la crisis multidimensional por la que atraviesa el sistema educativo a nivel superior, la inoperancia de las diferentes reformas implementadas sin congruencia con la situación real de las instituciones educativas y sus actores y la falta de implicación de especialistas y profesores en la elaboración de dichas reformas. Así, la situación real de trabajo de los docentes universitarios, actores principales del reparto universitario, es a menudo olvidada o infravalorada en la conformación de proyectos de reforma e innovación educativa.

La enseñanza de las artes en la Universidad Veracruzana (UV), particularmente el caso de la danza contemporánea en la Facultad de Danza, atraviesa por uno de estos retos. Uno de estos desafíos es el de transformar las prácticas de enseñanza para responder adecuadamente a los requerimientos que exige la formación actual de los bailarines profesionales y a la vez enfrentar los procesos de burocratización y control de la educación superior, los cuales requieren que las instituciones educativas se adapten a una trámite administrativa compleja y legitimante, así como adecuar sus diseños curriculares a las directrices que dictan los organismos económicos y políticos que controlan la educación superior en México y en el mundo.

Los maestros de Danza, de diferentes niveles e instituciones, se han dado cuenta que las prácticas tradicionales de enseñanza ya no son suficientes ni adecuadas para lograr el proceso de formación que requiere un bailarín en este siglo para desempeñarse como profesional de su arte. Sin embargo, muchos maestros aún recurren a los hábitos y estilos de enseñanza tradicionales en la formación de artistas escénicos (Ferreiro, 2005). Además reconocen el peso que tiene el auge de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las nuevas generaciones de estudiantes, las cuales han permitido lograr una mayor difusión de la cultura dancística, pero a la vez, provocan confusión y malentendidos en la comprensión y desarrollo de la técnica de la danza clásica y contemporánea, debido a que los jóvenes que se inician en el ejercicio de la danza emulan las posturas, movimientos y secuencias que observan en videos y filmaciones sin supervisión ni asesoría de algún experto que vigile y cuide su ejecución.

La motivación principal para realizar esta investigación es contribuir a la investigación educativa con esta indagación en un campo escasamente abordado en nuestro país, como lo es el de la educación artística universitaria, principalmente en el campo de la danza contemporánea, con un estudio que intenta comprender los rasgos particulares de sus procesos de enseñanza. Considero que mi propia experiencia artística y docente podría contribuir en la búsqueda de estrategias adecuadas para lograr plasmar en acciones didácticas concretas y congruentes, además de aspirar a cumplir, al menos en parte, las intenciones educativas que busca alcanzar la Universidad Veracruzana (UV) en los programas de estudio de su oferta educativa, que propone el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

Estas directrices educativas que provienen de organismos tanto nacionales como internacionales, sugieren el rumbo que deben tomar las instituciones de educación de todos los niveles para alcanzar los estándares de desempeño que permitan a nuestro país seguir siendo sujeto de crédito financiero internacional y de confianza para inversiones de empresas transnacionales. Como señalé antes, se toman poco en cuenta las particularidades de las diferentes prácticas educativas que se llevan a cabo en las universidades al elaborar propuestas de reforma e innovación curricular y didáctica. Si de por sí son ignorados los docentes en la toma de decisiones de estas reformas, son aún más ignoradas las prácticas de enseñanza de las instituciones de educación artística y sus actores principales: los profesores de técnicas artísticas.

Un efecto de esta incomprendión hacia las artes es el encajonamiento de todas las prácticas artísticas en la misma categoría de ejercicio profesional por parte de muchas personas e intelectuales, sin distinguir diferencias en su ejecución y enseñanza; las artes escénicas tienen una existencia añea y especial, difícil de comprender si se abordan sin haber tenido experiencia previa como intérprete o creador de la danza o el teatro, aunque, por otra parte, al no ejercer la actividad a observar, un investigador interesado por el fenómeno educativo en las artes tiene la virtud de ser imparcial y objetivo al momento de describir su ejercicio, sin el sesgo de la emoción y el apego del artista a su profesión, como ocurre en mi caso.

La constante de la mayoría de los maestros que nos dedicamos, formal o informalmente, a la enseñanza de las artes ha sido, en muchos casos, improvisar e intuir la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje, dependiendo del alumno o grupo de estudiantes (Ferreiro, 2005; Torres, 2016). Si bien la formalización de la enseñanza ha permitido que la instrucción de las artes cuente con procedimientos estructurados de planeación e implementación didáctica, ideados para responder a las intenciones educativas que propone la política educativa actual a nivel superior, la sociedad y el mercado laboral, la complejidad de los currículos educativos flexibles y la dificultad que implica ajustar a estos las prácticas cotidianas de enseñanza, provoca que los maestros se aferren a los procedimientos tradicionales de transmisión de conocimientos, tanto en las artes como en los sistemas de enseñanza convencionales.

Actualmente, cobra una gran importancia el estudio de la formación y desarrollo profesional de los docentes de cualquier disciplina ante los desafíos educativos internacionales; las constantes reformas educativas en nuestro país y las evaluaciones de calidad educativa hacen necesario revisar la formación inicial y continua de los profesores y su desempeño profesional, con el fin de obtener información valiosa sobre los fundamentos pedagógicos y disciplinarios que poseen los docentes, las diferentes formas de concebir la educación y sus propósito y el sentido práctico que orienta sus acciones educativas, los cuales influyen e impactan en las prácticas docentes y en el aprovechamiento de los estudiantes.

Hasta hace algunas décadas, se buscó normalizar la enseñanza artística en México, con la instauración de carreras universitarias que respondieran a la demanda de profesionistas con competencia docente para la enseñanza de la música, la danza, el teatro y las artes

plásticas. A diferencia de la formación tradicional de los profesores normalistas y otras instituciones de educación superior, las cuales cuentan con un gran número de investigaciones sobre la formación de formadores y el pensamiento docente, la investigación sobre la formación profesional y las prácticas de enseñanza de las artes es poca o casi nula en relación con el cuerpo de investigaciones sobre otros rubros educativos (Tortajada, 1995; Ferreiro, 2005; Torres, 2016).

La investigación que se realiza en México sobre práctica docente descubre e identifica causas e impactos en el acto educativo, lo cual permite a las instituciones evaluadoras emitir certificaciones y recomendaciones para mejorar, entre otros rubros, las prácticas de enseñanza que operan en el marco del modelo de competencias que rige a la educación pública en México. Sin embargo, se requieren más investigaciones que arrojen luz y comprensión sobre lo que sucede en las instituciones que forman a profesionales de las artes con una visión empírica y holista. Por lo anterior, decidí indagar los procesos de enseñanza de la danza, que resultan difíciles de entender y analizar para quien nunca la ha practicado o ha trabajado para ella, como pasa con algunos artistas o maestros de otras disciplinas que participamos en el proceso de formación de los futuros bailarines profesionales. Esta indagación científica se centra también en el gran cuestionamiento de la enseñanza en general, en como ajustar nuestras prácticas docentes a situaciones nuevas e inesperadas, para saber cuándo y cómo dejar de lado creencias y prejuicios personales, cómo distinguir entre las creencias generales sobre la vida, la educación y la disciplina académica a la que nos dedicamos para servir realmente a quién debe estar al centro del fenómeno educativo: el estudiante.

Planteamiento del problema

Durante siglos, la labor de los profesores de arte fue la de transmitir los conocimientos básicos necesarios de su disciplina y certificar el desarrollo de habilidades técnico-corporales de forma oral, visual o escrita, sin más modificaciones sustanciales que la actualización y modernización de las tendencias en boga en el medio artístico, que otorgan mayor peso, entre la comunidad artística, a los procesos de perfeccionamiento técnico-metodológico y de reflexión sobre el discurso creativo-interpretativo de cada manifestación artística. Esta forma de ejercer la profesión de maestro por los artistas fue ocasionada por el ideal clásico del arte: alcanzar la perfección, la belleza y la verdad. Esta visión monista sobre las obras y ejecuciones artísticas pervivió durante largo tiempo, por lo que la figura del maestro de arte, tanto en la música, la danza, la pintura y demás artes, se concibió como la de un representante y perito de tradiciones y escuelas que debían preservar sus técnicas sin importar la forma ni los medios necesarios para lograrlo.

El paso a la era actual, en la que se cuestionaron todos los sistemas ideológicos, repercutió enormemente en las artes, dando pie a la mayor revolución artística en la historia en los albores del siglo XX, como lo señala Ortega y Gasset (1956), al abundar sobre las cuestiones filosóficas de la producción artística en su disertación *La Deshumanización del Arte*; Ortega y Gasset señaló el rechazo hacia el arte nuevo, que en su momento correspondía a la producción artística de la década de 1920 a 1930, puesto que las obras producidas por jóvenes escritores, pintores, escultores, dramaturgos, coreógrafos y compositores musicales presentaban rasgos de *deshumanización*, es decir, un desapego a las formas convencionales de lo que la mayoría de los consumidores de arte consideraban como bello o placentero. Esta situación del arte nuevo era uno de los efectos de las nuevas prácticas de enseñanza de las artes, puesto que las escuelas y academias artísticas se enfocaron en el desarrollo de nuevas formas de operación y creación por encima de la producción de obras de arte que pudieran ser apreciadas por el público en general.

Entre las décadas 70's y 80's del siglo XX, ocurre otra transformación económica, política y social que impactaría a todos los ámbitos de la actividad humana: la irrupción del neoliberalismo (Pérez Gómez, 2004); los sistemas capitalistas asumieron una nueva doctrina que renovó al sistema de producción y acumulación de bienes, que consistía en promover la autonomía de empresarios y compañías sin intervención directa del estado en la

administración económica. Esta tendencia económico-política tuvo grandes efectos en la educación y el arte, actividades en las que durante siglos los gobiernos estatales habían tenido una fuerte injerencia y control, puesto que en muchos países los sistemas educativos y la creación artística han sido beneficiados por el apoyo económico y material de procedencia gubernamental. Aunque el Estado sigue ejerciendo esta función de control y administración del sistema educativo y la creación artística en varios países, la economía de mercado ha cambiado el escenario profesional de los artistas, al orillarlos a idear estrategias de adaptación al nuevo orden económico y social.

En el sistema neoliberal, el maestro dejó de ser el representante de una tradición científica o artística, para ser operador de una institución que funciona de forma similar a una empresa o una fábrica; la institución educativa en el sistema neoliberal opera bajo la lógica de la razón técnica o instrumental (Schön, 1992; 1998; Pérez Gómez, 2004), es decir, a mayor preparación y prevención de las acciones y materiales para la enseñanza, menor será el costo de operación y mayor será la productividad final. Uno de los dispositivos para llevar a cabo esta prevención y mejora de la enseñanza es el currículo, dispositivo para seleccionar y suministrar a los estudiantes los elementos de la cultura que se imparten en las escuelas y del cual el maestro es responsable de poner en práctica, tal como lo haría un trabajador especializado en una línea de producción industrial.

La mayoría de los egresados de las licenciaturas en artes, al verse involucrados dentro de la docencia como principal actividad profesional, necesitan adquirir los conocimientos teóricos y prácticos que se requieren para ser capaces de elaborar un diseño curricular y evaluar los aprendizajes logrados por los estudiantes. Es por esto las instituciones oficiales de educación artística requieren de la participación de pedagogos e investigadores que colaboren con los docentes de una disciplina artística, con el fin de plasmar sus intenciones educativas en un documento formal que los respalde ante las autoridades educativas oficiales.

Mi interés sobre la práctica docente de los maestros de danza, surge desde mi incorporación a la planta académica de la Facultad de Danza como profesor de las asignaturas: Música I-Orígenes y Música II-Folklórica, experiencias educativas a las cuáles pude acceder por mi preparación como músico profesional, cuyo perfil exige a un profesional de la música con experiencia docente y sensibilidad respecto a la expresión dancística. Para mí, ha sido una experiencia de continuo aprendizaje que no ha cesado desde mi primer día

de trabajo, puesto que me enfrenté al reto de dar forma al contenido de las experiencias educativas para cumplir con los requerimientos institucionales de planeación y tuve que reorientar mi práctica docente como formador de músicos, ajustándola a las necesidades de mis estudiantes como futuros profesionales de la danza clásica y contemporánea. Además, mi formación como pedagogo me ha permitido investigar mi propia práctica docente y reflexionar sobre los fundamentos teórico-metodológicos con los cuáles sustento mi labor como maestro.

Por otra parte, los músicos y los artistas plásticos compartimos una afinidad por el trabajo riguroso en cuanto a tiempos, siendo por lo general proclives a la introspección constante y a la permanencia prolongada en talleres y salas de ensayo para la obtención de nuestros productos, mientras que los bailarines y actores son más propensos a actividades corporales, dinámicas y exhaustivas, por lo que requieren de una ardua preparación física que les permita soportar entrenamientos, ensayos y presentaciones para las cuáles también se requiere ser extrovertido y tener gusto por ser observado, puesto que los productos de la danza y el teatro solo pueden ser apreciados en el momento de su realización.

La búsqueda de la comprensión del otro, aquel que trabaja a mi lado y al cuál debo ayudar en su misión de formar a los ejecutantes de la danza del siglo XXI, es lo que me mueve a cuestionarme: ¿Cómo son los bailarines? ¿Qué es lo que saben? ¿Por qué lo enseñan? ¿Por qué lo hacen así? ¿Qué cambiarían para mejorar? ¿Cómo podemos contribuir otros maestros y artistas a la formación de los futuros profesionales de la danza mexicana?

Además de las dificultades que implica la enseñanza de las artes, hay una gran vicisitud que afrontan todas las instituciones educativas que operan bajo los lineamientos de los sistemas educativos oficiales actuales: el diseño curricular por competencias. Esta tendencia educativa actual obliga a que las universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, replanteen sus planes y programas de estudio para cumplir con el perfil de egreso que busca lograr una formación por competencias: un profesional competente en los aspectos heurísticos y axiológicos de su campo y no sólo en el dominio de conocimientos teóricos. Este replanteamiento de la identidad institucional, conlleva a una reelaboración de la identidad profesional de sus actores, ya que los docentes deben asumir mayores responsabilidades y desarrollar competencias especiales para ayudar a sus alumnos a transitar por las nuevas propuestas curriculares.

El docente universitario es, en la mayoría de los casos, un profesionista egresado de la institución que lo formó como experto conocedor de su disciplina, pero sin preparación en los fundamentos pedagógicos ni las herramientas didácticas necesarias para ejercer el oficio de formador profesional. Este vacío teórico-heurístico ha orillado a que la identidad docente del profesor universitario se forje al fragor de las batallas en el aula y el trabajo colegiado, dando pie a posturas que tienden a la ejecución artesanal-tradicionalista y a la técnica-académica, pero que muy difícilmente se pueden llevar a un plano de investigación y reflexión sobre la práctica para hallar nuevas formas de intervención educativa. Esta particularidad de la enseñanza a nivel superior orilla a una supervisión constante de la práctica docente y de los *curricula* que ofertan las casas de estudio.

Todo proyecto de modificación curricular y mejora de las prácticas educativas queda en manos de los docentes de una institución escolar para articularlo en torno a sus características y necesidades propias, y posteriormente, ponerlo en práctica a través de la implementación didáctica, por lo tanto, la presente investigación consiste en analizar la práctica docente en relación con el currículum en la Facultad de Danza UV.

Justificación

El ser humano tiene dos nacimientos: uno biológico y otro social. El nacimiento biológico nos permite existir, pero el desarrollo social nos permite ser. La razón para ser educados es porque al nacer llegamos a un mundo de convenciones establecidas, las cuáles se han afinado a lo largo de la historia de la humanidad, en las que debemos insertarnos para formar parte de la cultura en la que nos toque llegar y ser formados (Savater, 1997). Nuestra especie biológica, el *homo sapiens*, nos identifica como organismos dentro del reino animal, pero nos volvemos humanos a través de un proceso de inculuración y socialización que nos define como individuos e integrantes de una estructura cultural compleja, en la que desempeñamos una función durante todo el proceso formativo como personas. Después de la influencia que ejercen los padres, familiares cercanos y grupos de pares próximos, los actores de mayor influencia en el desarrollo personal de los seres humanos son los maestros, profesores, entrenadores, formadores y demás figuras encargadas de brindar algún tipo de enseñanza a un aprendiente, por lo que la forma de ser, pensar y proceder de los docentes siempre ha sido uno de los principales focos de la investigación educativa en México y el mundo.

La Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana, institución pionera en la enseñanza institucional de la Danza Contemporánea, ha servido de modelo a posteriores intentos de apertura de programas de licenciatura en el campo de la actividad dancística culta. Junto con otras instituciones insignias de la educación artística y dancística en México, como la Academia de la Danza Mexicana y la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, la Facultad de Danza es uno de los espacios educativos que ameritan la atención de la investigación sobre sus actores y los procesos educativos que ahí acontecen. Si bien ha crecido el interés de bailarines y maestros de danza por el campo de la investigación, sus esfuerzos se siguen concentrando en las interrogantes en torno al fenómeno artístico y estético, dejando de lado la gran aportación que se le podría hacer al desarrollo profesional de los docentes universitarios que tienen que cumplir con las reglas de juego del aparato educativo oficial, las cuales han sido diseñadas frecuentemente por funcionarios que nunca han dado clases ni toman en cuenta las particularidades de cada espacio educativo.

Cada individuo tiene una trayectoria de vida diferente, trazada tanto por los estímulos del ambiente donde ha crecido, como por las decisiones que ha tomado ante dichos estímulos; somos lo que nos dejan ser, pero también podemos decidir sobre las opciones que nos brinda nuestro medio de desarrollo. La comunidad de académicos de la Facultad de Danza es un crisol cultural y social, en el que se funden diferentes personalidades únicas y complejas, contrastantes y vibrantes, cada una con diferentes percepciones y concepciones de cómo debe ser, pensar y actuar un artista, tanto en el escenario como en la vida cotidiana; existen pocos lugares y escuelas en México donde coincidan bailarines, músicos, actores, fotógrafos y pedagogos con un solo fin: formar a los futuros representantes de la danza contemporánea mexicana.

De acuerdo con filósofos, educadores e intelectuales como Lyotard (1986), Châtelet (1988), Diaz (2000) y Pérez Gómez (2004), vivimos dentro de una sociedad que presenta la condición posmoderna, cuyos principales síntomas han sido la insatisfacción y la frustración, en la que los sistemas políticos y económicos de las democracias-mercados han orillado a los sujetos integrantes de la sociedad a dedicarse a lo que les permite generar ganancias, no a lo que los hace felices realmente, en la que cada vez estamos más solos y a la vez más alejados, en la que se ha sacrificado la convivencia y la solidaridad por el éxito y el confort. Querer

vivir con abundancia y comodidad, sin sopesar el alto costo que esto implica, nos ha llevado a un estado de decadencia espiritual, ética y moral que parece imposible de superar.

Como señala Edgar Morin (1991, 1999), vivimos en una época de gran desarrollo de los conocimientos y sofisticación de los medios de difusión que permiten acceder a ellos, pero a la vez es cuando más desconectados estamos por la especialización profesional y división de los saberes. El paradigma filosófico-educativo modernista de la verificación-comprobación ha generado grandes avances en la ciencia y la tecnología, pero se ha incrementado la ignorancia y la incomprensión de la realidad (Díaz, 2000). Se carece de respuestas a problemas globales que afectan a los seres más vulnerables y se ha perdido la capacidad de reaccionar de forma ética ante los embates de la arbitrariedad, la injusticia y la estela de decadencia y destrucción que va dejando a su paso el neoliberalismo. El problema radica en la falta de organización de los conocimientos que existen, al no articularlos de forma lógica, congruente, y acorde a una finalidad común de bienestar total de la humanidad (Morin & Kern, 1993; Morin, 1999). La visión utilitarista de la educación universal ha delegado a la educación artística a la categoría de acompañante de los aprendizajes clave, desdeñando la relevancia que tiene para la formación humana estar en contacto con los medios para crear productos artísticos y vivir los beneficios de la música, la danza y el teatro en carne propia.

El ser humano es un ser social, por lo que los grupos de referencia son los que dan sentido de vida a los individuos. Entre más nos empeñamos por definirnos y diferenciarnos del resto de nuestros semejantes, más encontramos razones para encajar en un conjunto de entes no alineados con la mayoría. Entre estos grupos disidentes, destacan sobremanera los artistas, quienes han sido categorizados generalmente como rebeldes o subversivos, ya sea por sistemas de gobierno o por órdenes sociales tradicionales; frente al proceso de homogeneidad social y cultural, los artistas se mantienen como grupo de resistencia activa en contra de la imposición de estereotipos y los intentos de dominación hegemónica que pretenden sosegar a los espíritus rebeldes que provocan inconformidad en la sociedad. Artistas plásticos como Goya, Picasso o Francisco Toledo; compositores e intérpretes musicales como Johann Strauss II, Silvestre Revueltas o Dmitri Shostakovich; actores y dramaturgos como Máximo Gorki, Darío Fo o Guillermo Calderón y grandes bailarines y coreógrafos como Martha Graham, José Limón, Maurice Béjart y Pina Bausch, todos ellos

son ejemplo de la rebeldía y la crítica a los sistemas establecidos que caracterizan a los artistas.

Ante la crisis del estado-nación actual, los dirigentes políticos toman medidas arbitrarias que van en detrimento de programas educativos, obra de seguridad social, salud pública y apoyo a minorías étnicas y trabajadores, para poder sostener un modo de vida ciudadana occidental; el concepto de ciudadanía que asumen estos gobiernos neoliberales es el de un bienestar económico sobre el emocional, orillando al sacrificio de las voluntades individuales para mantener un estilo de vida consumista (Gimeno, 2003). No hay un modelo de nación que nos arrope y defienda ante los embates de la economía de mercado global que arrasa con la multiculturalidad y diversidad. Aunque a nuestro país le ha dado un enorme prestigio y promoción el campo de las artes, al primer sector que se le recortan apoyos económicos y políticos es el de la educación artística, cuando se le debería impulsar por ser una de las vías para superar la crisis social y moral que atraviesa nuestra nación.

Hoy más que nunca, se necesita una educación que promueva y preserve la cultura individual, que nos ayude a reconocer las raíces que nos conforman como personas y miembros de una comunidad particular y a la vez planetaria, en la que estemos preparados para asumir nuestra responsabilidad como ciudadanos del mundo (Morin & Kern, 1993). Lo común y correcto entre humanos es satisfacer necesidades biológicas, sociales y emocionales, pero hay otras funciones latentes que no se pueden apreciar sin un exhaustivo análisis de nuestras actividades y sus consecuencias. Se precisa, en esta temporalidad que nos toca vivir, reflexionar sobre los alcances posteriores de las actividades que dan sentido a una función, decidir qué se debe reproducir y qué se debe descartar con un criterio comprensivo-holista y no uno utilitarista-economicista.

En estos momentos en que se cuestiona y problematiza sobre los beneficios que aporta la educación artística profesional al sistema productivo y económico, se debe buscar no solo los medios para demostrar la ganancia material y monetaria que dan las artes a la sociedad, sino esta vía que proporciona para el crecimiento espiritual y humano que tanta falta le han hecho a las reformas educativas de los últimos años.

Antecedentes

Investigaciones sobre la Danza

Hasta hace poco más de 20 años, las investigaciones en torno a la enseñanza de la danza escaseaban, tal como lo señalan las investigadoras que han generado tesis de maestría y doctorado sobre los profesores de danza en Europa, Norte y Sudamérica (véase tabla 1). Debido al interés por llenar este vacío teórico en América Latina, varias bailarinas han llevado a cabo, de forma paralela a su actividad artística, trabajos de investigación con orientación sociológica y antropológica, como los realizados por Alejandra Ferreiro, Margarita Tortajada, Amparo Sevilla o Ana Sabrina Mora.

Tabla 1. Investigaciones sobre la enseñanza de la danza en América y Europa

Autor	País	Título
S. Faure (1998)	Francia	Les Processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur. Sociologie des modes d'apprentissage de la danse "classique" et de la danse "contemporaine"
C. S. Carter (2004)	EE.UU.	Effects of formal dance training and education on student performance, perceived wellness, and self-concept in high school students.
S. Thorel (2007)	Francia	Vers une coéducation en danse en éducation physique et sportive : analyse didactique et prospective des curricula.
M. J. Gross (2008)	EE.UU.	Time, space, and energy for dance in education
N. Harbonnier (2009)	Canadá	Autour de la proposition dansée: regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine
Mª I. Megías (2009)	España	Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza
M. E. Sims (2010)	EE.UU.	How does background and training affect dance pedagogy in higher education?
M. C. Saldaña (2010)	México	El campo de la enseñanza de la danza: el caso de la Escuela Nacional de Danza Folklórica del INBA
A. S. Mora (2011)	Argentina	El cuerpo en la danza. Una etnografía sobre la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal.
H. Duval (2011)	Canadá	Construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire: Sphères de négociations, tensions et stratégies identitaires
A. Arnaud-Bestieu (2011)	Francia	L'incidence de l'épistémologie pratique des professeurs sur les savoirs co-construits en danse contemporaine : analyse comparative de trois cas contrastés à l'école élémentaire
M. C. Escudero (2013)	Argentina	Cuerpo y danza: una articulación desde la educación corporal
P. Rodríguez (2014) (Canadá)	Colombia	Stratégies d'enseignement et d'apprentissage mobilisées à la barre dans un cours de danse classique pour les adultes débutants
D. Montaud (2014)	Francia	Le rapport aux œuvres dans l'enseignement de la danse au collège: analyse didactique de l'évolution de l'épistémologie pratique d'un professeur d'éducation physique et sportive
E. Torres (2017)	México	Identidades, experiencias y saberes de maestros de danza clásica y contemporánea en la Ciudad de México. En los márgenes del sistema educativo oficial

Elaboración propia.

En México se lleva a cabo investigación sobre la danza de forma especializada en el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información sobre la Danza “José Limón” (CENIDID), creado en 1983 bajo el auspicio del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), para resguardar el acervo dancístico de México a través de la publicación de investigaciones, ensayos, memorias de seminarios, coloquios, y congresos, que dan cuenta tanto de la evolución de las propuestas artísticas como de las trayectorias de sus creadores que han surgido en nuestro país. El CENIDID imparte la Maestría en Investigación de la Danza, que hasta el momento es el único posgrado dedicado *exprofeso* a la investigación en la danza en México.

En el año de 1994, con motivo de la celebración de los 50 años de existencia de la Universidad Veracruzana, se publicaron una gran cantidad de estudios monográficos que dieron cuenta de la historia de las facultades, institutos y dependencias que conforman a la máxima casa de estudios del estado de Veracruz. En *La Enseñanza Artística en Xalapa (Danza/1936-1975)*, Sabino Cruz, Roberto Peredo y Alejandro Schwartz (1994) dan cuenta de la historia de la danza en la ciudad de Xalapa. Daniel Acevedo Ytuarte, siguiendo la línea comenzada por Alberto Dallal, es autor de uno de los pocos documentos que integran investigación historiográfica e iniciación dentro del campo de la danza, para el público inexperto e interesados en la carrera de Danza; *Descubriendo la danza* (2014) es un documento que a pesar de su reciente salida a la venta, se ha convertido en un referente primordial para investigaciones documentales en torno a las artes. Actualmente investigadoras y documentalistas como Alejandra Ferreiro, Margarita Tortajada, Hilda Islas, Elisabeth Cámara y Farahilda Sevilla sostienen un intercambio académico constante con la comunidad dancística mexicana, el cual es necesario para nutrir las actividades interdisciplinarias de la investigación en las artes.

La Universidad Veracruzana comenzó a ofertar en 2017 la Maestría en Pedagogía de la Artes, orientada a cubrir el vacío en formación profesional docente de los maestros de las diferentes instituciones de educación media-superior y superior que se dedican a la enseñanza de las artes en la República Mexicana, con mayor cobertura sobre la regiones centro y sureste del país. Algunos trabajos de la Maestría en Artes Escénicas de la Universidad Veracruzana han atendido cuestiones de creación escénica e investigación sobre discurso estético de la danza, pero son pocas las investigaciones que las abordan con un propósito pedagógico, salvo

algunas tesis que han dado un enfoque profesionalizante a la creación de compañías coreográficas y escuelas de danza en México.

La investigación sobre la práctica docente

Desde hace más de cuarenta años, la investigación sobre la formación y desempeño del profesorado ha jugado un gran papel en las reformas educativas y la reconceptualización de la profesión docente (Lessard & Tardif, 2005). La mayor parte de los trabajos de investigación educativa sobre la práctica docente a nivel superior se han enfocado a los profesores de los espacios escolares convencionales, sobre todo en los niveles escolares que corresponden a la educación obligatoria elemental (Rueda, 1996). Estos han sido principalmente trabajos etnográficos que han detallado las prácticas de las instituciones escolares desde lo que acontece en las aulas, las interacciones entre alumnos en espacios intra e inter-escolares y las reuniones de consejos técnicos (Rueda, 1996; Bertely, 2010; Rockwell, 2014).

La mayor parte de las investigaciones sobre práctica docente en nuestro país han sido enfocadas a los maestros pertenecientes al sistema educativo mexicano, figurando los trabajos etnográficos que ha realizado Elsie Rockwell (2014), María Bertely (2010), Mario Rueda Beltrán (1996), Gunther Dietz (2008), entre otros investigadores más, sobre la cultura escolar en distintos contextos de la república mexicana. De la escuela etnográfica que iniciaron Rockwell y Bertely, se han inspirado muchos investigadores para diversificar el abordaje a la práctica docente, crear propuestas de transformación de la enseñanza y despertar en los maestros y educadores el interés por la investigación de la propia práctica, a fin de que los hallazgos de investigación tengan una mayor repercusión en la situación actual del sistema educativo y el entorno social en el que inciden directamente los profesores.

Entre la producción que realizan los estudiantes de posgrado en institutos y universidades mexicanas, son de notar las investigaciones realizadas por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (IIE-UV), que han abordado las prácticas docentes dentro de los marcos de las TIC en educación, la educación intercultural y la educación ambiental. En el siguiente cuadro se presentan algunas de estas investigaciones, con el fin de ilustrar la tendencia de las investigaciones sobre práctica docente de contextos escolares convencionales en el IIE-UV (véase tabla 2):

Tabla 2. Investigaciones sobre práctica docente realizadas por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana

Autor	Temática
L. Cázares Herrera (2010)	Diseño, aplicación y seguimiento de situaciones didácticas en el aprendizaje lingüístico.
J. M. Tenorio Ramírez (2013)	Representaciones sociales sobre el profesorado de Educación Física.
E. Cajigal Molina (2014)	Creencias epistemológicas de docentes de primaria y su impacto en el conocimiento sobre el cambio climático
D. Y. Varela Saucedo (2014)	La relación entre las prácticas educativas de los docentes de educación especial y de educación primaria hacia la adopción de un enfoque inclusivo, una aproximación etnográfica
E. D. Gerardo Morales (2015)	Experiencia de asesoría a las prácticas docentes de alfabetización inicial
A. L. Acosta Aguilera (2017)	Los profesores de educación normal y sus prácticas docentes relacionadas con las Tecnologías de la Información y Comunicación
L. Cabrera Aguilar (2017)	Poder y saber en la Experiencia Escolar. Estudio de caso en un aula universitaria

Elaboración propia.

Al examinar el cúmulo de investigaciones sobre práctica docente en México, se puede inferir que no ha habido un gran interés por parte de los investigadores educativos mexicanos sobre la práctica docente en las instituciones de educación artística a nivel superior, con excepción de los trabajos de instituciones especializadas en la investigación en las artes como el CENIDI (Ferreiro, 2005; Torres, 2016) y el Instituto de Investigaciones Estéticas de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIE-UNAM) (Dallal, 2000). Es por esta razón que la presente tesis busca ser un punto de inflexión para vincular la investigación educativa y la investigación sobre la danza en México, así como abrir una brecha para posteriores abordajes a la enseñanza de las artes a nivel superior. Después de disertar sobre la práctica docente en general, me centraré a continuación en la práctica docente en las artes, el cual es el tema central de la presente investigación.

Una vez expuestas la justificación, el planteamiento de la problemática vislumbrada, así como los antecedentes en torno a la enseñanza formal e informal de la danza, me planteé la siguiente pregunta de investigación que fue el hilo conductor que me guió a través de este trabajo de investigación:

Pregunta de investigación

¿Cómo se relacionan las prácticas docentes de los maestros de la Licenciatura en Danza Contemporánea y de las academias de Danza Académica y Danza Moderna con los lineamientos curriculares del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF)?

Preguntas específicas

Las preguntas específicas que surgen de la pregunta general son:

¿Cuáles son los rasgos característicos de la práctica docente de los profesores de las academias de Danza Académica y Danza Moderna de la Licenciatura en Danza Contemporánea?

¿Cómo orientan los maestros de la Facultad de Danza el proceso de enseñanza-aprendizaje?

¿Cuál es la opinión de los profesores de la Facultad de Danza respecto a la implementación de los lineamientos curriculares del MEIF en la Licenciatura en Danza Contemporánea?

Objetivo General

Analizar cómo se relacionan las prácticas docentes de los maestros de la Licenciatura en Danza Contemporánea y de las academias de Danza Académica y Danza Moderna con los lineamientos curriculares del MEIF.

Objetivos específicos

Identificar los rasgos característicos de la práctica docente de los profesores que imparten las experiencias educativas de la Licenciatura en Danza Contemporánea.

Describir la forma en que orientan los maestros de danza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conocer la opinión de los maestros de danza sobre la implementación de los lineamientos curriculares del MEIF en la Licenciatura en Danza Contemporánea.

Estructura de la tesis

Esta investigación está conformada por cinco capítulos:

Introducción. En esta parte introductoria se comentan las causas que motivan la realización de la investigación, se expone el planteamiento del problema, la justificación, los antecedentes, las preguntas general y específicas, los objetivos general y específicos y la estructura de la presente investigación.

Capítulo I. Marco contextual. En este apartado se comenta cómo se lleva a cabo la enseñanza de la danza a nivel superior en el mundo y en México. Se hace un recorrido por la historia, la situación actual de la Facultad de Danza y del personal académico. Así mismo se presenta una descripción general de las características de la Licenciatura en Danza Contemporánea, así como del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), por el que se rigen las prácticas docentes en la Universidad Veracruzana.

Capítulo II. Marco teórico. En este capítulo se hace una revisión de la literatura especializada en torno a la enseñanza de la danza, así como de la teoría publicada en torno a la práctica docente bajo el enfoque por competencias. Los ejes conceptuales abordados en este apartado son: danza, práctica docente, currículo y enfoque por competencias.

Capítulo III. Metodología. En esta sección se explicitan el enfoque cualitativo que orienta la investigación, el tipo de estudio, las técnicas e instrumentos que fueron utilizados para la construcción de datos y los procedimientos para analizar la información recabada en el trabajo de campo, para responder tanto a las preguntas de investigación como a los objetivos propuestos.

Capítulo IV. Análisis de los resultados. En este apartado se exponen los resultados de la investigación y se analizan con los conceptos teóricos que dan soporte a las categorías de análisis utilizadas, las cuales provienen de la revisión exhaustiva de la literatura especializada, así como también los hallazgos que emergieron de los datos.

Conclusiones. Esta última sección incluye las reflexiones generadas por el proceso de investigación y análisis de los datos obtenidos, así como sugerencias y propuestas para mejorar las prácticas de enseñanza de la danza desde la perspectiva de los maestros participantes.

Bibliografía. Esta tesis incluye un listado de las fuentes revisadas durante el proceso de documentación: libros, artículos, tesis de maestría y doctorado y publicaciones

electrónicas recientes a las cuales sería difícil acceder en formato físico y además encontrarlas traducidas al español.

Anexos. En este apartado se incluyen los instrumentos de construcción de datos, dos entrevistas, un cuadro de categorización para el análisis de datos, dos cuadros con datos de los saberes profesionales de los maestros entrevistados, un registro de observación de clase y el mapa curricular de la Licenciatura en Danza Contemporánea, con la finalidad de mostrar al lector el procedimiento de la investigación.

En esta investigación, el género masculino se utiliza de manera indistinta para describir y citar tanto a hombres como a mujeres con el fin de facilitar la lectura, pero siempre se hará la referencia adecuada a las bailarinas, coreógrafas e investigadoras en reconocimiento a sus aportaciones como principales generadoras del conocimiento y avances técnicos en la danza.

CAPÍTULO I. Reconocimiento del escenario

—¡Qué encantadora diversión para los jóvenes, señor Darcy! Después de todo, no hay nada como bailar. Tengo el baile por uno de los refinamientos de las sociedades cultas.

—Cierto, señor; y posee también la ventaja de estar en boga entre las menos cultas del mundo. Todos los salvajes saben bailar.

Jane Austen. *Orgullo y prejuicio*.

1.1. La enseñanza de la danza en el mundo a nivel superior

El campo de la danza contemporánea, debido a la reducción de distancias en nuestro planeta en el momento actual y al acercamiento entre culturas, se ha convertido en un espacio multicultural que da lugar a una gran cantidad de propuestas escénicas y, en consecuencia, un aumento en la demanda de instituciones escolares que satisfagan la necesidad de formación de los jóvenes bailarines de la época actual. Por ser el epicentro tradicional de la actividad artística e intelectual, el continente europeo alberga a la mayor cantidad de compañías, escuelas y festivales de danza, pero es evidente que su enseñanza y ejercicio se han esparcido por todo el planeta, por lo que ahora existe una gran actividad dancística en cualquier lugar del mundo.

Francia es uno de los países con mayor tradición en el ejercicio de las artes, sobre todo en la danza clásica, pero también cuenta con espacios para el desarrollo de la danza contemporánea como *L'Atelier de Paris/Centre de Développement Chorégraphique*. Este centro, fundado por Carolyn Carlson en 1999 y dirigido por Anne Sauvage, se dedica, hasta el día de hoy, al desarrollo del campo coreográfico (creación, formación profesional, difusión, educación artística y cultural). Esta institución se dedica también al seguimiento de sus artistas tanto en el rubro de la formación, mediante un programa internacional de clases magistrales, así como en el de la creación, a través de un programa de residencias de trabajo y colaboración. *L'Atelier de Paris* alberga cada año a uno de los principales festivales de danza contemporánea en Francia, el *June Events*. Maurice Béjart, coreógrafo francés de gran trayectoria, creó en 1987 la *Béjart Ballet Lausanne*, una de las compañías más trascendentales en el mundo de la danza. Con sede en Suiza, en la actualidad esta compañía es dirigida por Gil Roman desde el año de 2007, tras la muerte de Béjart.

Alemania es uno de los epicentros de la formación en la danza, sobre todo desde el movimiento iniciado por Rudolf von Laban al fundar la danza educativa. En cuanto a la formación de bailarines, la institución universitaria con mayor reputación en la formación de bailarines en Alemania es la *Folkwang Universität der Künste*. Kurt Jooss creó en 1927 el *Folkwang Tanzabteilung*, del cual han egresado eminentes bailarines y coreógrafos como Pina Bausch, Susanne Linke y Reinhild Hoffmann.

Los Estados Unidos de América son el país que dio origen a la danza moderna, que después evolucionó a lo que hoy llamamos danza contemporánea (Dallal, 2007). Martha Graham, en el año de 1926, reunió a un grupo de estudiantes y entusiastas de su propuesta creativa de una danza basada en la capacidad expresiva del cuerpo humano, lo que dio origen a su primer estudio profesional de danza, que posteriormente se convertiría en la *Martha Graham Dance Company*. Esta compañía sigue siendo una de las instituciones insignia de la danza contemporánea a nivel mundial. El *Merce Cunningham Trust* es una fundación creada para preservar la obra y legado de Merce Cunningham, coreógrafo y maestro estadounidense que propició la revolución en la danza moderna, en lo que aún se considera como la etapa temprana de la danza contemporánea. Esta fundación realiza múltiples actividades de difusión, aparte de montajes escénicos. *The Juilliard School* es una de las instituciones con mayor reconocimiento a nivel mundial en la enseñanza de las artes en general. Son más que destacados sus logros en la formación de grandes intérpretes en la música, la danza y el teatro. La actual institución educativa tuvo como antecesoras al *Institute of Musical Art* y *The Juilliard Graduate School*. A los egresados de su programa en danza se les otorga el título de *Bachelor in Fine Arts* (B.F.A.).

En Latinoamérica se lleva a cabo una gran actividad dancística en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Puerto Rico, Venezuela y otros países de nuestro continente que, al contar con diversos orígenes étnicos, han enriquecido el lenguaje de la danza contemporánea al incorporar sus elementos dancísticos tradicionales con los recursos de las técnicas modernas de interpretación dancística. Es de notar el auge que han cobrado las hibridaciones entre manifestaciones dancísticas de origen étnico o popular con las técnicas y estilos contemporáneos como *Graham*, *Release* y *Contact*. También es de resaltar que en varios países de América Latina, como México, la danza contemporánea se enseña y

reconoce como una carrera profesional a diferencia de países europeos, donde la práctica y enseñanza de este arte es considerado como informal.

En México, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen la misión de promover el libre pensamiento y el flujo libre de conocimientos e ideas, además de preservar y difundir las obras de las culturas que conforman la identidad mexicana, tal como lo estipula la legislación vigente en nuestra nación:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. (Art. 3º const., Fracción VII)

Así, de acuerdo al artículo 3º constitucional, las IES son entidades educativas autónomas, que operan con presupuesto del erario público y deben atender las directrices y acuerdos dictados por la Subsecretaría de Educación Superior, dependencia de la Secretaría de Educación Pública que regula y vigila las prácticas y programas de las instituciones educativas de este nivel. Si bien en la actualidad existen varias universidades que ofrecen programas educativos de danza, esta disciplina ha pasado por muchos vericuetos a lo largo de su historia.

1.2. La enseñanza de la danza en México a nivel superior

La institucionalización de la enseñanza de la danza en México, tanto clásica como contemporánea, tiene una historia relativamente reciente en comparación con otras disciplinas artísticas como la música, la pintura, la escultura, la literatura y el teatro en nuestro país (Flores, 1990; Tortajada, 1995; Acevedo, 2014). La configuración del campo de la educación dancística profesional se ha caracterizado por experimentar un largo proceso de lucha por parte de sus fundadores para ser reconocidos como legítimos artistas e intelectuales, puesto que los bailarines-maestros que fundaron las primeras escuelas formales tuvieron que sortear muchos obstáculos, sobre todo burocráticos, los cuales pudieron superar para conseguir el apoyo del gobierno y los demás círculos de la alta cultura mexicana (Ferreiro y Lavalle, 2002; Ramos, 2009).

Es en la década de los treinta cuando se funda la primera escuela profesional de danza en la Ciudad de México, en el marco de los gobiernos posrevolucionarios de corte nacionalista que alentaron las manifestaciones folkloristas en busca de una mayor cohesión identitaria a través de las artes. Este intento tuvo un gran impulso gracias al artífice más importante del resurgimiento cultural y educativo de esta época, José Vasconcelos, a través de sus misiones culturales (Carranza, 2003). El posterior desarrollo del movimiento renovador del arte mexicano estuvo a cargo de José Manuel Puig Casauranc, Secretario de Educación Pública en el gobierno de Plutarco Elías Calles (Ramos, 2009). En 1929 ocurre una nueva reestructuración en el Departamento de Bellas Artes; el Conservatorio Nacional de Música y la Escuela de Escultura y Talla Directa se incorporaron a la Secretaría de Educación Pública luego de cinco años de pertenecer a la Universidad Nacional (Ferreiro, 2005).

El primer gran intento de sistematización de la enseñanza de la danza en México fue el proyecto de la Escuela de Plástica Dinámica de Hipólito Zybin, bailarín de origen ruso que realizó una gran labor de difusión de la danza clásica y de formación de intérpretes en escuelas tanto públicas como privadas (Aulestia, 1995; Ramos, 2009). Aunque fue muy breve su existencia, este proyecto fue el antecedente inmediato de la Escuela de Danza de la Secretaría de Educación Pública. Impulsada por el Consejo de Bellas Artes en enero de 1932, con la aprobación del secretario de educación Narciso Bassols, la Escuela de Danza se creó por decreto presidencial el 15 de mayo del mismo año (Ferreiro y Lavalle, 2002). Una vez que se supo que esta escuela tendría auspicio por parte de la SEP, la bailarina y maestra Nellie Campobello manifestó su interés por estar a cargo de su funcionamiento, al igual que el compositor y director de orquesta Carlos Chávez, siendo al final designado Carlos Mérida como su primer director (Ramos, 2009).

El siguiente hito para la danza mexicana y su enseñanza llegaría con la creación del Instituto Nacional de Bellas Artes en 1946 y la designación de Carlos Chávez como su primer director, ya que estos acontecimientos permitieron la actualización de las propuestas de la enseñanza formal de la danza en México, dando pie a la fundación de la Academia de la Danza Mexicana (ADM) en el año de 1947 (Ferreiro, 2005; Ramos, 2009). De esta manera, el Departamento de Danza se constituyó por tres secciones: la de educación, a la que perteneció la Escuela de Danza, cuya función siguió dirigida a la formación de bailarines y

maestros; la de creación e investigación, a la cual fue adscrita la Academia de la Danza; y la de Difusión, encargada del cuerpo de Ballet de la ADM (Tortajada, 1995).

Aunque se acaba de ver que se fundó en 1947, la ADM inició su labor como instancia de formación profesional hasta el año de 1956. Posteriormente, a finales de los 70's y principios de los 80's, se creó el Sistema Nacional para la Enseñanza de la Danza, que más adelante se convertiría en la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (Dallal, 1994; Ferreiro, 2005). Algunos años más tarde surgimiento las denominadas compañías oficiales, como *Ballet Nacional de México*, *Ballet Teatro del Espacio* y *Ballet Independiente*. Este acontecimiento permitió que se crearan nuevos espacios de formación de bailarines, puesto que las escuelas de danza existente se enfocaron en formar a los bailarines que nutrían a los planteles de ejecutantes de estas compañías.

A mediados de los setenta se inició un movimiento de profesionalización de la danza desde los ámbitos de la educación superior, con la aparición de las primeras licenciaturas en Danza Clásica y Danza Contemporánea, ofrecidas por la Universidad Veracruzana y la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (Cruz, Peredo & Schwartz, 1994). Fue en las décadas de los ochenta y noventa que la enseñanza de la danza a nivel superior cobra más fuerza. Las escuelas pertenecientes al INBA (Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, Centro de Investigación Coreográfica, Academia de la Danza Mexicana y Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea) mantuvieron su perfil de escuelas a nivel medio superior (Ferreiro, 2005; Cámara & Islas, 2007).

Otro gran parteaguas en la historia de la danza mexicana fue la creación del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza *José Limón* (CENIDID) en 1983, institución creada *ex profeso* para difundir y preservar el legado dancístico mexicano a través de la investigación y la creación de propuestas curriculares de alto impacto en el campo de la danza mexicana (Adame, 1989). La Maestría en Investigación de la Danza fue, por muchos años, el único programa de posgrado dedicado exclusivamente a la investigación de la danza en el país. Aunque está incorporado al INBA, este centro posee el carácter de institución educativa autónoma y sus integrantes realizan investigación y docencia en otras instituciones como la UNAM y la UPN.

Para los primeros años del siglo XXI, varios estados de la república contaban con universidades e instituciones que ofrecían programas de licenciatura en Danza, mientras que

las escuelas del INBA ubicadas en el Distrito Federal se vieron afectadas al continuar ofreciendo a sus estudiantes una formación equivalente a bachillerato técnico; esta situación se convirtió en una preocupación que los maestros de las diferentes escuelas profesionales del INBA demandaban resolver constantemente a las autoridades de la SEP y del instituto.

En los años de 2004 y 2005 se exhortó a las escuelas adscritas al instituto a acceder a ser evaluadas por las agencias acreditadoras de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Con ese propósito se organizaron —gracias a la intercesión del CENIDID— cinco reuniones en las que estuvieron presentes funcionarios, investigadores y docentes de las cinco escuelas superiores de danza ubicadas en el Distrito Federal y de los Centros de Investigación de Danza y de Teatro del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA); funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de universidades públicas y privadas tanto nacionales como extranjeras; así como integrantes de los CIEES, a fin de atender la necesidad de las Escuelas de Educación Superior del INBA de revisar y replantear los criterios y parámetros con los cuales podrían ser evaluadas por los expertos acreditadores. Fue hasta el año 2007 que las escuelas de danza incorporadas al INBA se transformaron en instituciones de nivel superior avaladas para certificar estudios profesionales.

Hasta el momento en que se realiza esta investigación se encuentran consolidados varios programas de licenciatura en universidades públicas y privadas de la Ciudad de México y la república en los estados de Veracruz, Jalisco, Puebla, Michoacán, Chiapas, Hidalgo, Querétaro, Nuevo León, Chihuahua, Sonora y Baja California. El perfil de egreso de estas instituciones se ha diversificado para ofrecer alternativas profesionales como la creación coreográfica, la investigación y la educación dancística.

La formación de profesionales de la danza ha tenido un papel destacado en la consolidación de la danza profesional en la República Mexicana, ya que ha propiciado el desarrollo de bailarines y ha dotado a los nuevos intérpretes de cada generación con las herramientas técnicas y actitudinales que se requieren en cualquier compañía dancística o institución de enseñanza de la danza en el mundo. De los centros que brindan esta formación en México, siempre ha destacado la Facultad de Danza por ser la institución pionera en la educación formal de la danza mexicana y germen de la Universidad Veracruzana.

1.3. La Universidad Veracruzana y la enseñanza profesional de las artes

La Universidad Veracruzana ha jugado un papel crucial en el desarrollo del campo artístico mexicano, ya que esta institución educativa se originó por la labor de los artistas e intelectuales que sentaron sus bases al fundar escuelas libres de enseñanza de las artes en la ciudad de Xalapa. La fundación de las escuelas de música y danza, junto con las escuelas libres de derecho, medicina y antropología, fueron la piedra fundacional de la estructura académica que dio forma a la Universidad Veracruzana previo a la década de los 40's.

La fundación de la universidad se debe a la iniciativa del gobernador Jorge Serdán, quién impulsó el nacimiento de la máxima casa de estudios del estado a partir de la creación de las Facultades de Bellas Artes, Derecho y Antropología (Cruz, Peredo & Schwartz, 1994). El mismo gobernador cedió su casa en la ciudad de Xalapa, ubicada en el domicilio de Sebastián Camacho núm. 1, para poder crear la facultad de teatro, sede a la cual se mudarían posteriormente las facultades de música y danza. Esta ubicación y las instalaciones ubicadas en el domicilio de Cuauhtémoc núm. 20 albergarían las instalaciones de la Unidad de Artes hasta 1993, año en que se trasladó esta entidad académica a la localización que ocupa actualmente en la calle de Belisario Domínguez, en el centro de la capital del estado.

Imágenes 1 y 2. Instalaciones actuales de la Unidad de Artes y la Facultad de Danza



Estas instalaciones son sede, desde el año de 1993, de las oficinas administrativas de la Unidad de Artes y de las aulas en las que se imparten las experiencias educativas de las facultades de Danza, Teatro, Música y Artes Plásticas. Imágenes propia.

El prestigio que ostenta la UV como institución modelo en la divulgación artística y la formación profesional para el ejercicio de las artes es ampliamente reconocido a nivel nacional e internacional. Entre sus agrupaciones artísticas destacan la Orquesta Sinfónica de

Xalapa, la Compañía Universitaria de Teatro, el Ballet Folklórico Universitario, el conjunto musical *Tlen Huicani*, el grupo de jazz *Orbis Tertius*, la Orquesta de Música Popular, la Orquesta de Salsa, El Coro de la Universidad, El Mariachi Universitario, entre varios grupos artísticos más. La última compañía de danza contemporánea auspiciada por la Universidad fue la compañía *Las Sangres*, agrupación conformada por egresados y estudiantes de la Facultad de Danza que continua trabajando pero ahora de forma independiente. Es de recalcar el impulso que recibió la actividad artística en el seno de la universidad por parte del rector Roberto Bravo Garzón; durante su gestión se crearon varios grupos artísticos de música culta y popular, teatro, danza folklórica y contemporánea, así como espacios para promover la obra de incipientes artistas plásticos.

El año de 1993 fue de gran importancia para la Unidad Académica de Artes de la UV, ya que en ese año se llevó a cabo la primera y única reunión de instituciones de educación artística a nivel superior, teniendo como sede las instalaciones de la Unidad. En esta reunión se discutieron varios aspectos relacionados con la unificación de criterios para la elaboración de planes de estudios, conferencias sobre temáticas específicas de cada disciplina y la emisión de consideraciones para todas las instituciones de educación artísticas universitarias con miras a la gran reestructuración de la educación superior que se veía venir. Una de las entidades participantes de mayor incidencia en esta reunión fue la Facultad de Danza, debido a que su tradición y jerarquía como la primera institución dedicada a la enseñanza de la danza contemporánea a nivel superior, la posiciona como uno de los modelos a seguir en la preservación y difusión del quehacer dancístico.

1.4. La Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana

La Facultad se encuentra ubicada en Belisario Domínguez núm. 25, en la Colonia Centro de la ciudad de Xalapa, municipio del mismo nombre, perteneciente al Estado de Veracruz-Llave. Comparte instalaciones con las facultades de Teatro, Música y Artes Plásticas, con las cuales conforma el Área Académica de Artes y pertenece a la región Xalapa de la Universidad Veracruzana. La Facultad tiene su origen en la Facultad de Bellas Artes, fundada en 1944 para dar continuidad al trabajo comenzado en 1936 por el Instituto Nacional de Bellas Artes en el antiguo Conservatorio Libre de Música y Danza, subsidiado originalmente por el Gobierno del Estado (Cruz, Peredo & Schwartz, 1994).

En el año de 1954, arribó a Xalapa el maestro Rosalío Ortega, oriundo de la Ciudad de México y egresado de la Academia de la Danza Mexicana. El Maestro Ortega fue el responsable de la introducción de la danza moderna a la capital del estado de Veracruz, y a raíz de su llegada desfilaron por esta entidad las máximas figuras de la danza moderna y contemporánea en México, como Farnesio de Bernal, Carlos Gaona, Guillermina Bravo, Rocío Sagaón, Xavier Francis y muchos otros exponentes de la escena dancística mexicana. Cabe destacar la creación de la Compañía o Grupo Titular de Danza, fundada por la maestra Guadalupe Contreras Aguilera, perteneciente a la Universidad Veracruzana, que a principios de los años setentas coadyuvó a crear un ambiente propicio que impulsó la profesionalización de la danza contemporánea (Acevedo, 2014).

En el año de 1975, la Universidad Veracruzana se convirtió en la primera institución de educación superior en ofertar un programa de licenciatura en Danza Contemporánea en México, al fundar la Facultad de Danza, en el marco de la creación del Área de Artes de la Universidad (Acevedo, 2014). A raíz de su creación ha sido el epicentro de la actividad dancística del estado, además de ser uno de los semilleros más importante a nivel nacional de bailarines, coreógrafos e investigadores que han revolucionado el campo artístico mexicano desde los años 80's del siglo XX (Cruz, Peredo & Schwartz, 1994).

Imagen 3. Placa conmemorativa de la fundación de la Facultad de Danza



A lo largo de más de 40 años, la Facultad de Danza de la UV se ha posicionado como una de las instituciones más importantes e influyentes en el campo de la danza mexicana. Imagen propia

Desde que comenzó sus labores educativas, la Facultad de Danza ha albergado festivales y encuentros, tanto nacionales como internacionales, de estudiantes, maestros y creadores escénicos, entre los que destacan el *Día Internacional de la Danza* y el *Encuentro Nacional de Estudiantes de Danza Contemporánea*, además de promover el intercambio constante con estudiantes y maestros de Europa, África, Asia, Centro y Sudamérica. Debido a su desarrollo

evolutivo como institución de enseñanza a nivel superior, su oferta educativa se ha incrementado para atender las demandas profesionales de la danza y la educación artística en nuestro país.

1.4.1. La oferta educativa de la Facultad de Danza

La Facultad de Danza actualmente oferta tres programas educativos:

- Técnico en Danza Contemporánea
- Licenciatura en Danza Contemporánea
- Maestría en Pedagogía de las Artes

Los programas de Técnico en Danza Contemporánea y la Maestría en Pedagogía de las Artes son de creación reciente, ya que ambos programas iniciaron en el año 2017. Surgen debido a la recomendación emitida por CIEES respecto a formalizar y regularizar el ciclo de preparación previo al ingreso a la Licenciatura en Danza Contemporánea, en el caso de la carrera de Técnico en Danza Contemporánea. La Maestría en Pedagogía de las Artes se creó por la necesidad de cubrir el vacío de formación específica para docentes, investigadores y gestores culturales bajo un enfoque profesionalizante.

El programa de mayor antigüedad y demanda de la Facultad es la Licenciatura en Danza Contemporánea, primer programa de estudios de danza contemporánea a nivel superior en México y, por su prestigio y tradición académica, modelo a seguir por las universidades e instituciones que han implementado programas similares en formación dancística. Durante muchos años fue el único programa ofertado por la Facultad y es la mayor fortaleza de la institución como entidad educativa. En mayo de 2016, la Licenciatura en Danza Contemporánea recibió la certificación de Nivel 1 del Padrón de Programas de Educación Superior Reconocidos por su Buena Calidad por parte de CIEES. Dicha certificación reconoce el alto nivel académico que ostenta la Facultad como la primer institución en otorgar un título profesional en danza contemporánea a nivel nacional, que además ha mantenido durante cuatro décadas, pero también le fueron hechas recomendaciones a seguir para cumplir con directrices institucionales en cuanto a estándares de calidad que debe cumplir la enseñanza universitaria en México.

1.4.2. La Licenciatura en Danza Contemporánea

De acuerdo con la información publicada por la Universidad Veracruzana en su portal electrónico (*s.f.*), la Licenciatura en Danza Contemporánea, tiene como finalidad formar profesionales dentro del campo de la danza contemporánea, capaces de realizar propuestas artísticas y/o educativas, que manifiesten su compromiso con su entorno sociocultural, con actitud ética, creativa y crítica en su desempeño profesional.

Los requisitos para ingresar a esta carrera son: estudios concluidos de bachillerato, demostrar un nivel de formación académica en las técnicas de la Danza Moderna y Académica (Ballet) y conocimientos de teoría e historia de la danza equivalentes a dos años de preparación, demostrar aptitudes en percepción espacial, auditiva y coordinación psicomotriz, tener capacidad creativa y expresiva para la escena, tener balance entre estatura y peso corporal, aprobar el examen de ingreso y cubrir los requisitos de inscripción.

Este programa de licenciatura propone un perfil general de egreso que contempla la adquisición de competencias comunes a la danza y tres énfasis con competencias específicas, con la finalidad de atender las demandas profesionales del campo de la danza escénica, así como cubrir las necesidades para el desarrollo y posicionamiento social de la disciplina.

Los énfasis específicos del programa de licenciatura en danza contemporánea son interpretación escénica, composición coreográfica y danza educativa. El campo de trabajo para los egresados de la licenciatura son los proyectos escénicos a nivel nacional e internacional, las compañías coreográficas oficiales o privadas en el país o en el extranjero, las instituciones educativas nacionales y extranjeras de nivel básico, medio-superior y superior y la investigación sobre la danza.

La duración de la carrera es de ocho semestres, puesto que el plan de estudios está diseñado para ser cursado en 4 años con un total de 380 créditos, con las asignaturas y talleres que aparecen en su mapa curricular (Véase anexo 2). A lo largo de su existencia, esta licenciatura ha contado con diferentes planes de estudio que en su momento respondieron a las necesidades que el campo de la danza mexicana demandaba atender.

1.4.3. Los planes de estudio de la Licenciatura en Danza Contemporánea

El primer plan de estudios data del año 1976, el cual contenía materias de técnicas dancísticas como *Graham, Limón, Jazz, Francis, Nikolais, Académica y Folklórica*; distintos talleres escénicos como Coreografía y Actuación; materias teóricas como Historia de la Danza, Anatomía y Música; por otro lado, también se ofrecían materias complementarias que daban al alumno una visión cultural y social más amplia, como Estética, Sociología del Arte, Filosofía del Arte y Artes Visuales, entre otras más. El perfil de egreso de ese plan comprendía la formación de bailarines, coreógrafos e investigadores en Danza y tuvo como primera egresada a Ana Elizabeth Uribe Cruz, quien obtuvo el primer título profesional en Danza Contemporánea en México (Acevedo, 2014).

El primer cambio curricular efectuado al plan original de la licenciatura en Danza Contemporánea ocurrió en el año de 1980. El plan 1980 incluía en su estructura un año de ciclo propedéutico o de iniciación, como ocurría en todas las carreras que se ofertaban en la UV en aquella época, y 4 años del ciclo profesional. El perfil de egreso de este plan tenía como propósito la formación de un “bailarín de danza contemporánea de concierto como un profesional altamente calificado¹”. Aunque este plan atendía primordialmente a la formación técnica de los alumnos, sus habilidades psicomotrices y el desarrollo de capacidades de respuesta corporal a estímulos rítmicos para utilizarlas con fines expresivos en el movimiento danzado, también incluía materias teóricas y talleres que complementaban su formación integral como artistas contemporáneos.

Respecto a las técnicas de danza es importante mencionar que el plan 1980 comprendía un abanico de varios estilos dancísticos, pues incluía la técnica *Graham*, la clásica o académica, las contemporáneas *Humphrey-Limón* y *Nikolais*. En este plan de estudios se contemplaba que los alumnos, al llegar a los niveles avanzados de ejecución técnica, comenzaran a realizar sus prácticas escénicas como bailarines semiprofesionales en el Taller Coreográfico de la UV, grupo fundado y dirigido por el maestro Alejandro Schwartz. Esta práctica permitía el contacto directo de los alumnos con la actividad escénica profesional que tendrían que ejercer al incorporarse a las compañías oficiales de danza contemporánea, principal campo laboral para los bailarines contemporáneos en la década de 1980 (Acevedo, 2014).

¹ Plan de Estudios Licenciatura en Danza Contemporánea 1980. Documento Interno. Sin fecha

En el planteamiento para la renovación del currículum en 1984, predominó el perfil enfocado casi exclusivamente a la formación de bailarines profesionales con estudios de nivel superior. Por esta razón se definía a la danza contemporánea como:

“[...] un producto artístico altamente elaborado que requiere, de sus ejecutantes, un nivel de elevada calificación profesional; para obtenerla son necesarios muchos años de estudio y formación disciplinada y metódica. Un bailarín necesita, como base para el ejercicio de su arte, de un cuerpo sólidamente construido y con una finísima capacidad de respuesta para producir todo tipo de formas y lenguajes de movimiento en el escenario; necesita también amplios conocimientos e informaciones del Artes y la cultura de nuestro tiempo que le enriquezcan su emotividad y su capacidad creadora, así como de una gran cantidad de habilidades desarrolladas por el trabajo en conjunto para la composición, el montaje y la representación en las escenas². ”

El currículo de esa época agrupaba las materias en tres grandes rubros:

- El primero y considerado como básico era el de las técnicas dancísticas, en el que la formación de cuerpos diestros y dúctiles era abordada mediante la técnica contemporánea iniciada por Martha Graham, apoyada por la sólida tradición técnica de la Escuela Cubana de Ballet. Este documento puntualiza que, en ambos casos, los sistemas de entrenamiento corporal buscaban la integración y utilización de todas las posibilidades cinéticas del cuerpo, sin asumir un estilo coreográfico o técnica como predominante.
- El segundo grupo lo conformaban las materias teóricas o suplementarias, con las cuales se buscaban obtener “aportaciones técnicas de otras disciplinas artísticas muy cercanas a la danza...o brinda herramientas para el análisis y la reflexión totalizante sobre los fenómenos artísticos y sociales.”³ En este bloque de materias se incluían asignaturas como Música, Historia del Arte, Filosofía del Arte, Pedagogía, entre otras más, que complementaban la formación de los alumnos.
- El tercer bloque pretendía lograr la integración de los rubros anteriores. Mediante los talleres teórico-prácticos que integraban los conocimientos y habilidades adquiridas en las otras materias, los estudiantes se enfocaban

² Plan de Estudios Licenciatura en Danza Contemporánea 1984. Documento Interno. Sin fecha

³ Plan de Estudios Licenciatura en Danza Contemporánea 1984. Documento Interno. Sin fecha

creativamente hacia la composición coreográfica, el trabajo en conjunto en el montaje y la experiencia de la práctica de la danza en el escenario.

La carrera seguía teniendo una duración de seis años. Si bien el plan 1984 se enfocó ya más decididamente en el perfil de bailarín, este se vio afectado por limitar las técnicas de danza a Graham y Académica. La práctica escénica de los estudiantes se vio mermada también al desaparecer el Taller Coreográfico, lo que impidió a los estudiantes de la licenciatura tener un acercamiento al trabajo escénico a nivel profesional.

El siguiente cambio sustancial al plan de estudios se efectuó en 1990, el cual generó los lineamientos y disposiciones curriculares que rigieron la formación de los estudiantes hasta el año de 2007, pues en la modificación de 1995 solamente se formalizó la separación del ciclo propedéutico del ciclo profesional, dejando en dos años al periodo de preparación para ingresar a la licenciatura.

Entre las principales transformaciones de este plan cuya duración se mantuvo en 6 años, podemos señalar las siguientes:

- Se le dio más importancia a la Técnica Académica en la formación de los bailarines, al aumentar e igualar el número de sesiones y horas con respecto a la Técnica que se denominó a partir de entonces Moderna, con el objetivo de reforzar el nivel de las habilidades técnicas de los alumnos.
- Se le otorgó una mayor importancia a las materias de Talleres, al aumentar significativamente la cantidad de contenidos y horas. Se enfatizó el carácter integrador de estas materias, no sólo de los conocimientos y habilidades escénicas, sino también de los conocimientos que abarcaban materias relacionadas con la historia y teoría de las artes y de la danza específicamente, convirtiéndose estos talleres en materias sumamente complejas tanto para el docente como para el alumno.
- Se disminuyeron las materias relativas a los conocimientos y habilidades musicales.

En términos generales, este plan de estudios mantuvo el enfoque hacia la formación de intérpretes, respondiendo a la necesidad de las compañías de danza oficiales que exigían bailarines con una sólida formación técnica en las bases de la metodología Graham y del

ballet. Si bien se reconocía que el campo profesional manifestaba una tendencia predominante hacia la docencia en diferentes niveles, el plan 1995 no incluyó más asignaturas relacionadas con este ámbito, salvo las de Metodología de la Enseñanza de la Danza Moderna y Danza Académica, seriadas en 4 semestres.

En la puesta en práctica de los diferentes planes de estudio de la Facultad, se han mantenido como una constante el énfasis en la formación de intérpretes o ejecutantes, dando un tratamiento ambiguo y confuso a otros perfiles como docente, coreógrafo, promotor y gestor cultural, actividades que realizan varios egresados actualmente pero sin preparación formal-institucional o que han adquirido en otras universidades o carreras profesionales.

El contexto dancístico profesional de cada época ha tenido una gran influencia sobre los diversos cambios curriculares del programa educativo. El auge en los años ochenta del movimiento dancístico denominado independiente y de las compañías oficiales de danza imprimió una orientación del programa dirigido hacia la formación de bailarines en el esquema de compañía (Acevedo, 2014), es decir, un grupo de profesionales de la danza en torno a un coreógrafo, cuya línea creativa determinaba la formación técnica y artística de los bailarines. Es hasta los años noventa, cuando empiezan a proliferar los programas de danza a nivel superior en la república mexicana, que se plantean campos emergentes en la formación de los profesionales de la danza. Si bien la creación del programa educativo se dio en un contexto de ausencia de referentes de la enseñanza de la disciplina a nivel superior, pues solo existían escuelas del INBA, actualmente la proliferación de programas de danza moderna y contemporánea a nivel nacional e internacional obliga a replantear la sistematización en la enseñanza de la danza orientada a la formación de profesionales con una ética y una responsabilidad social sólidas.

La última modificación sustancial al plan de estudios de licenciatura se dio en el año 2007, cuando se tuvo que implementar el MEIF a las carreras impartidas en el área de artes, por lo que tuvo que llevarse a cabo un enorme trabajo de diseño curricular para elaborar un plan de estudios acorde con la estructuración de objetivos por competencias, implementación didáctica y evaluación de desempeño. En el año de 2015, la comisión evaluadora de CIEES que certificó el programa de estudios recomendó una revisión completa al plan para que este respondiera adecuadamente a los lineamientos del MEIF en cuanto a la redacción de unidades de competencia, congruencia entre ejes articuladores, evidencias de desempeño y

mecanismos de evaluación. Desde la evaluación de 2015 hasta 2018, la administración de la facultad y la planta académica orientaron sus esfuerzos a cumplir las recomendaciones de CIEES, dando como resultado la creación de un nuevo programa educativo, la Carrera de Técnico en Danza Contemporánea, así como la actualización completa del plan de estudios de 2007.

1.4.4. El plan de estudios 2007

El actual plan de estudios de la Licenciatura en Danza Contemporánea (2007) se realizó de acuerdo con los lineamientos curriculares del Modelo Educativo Integral y Flexible que la Universidad Veracruzana implementó desde 1999 en algunas facultades y es, hasta el momento, el modelo educativo bajo el cual se estructuran los planes y programas de estudio en la mayoría de los planteles que están adscritos a la universidad. Este modelo se creó con la intención de permitir a los alumnos manejar su trayectoria académica de forma personalizada, planear su avance académico por créditos para terminar en el menor tiempo posible su carrera o poder compaginar su horario con actividades laborales, así como cursar asignaturas en otras áreas académicas o universidades foráneas y poder realizar otra carrera universitaria de forma paralela.

La evaluación de CIEES de 2015⁴ destaca la fundamentación teórica del plan de estudios por solidez y congruencia, puesto que existe un balance claro entre la formación corporal-creativa y el área teórico-investigativa en la enunciación del plan y en el mapa curricular⁵. En la práctica, la mayoría de los estudiantes que llegan al área de formación terminal opta por la línea de interpretación, aunque varios egresados se decantan por el área laboral de la docencia, ya que es el ramo en que se puede encontrar trabajo de forma más rápida y con mayor estabilidad económica. El programa educativo propone un perfil de egreso que contempla la adquisición de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes para atender las necesidades actuales de la educación en México y el mundo, a la vez que apoya a las opciones de formación en tres distintos campos de trabajo profesional: interpretación, creación coreográfica y docencia de la danza⁶.

⁴ Documento interno, solo disponible para efectos de esta investigación.

⁵ Anexo 2

⁶ <https://www.uv.mx/danza/oferta-educativa/perfil-profesional-de-egreso/>

Los métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje son las vías que utilizan los maestros para poner en contacto al estudiante con el contenido de los programas de estudio y lograr su apropiación. De acuerdo con la evaluación de los CIEES, estos métodos son congruentes con el modelo educativo y con el tipo de egresado que se pretende formar. Las estrategias de enseñanza más empleadas son el modelado, la resolución de problemas en el aula, investigaciones y sustentaciones argumentales, así como la realización de proyectos integradores por parte de los estudiantes. Los evaluadores consideraron estas actividades congruentes con la modalidad educativa del programa, la cual solicita una labor de mediación por parte del maestro entre el estudiante y los conocimientos a adquirir.

Entre las diversas técnicas e instrumentos que utilizan los profesores para evaluar los aprendizajes de los estudiantes se encuentran la observación del desempeño de los procesos creativos, la participación crítica y propositiva en clase, para lo cual las guías de observación y escalas descriptivas-valorativas diseñadas por los mismos profesores han resultado bastante eficaces y pertinentes para conciliar los distintos criterios de evaluación. De igual forma, para evidenciar los alcances formativos de los aprendizajes de los estudiantes se utilizan técnicas como trabajos escritos, reportes, ensayos, resolución de problemas prácticos-escénicos, bitácoras de clase, portafolios de evidencias, exámenes o pruebas escritas, exámenes prácticos (parciales y finales), entre otras más, para lo cual se emplean diversos instrumentos como listas de cotejo, rúbricas y escalas descriptivas, preguntas formuladas y evaluaciones diagnósticas que también han resultado efectivas.

El Plan de Estudios 2007 de la Licenciatura en Danza Contemporánea contempla el Servicio Social como Experiencia Educativa (EE) del área terminal, por lo que el estudiante puede cursarla si ha cubierto 70% de los créditos globales. El servicio social tiene un profesor titular quien asesora y supervisa al estudiante para la implementación del proyecto, seguimiento, proceso, cumplimiento y conclusión del mismo⁷. Dentro de las áreas de iniciación a la disciplina y formación general del área disciplinaria, el plan de estudios estipula que todos los estudiantes que cursen la carrera deben cursar las experiencias educativas de Danza Académica (I, II, III, IV y V), Danza Moderna (I, II, III, IV, V y VI), Danza Alternativa (A y B), Danza Complementaria (Ay B) y Danza Contemporánea (A y B).

⁷ Plan de estudios Licenciatura en Danza Contemporánea 2007, documento interno, sin fecha.

1.4.5. Personal académico de la Facultad de Danza

La planta académica de la Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana está conformada por 31 académicos⁸. Todos los profesores que colaboran como titulares o interinos tienen un perfil congruente con el programa educativo al que están adscritos y particularmente con la asignatura que imparten. En relación con la renovación de la planta académica, ésta se ha estado actualizando de acuerdo con los requerimientos de ingreso estipulados por la legislación universitaria vigente. En años recientes se han sumado varios docentes jóvenes y activos en las disciplinas de la danza, música y teatro, gestores culturales y beneficiarios de becas con licenciatura o estudios de posgrado.

En lo que se refiere a la membresía del personal académico al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), al Sistema Nacional de Creadores de Arte (SNCA) o a otros organismos académicos, deben señalarse a un miembro del SNCA, dos acreedores al reconocimiento del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), y uno ganador de la Beca en la XX Emisión al Programa de Estímulos a la Creación y al Desarrollo artístico de Veracruz 2014. En relación con el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP), en años recientes dos maestras alcanzaron el reconocimiento a perfil deseable.

En el caso de las actividades académicas y académico-administrativas, la normativa de la Universidad Veracruzana considera la carga académica diversificada de los profesores de acuerdo con su nombramiento. El Estatuto del Personal Académico regula las acciones de los docentes en distintos ámbitos: el número de horas que debe dedicar a la docencia, a la investigación y a la difusión de la cultura de acuerdo con su asignación y categoría. La Facultad de Danza construye el perfil acorde para su programa educativo buscando adecuarse con las actuales tendencias educativas y estético-artísticas.

La Universidad Veracruzana, a través de la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa, coordina las actividades de superación académica a nivel institucional. Este departamento concentra las convocatorias y apoyos a académicos relacionados con estudios de posgrado, Becas PROMEP, desarrollo de cuerpos académicos, entre otros. Para el año 2016, siete docentes habían concluido sus estudios de posgrado,

⁸ Esta cifra indica el número de docentes con los que contaba la Facultad hasta el semestre Febrero-Agosto 2018. Debido a incorporaciones y bajas posteriores a la realización del trabajo de campo de esta investigación, esta cifra se ha modificado.

cuatro de ellos ya estaban titulados, y tres estaban en proceso de titulación, además de tres docentes que están en proceso para concluir su maestría. Asimismo, el cuerpo académico Danza Contemporánea (CADC) continúa con el trabajo colaborativo con la Red Universitaria de Investigación en Danza, proyecto que integra la participación de docentes y estudiantes.

En lo referente a la actualización docente para la implementación del modelo educativo institucional, la Facultad de Danza ofrece cursos y talleres de actualización a su planta académica con profesionales de la danza y la educación invitados, tanto nacionales como extranjeros; estas actividades son solventadas a través de recursos de programas federales como el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), o con recursos propios de la institución.

La Institución cuenta con el Programa de Movilidad de la Universidad Veracruzana. En lo referente a la movilidad o intercambio de docentes del programa educativo, la Facultad de Danza no tiene un programa formal en este rubro. Cada semestre cuenta con docentes y profesionales de la disciplina (nacionales y extranjeros) invitados para impartir cursos o talleres en los que participan docentes y estudiantes del programa educativo de licenciatura en Danza contemporánea, lo que sin duda retroalimenta y enriquece de manera muy importante la formación de la comunidad dancística de la Facultad.

Los procesos de ingreso, permanencia y promoción definidos en los estatutos universitarios se llevan de acuerdo a lo estipulado en la legislación universitaria. Los profesores pueden acceder a la promoción y nuevas formas de contratación siempre y cuando cumplan con los requisitos establecidos y existan plazas de nueva creación disponibles. La planta académica está integrada por una amplia diversidad de perfiles, así como de trayectorias artísticas, profesores decanos y profesores jóvenes, muchos de los cuales demuestran una gran dedicación a la formación de los estudiantes y a la productividad artística.

Existen mecanismos de formación de habilidades docentes por parte de la universidad y de la misma facultad para atender las particularidades de la disciplina y los requerimientos internos y externos de actualización y mejora de la práctica pedagógica. Para profesores de tiempo completo se cuenta con el Programa de Estímulos al Desempeño Académico, el cual es concebido como instrumento de impulso a la política institucional, en donde la integración de las funciones académicas se constituye en el eje de los procesos de evaluación, otorgando

al personal académico estímulos económicos diferenciados al margen de su percepción salarial.

De forma interna, los docentes se organizan en seis academias divididas por áreas o líneas de conocimiento, un cuerpo académico y diferentes grupos de maestros que se conforman para realizar una o varias actividades de formación extracurricular de los estudiantes de la facultad. De estas áreas y sus responsabilidades con la institución, el programa de estudios y el estudiantado, trataré a continuación.

1.4.6. Las academias por área del conocimiento

La organización por áreas del conocimiento es una forma de seccionar los contenidos a nivel curricular y que también ayuda a facilitar el trabajo colegiado, distribuyendo las labores de la planta académica de acuerdo con su especialidad profesional. La variedad de contenidos que contempla el plan de estudios hace necesaria la inclusión de profesionales de diferentes disciplinas artísticas que ayuden a cubrir las EE's como las de música, talleres de creación escénica, juegos escénicos o filosofía del arte, por citar algunos ejemplos. Las academias reconocidas por el plan de estudios actual son: Técnica de la Danza Académica, Técnica de la Danza Moderna, Talleres de Creación Escénica, Música, Educación Somática y Teoría de la Danza.

La academia de Técnica de la Danza Académica, como su nombre lo indica, se aboca a la formación en la técnica del ballet clásico. Aunque la tradición de la danza clásica es universal y no ha cambiado de manera sustancial en los últimos 100 años, los docentes de esta academia están en constante revisión de los parámetros de desempeño que requiere el ejercicio de esta técnica. El principal objetivo de esta academia es brindar herramientas y preparación adecuada para el desempeño técnico-escénico de todos los estilos de danza culta que existen además del ballet tradicional.

La academia de Danza Moderna se encarga de inducir a los estudiantes al ejercicio de las técnicas dancísticas surgidas desde principios del siglo XX hasta la actualidad. Aunque su nombre corresponde a una corriente dancística bien definida, la orientación de esta academia se dirige a incluir todas las corrientes dancísticas contemporáneas. El principal objetivo de la academia es el de iniciar a los estudiantes en los diferentes lenguajes dancísticos que se cultivan desde hace más de 50 años en el mundo, además de incorporar

cada innovación que se ha presentado en el campo dancístico en años recientes, lo cual implica un gran esfuerzo de los docentes a cargo de esta área de conocimientos.

La academia de Talleres de Creación Escénica se encarga de la preparación en artes escénicas de los estudiantes. Debido al desarrollo en el siglo XX de la danza-teatro y la danza posmoderna, en la actualidad se reconocen a actores y bailarines dentro de la misma categoría de artistas que requieren un respaldo teórico-heurístico para el desempeño en escenarios, al igual que versatilidad para poder llevar a cabo el rol de actor-bailarín. El principal objetivo de esta área es concientizar al estudiante de la proximidad de la danza con el teatro como artes vivos y performativos, las cuales comparten elementos técnicos y teóricos.

La academia de Música se encarga de la preparación en nociones básicas de la teoría musical y de la ejecución instrumental para dotar a los estudiantes de conocimientos y habilidades que les permitan aprovechar las creaciones sonoras como elementos indisociables del quehacer dancístico. El principal objetivo de esta academia es conducir al estudiante hacia la comprensión de la producción sonora tanto actual como tradicional, para que pueda aprovechar al máximo los estímulos sonoros en su desempeño escénico.

La academia de Educación Somática es la responsable del desarrollo de la conciencia del cuerpo y la salud física, requisito más que indispensable para un profesional que utiliza su cuerpo como instrumento de creación. El principal objetivo de la academia es llegar a la valoración total del cuerpo, tanto de sus funciones orgánicas como de la estructura cognitiva que alberga, para lograr la formación de profesionales que sean responsables de su salud, su condición física y bienestar emocional.

La academia de Teoría de la Danza se aboca a la adquisición de los conocimientos y saberes que ha generado el campo de la danza, los cuales son parte sustancial de los fundamentos de la danza como manifestación artística, así como de los principios filosóficos y pedagógicos que requiere un bailarín para la investigación y la docencia. Debido a la escasa cantidad de libros, investigaciones y publicaciones en torno a la danza, esta academia tiene como propósito promover el espíritu de investigación y la adquisición de conocimientos teóricos y pedagógicos que requiere el bailarín en las facetas de investigador y educador.

Las academias que cuentan con mayor número de integrantes son las de Técnica de la Danza Académica y Técnica de la Danza Moderna. Las conforman docentes con perfil profesional de bailarines profesionales de danza clásica, danza contemporánea, docencia de

la danza u otra carrera afín. Debido a que el mayor peso de la formación de los estudiantes de danza recae en la preparación técnica-interpretativa, son las experiencias educativas que tienen asignadas mayor número de horas-clase y de espacios áulicos. La academia de Danza Académica se encarga solo de las asignaturas de Técnica de la Danza Académica (I, II, III, IV y V), mientras que la academia de Danza Moderna cubre las de Danza Moderna, Danza Contemporánea, Danza Alternativa y Danza Complementaria. A continuación se describen a detalle estos contenidos curriculares.

1.4.7. Las experiencias educativas de Técnica de la Danza Académica

De acuerdo al plan de estudios 2007, las EE's Danza Académica I y II pertenecen al área de iniciación a la disciplina y las EE's Danza Académica III, IV y V al área de formación disciplinaria. Estas experiencias son de carácter práctico y se imparten en clases con duración de una hora y treinta minutos, con una frecuencia de cinco veces a la semana. Son obligatorias para todos los estudiantes que cursen la licenciatura.

La razón para impartir formación en Danza Académica se debe a la preparación que esta brinda a los estudiantes para desarrollar la velocidad, agilidad, coordinación motriz, flexibilidad, fuerza muscular, resistencia física, musicalidad y expresividad corporal, los cuales son requisitos indispensables para desempeñarse como intérprete y coreógrafo a nivel profesional o como maestro de danza en cualquier nivel escolar.

Los profesores que imparten estas EE's son profesionales que cuentan con título profesional de licenciado en danza clásica o contemporánea, preferentemente con estudios de posgrado en danza o educación, trayectoria artística comprobada como intérprete y una experiencia mínima de dos años como docente a nivel superior. Estos profesores pertenecen al área del conocimiento denominada como *Academia de Técnica de Danza Académica*, aunque algunos de ellos pueden estar también en otras academias como *Técnica de Danza Moderna, Educación Somática, Talleres o Teoría de la Danza*. Además de la preparación técnica que brinda la danza académica, el estudiante de la Licenciatura en Danza Contemporánea requiere desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores que demanda el campo de la danza a través de las diferentes técnicas y estilos dancísticos que existen en la actualidad, de los cuales se encarga la academia de Danza Moderna.

1.4.8. Las experiencias educativas de Técnica de la Danza Moderna

Al igual que las EE's de Danza Académica, las experiencias de Danza Moderna, Danza Alternativa, Danza Complementaria y Danza Contemporánea son parte fundamental de la formación de los estudiantes de la licenciatura. Son de carácter práctico y se imparten en sesiones de una hora con treinta minutos, cinco veces por semana. Los estudiantes deben cursar estas experiencias obligatoriamente para recibir los créditos de formación disciplinaria general.

Estas EE's tienen el mismo propósito que las de Danza Académica: brindar al estudiante la preparación para el correcto desarrollo de las capacidades físicas, motrices, rítmicas, creativas y expresivas para la interpretación, creación coreográfica y la labor de enseñanza de la danza en diferentes niveles y espacios educativos. Debido a la diversidad de técnicas existentes en la danza, estas experiencias buscan unificar los diferentes estilos y escuelas para que el estudiante explore el abanico de posibilidades que tiene el campo dancístico actual.

Los requisitos que necesita cumplir un profesor para impartir experiencias educativas de esta área son las mismas que los de danza académica: contar con título profesional que acredite haber cursado estudios profesionales en danza clásica o contemporánea, tener una trayectoria artística comprobada y demostrar que cuenta con la experiencia mínima de dos años como docente a nivel superior. Los maestros encargados de impartir estas experiencias conforman el área de conocimiento llamada *Academia de Técnica de Danza Moderna*, denominación que posee desde que fue nombrada así en el plan de estudios 1995. Al igual que en la Academia de Danza Académica, algunos docentes pueden pertenecer a otra de las áreas de conocimiento por su perfil profesional licenciados en danza o carrera afín.

La seriación de las experiencias prácticas de ambas academias, obedece a los lineamientos que estipula el MEIF en cuanto a organización curricular, respecto al establecimiento de prerrequisitos para cursar experiencias educativas que necesitan conocimientos y habilidades previas que permiten cursar con éxito al estudiante una nueva experiencia educativa. Esta forma de ordenar el trayecto escolar del estudiante de la licenciatura en Danza Contemporánea obedece a la propuesta de organización curricular que rige a los programas de licenciatura que alberga la Universidad Veracruzana desde el año de 1999: El Modelo Educativo Integral y Flexible.

1.5. El Modelo Educativo Integral y Flexible

El MEIF es una propuesta curricular que organiza los programas de licenciatura de la Universidad Veracruzana por áreas de formación, cuya finalidad es formar a los estudiantes de manera integral tanto en valores y actitudes para la convivencia en sociedad como en el dominio de conocimientos y habilidades para el ejercicio de una profesión. Los lineamientos básicos para el MEIF pueden reducirse a:

- Educar al estudiante de forma integral;
- Organizar el trayecto curricular de forma flexible;
- Buscar el equilibrio entre el enfoque informativo y formativo de la enseñanza;
- Fomentar el aprendizaje de habilidades de comunicación y de autoaprendizaje y
- Asumir la educación en valores y el compromiso social de forma explícita por parte de la universidad.

Este modelo se originó cuando, en el año de 1997, el rector Víctor Arredondo Álvarez encargó a un grupo de académicos la labor de construir un solo proyecto académico que impactara horizontalmente en la universidad y permitiera superar la monodisciplinariedad (Beltrán, 2005). De allí surgió el proyecto *Formación integral y flexible*, el cual concentraba cinco proyectos específicos y que fueron presentados al Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES). Una vez que se tuvo el apoyo del FOMES para su diseño e implementación, fue hasta el año de 1999 que el MEIF comenzó su operación en 16 programas académicos de cuatro de las seis regiones de la universidad. En la actualidad este modelo opera en su totalidad en todos los programas de licenciatura de las 6 regiones de la UV.

Las materias o clases, como se les ha conocido tradicionalmente en la enseñanza escolar, cambiaron estas denominaciones por la de *experiencias educativas*, es decir, por conjuntos de actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula o fuera de ella, orientadas hacia la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. Su incorporación al currículo se lleva a cabo mediante la elaboración de programas, la redacción de unidades de competencia, el seguimiento al avance académico del estudiante y la estipulación de criterios de desempeño para la evaluación de los aprendizajes. El trabajo académico de diseño curricular, implementación didáctica y evaluación de las experiencias educativas dentro del MEIF se lleva a cabo a través de tres ejes transversales:

- Teórico: se refiere a los diferentes cuerpos de conocimientos especializados de cada disciplina y las vías epistemológicas en que los estudiantes se pueden apropiar de estos conocimientos.
- Heurístico: este eje abarca las habilidades y destrezas que debe desarrollar un estudiante para ejercer como profesional de su disciplina una vez que egrese del programa a cursar.
- Axiológico: este rubro se enfoca en los valores y actitudes que requiere desarrollar el estudiante para ejercer correctamente como profesional y convivir con otros seres humanos adecuadamente en la sociedad actual.

Debido a la flexibilidad curricular que exige el MEIF, los programas de estudios están divididos por cuatro áreas de formación que organizan los contenidos a cursar en cada periodo. Gracias a esta división, los estudiantes pueden decidir el tiempo de duración de su carrera, el orden de las experiencias educativas que tomarán, la región o entidad académica donde las cursarán y el horario de clases. Estas áreas de formación son:

- Área de Formación Básica: esta área comprende dos conjuntos de experiencias básicas, las obligatorias para todos los programas que son Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, Taller de Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo, Computación Básica, Inglés I e Inglés II y las de iniciación de cada disciplina académica en específico.
- Área de Formación Disciplinaria: aquí se concentran las experiencias educativas medulares que dan sustento a una disciplina y caracterizan al perfil profesional del futuro profesional en formación.
- Área de Formación Terminal: comprende las experiencias de formación específica de acuerdo al área terminal elegida por el estudiante para definir su perfil profesional con miras a desempeñarse en un rubro definido de su disciplina.
- Área de Formación de Elección Libre: en este rubro se agrupan experiencias de formación complementaria o recreacionales que permiten al estudiante desarrollar un sentido de interdisciplinariedad y cultivar valores indispensables para la convivencia y colaboración con otros estudiantes.

Esta nueva modalidad de formación requirió de un nuevo sistema de avance académico basado en la acumulación de unidades equivalentes al tiempo adecuado para formar las competencias profesionales que se buscan desarrollar en el estudiante: los créditos académicos. Siguiendo los lineamientos de la ANUIES para los programas de licenciatura en México, los planes de estudio deben contemplar un total de créditos que oscile entre las 300 y 450 unidades, quedando depositada en los docentes que conforman las entidades académicas, la responsabilidad de asignar el número de créditos para las experiencias educativas del programa en cuestión.

La implementación de esta modalidad educativa provocó una redefinición de las identidades académicas tradicionales, tanto de maestros y alumnos, roles que tradicionalmente se limitaban a la exposición de información y la recepción pasiva de la exposición de conocimientos descontextualizados. El docente dentro del MEIF requería convertirse en un facilitador del aprendizaje, un animador y gestor de experiencias en las que el estudiante se involucrara de forma más activa en la adquisición de su aprendizaje. El docente también debía asumir un rol más comprometido y activo en la definición de la trayectoria escolar del estudiante, fue por esta redefinición de responsabilidades que surge una nueva función formadora, la de un orientador que ayude al estudiante a tomar decisiones: el tutor.

1.5.1. Estudios sobre el MEIF

Esta operacionalización del enfoque por competencias, realizada por la UV, ha sido objeto de estudio de diferentes investigadores e instituciones, ya sea por el interés que genera tal modelo educativo o por las críticas vertidas hacia este por académicos, estudiantes e investigadores de la misma universidad. Desde el año en que se implementó por primera vez, el MEIF ha sido objetivo de investigaciones y debates en torno a su operatividad y efectos en la formación de estudiantes que cursan algún programa de estudios en la UV.

Los primeros estudios con impacto en la operación del modelo datan de los años 2006 y 2013 (Méndez, Hinojosa & Muñoz, 2006; Téllez, 2013). Debido a los fallos detectados en la operación del MEIF hasta ese momento, se desarrolló el *Proyecto Aula*, una estrategia institucional diseñada para orientar la labor del profesor universitario hacia la reflexión continua sobre su práctica docente para proponer acciones adecuadas con vista a mejorar las condiciones de aprendizaje requeridas por la experiencia educativa en cuestión (Valerio, en

Vargas et al., 2013). Los informes que han presentado la UV, investigadores externos y comisiones de evaluación de la calidad educativa, señalan un incremento de la eficiencia terminal con respecto al modelo rígido que operaba anteriormente en las facultades de la universidad. En el documento *Informe del Modelo Educativo Integral y Flexible 2009–2013*, realizado por la UV (Téllez, 2013), destacan las cifras mostradas del estudio comparativo realizado a cinco programas de estudio que operaban con modelo rígido y modelo flexible a la vez, dando como resultado una ligera diferencia entre el porcentaje de egresados de modelo rígido (35.7%) respecto a los egresados de modelo flexible (37.1%).

Desde el año 2015, el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV ha liderado la Coordinación de Evaluación del MEIF, obteniendo la elaboración de tres reportes de resultados de la evaluación al modelo educativo entre los años 2015 y 2017. Después del análisis realizado a datos tanto cuantitativos como cualitativos, se identificaron cuatro aseveraciones recurrentes expresadas por diversos agentes universitarios sobre este modelo educativo:

- a) El MEIF debilitó la formación propiamente disciplinar.
- b) Los planteamientos del MEIF son poco pertinentes o no acordes con las formas disciplinarias necesarias para su ejercicio profesional.
- c) Desarticulación entre las distintas áreas de formación que el modelo propone.
- d) Centralidad de la formación en la dimensión profesional.

CAPÍTULO II. *Pas de trois: práctica docente, currículo y enfoque por competencias*

Yo solía ajustar mis coreografías a cuatro bailarines bellos, espléndidos, a semejanza de la música de cámara. Ahora, en mi madurez, quiero ver masas a la manera de las grandes sinfonías.

José Limón

2.1. La práctica docente y el currículo en la educación superior.

La práctica docente se refiere a las actividades y estrategias de transmisión de conocimientos que realizan los profesores, docentes, maestros y entrenadores que se dedican a la transferencia de un conocimiento o habilidad práctica a un alumno, aprendiz o interesado en adentrarse en el ejercicio de una profesión, disciplina o actividad social. La comprensión de la práctica docente y la construcción de la teoría que la sustenta no parecen significar un gran problema para la mayoría de los expertos y actores involucrados en el sistema educativo. Tal pareciera que hay un acuerdo colectivo en la comunidad de los profesionales de la educación sobre lo que implica entender una actividad práctica, construida y determinada social e históricamente. Pero tal acuerdo no es admisible en el momento actual, puesto que cuando un aspirante a docente, de cualquier disciplina, se adentra en el ámbito profesional de la enseñanza, encuentra un gran número de discrepancias, tanto individuales como grupales en torno a la concepción teórica-metodológica de la labor de enseñanza. Por tal motivo, comenzaré delimitando los conceptos de práctica docente, currículo y enfoque por competencias en los siguientes apartados, todo en relación con la enseñanza de la danza.

Toda práctica docente está regida por un proyecto formativo que persigue una finalidad determinada, para lo cual se estructuran las intervenciones didácticas mediante un plan estratégico y temporalizado que le permita al alumno hacer un tránsito adecuado por el trayecto de formación trazado, con miras a lograr las metas educativas contempladas: el currículo. Este proyecto puede tener carácter generalizante y abarcativo, como en el currículo de la educación pública y obligatoria. El currículo de la educación pública está diseñado para que todos los integrantes de un estado-nación que recorran este trayecto adquieran cierto perfil de ciudadano, estipulado por el tipo de gobierno o requerimientos socio-económicos. Otros currículos son de carácter específico, como los de nivel superior y posgrado; estos

planes son elaborados con ciertos criterios de selección y exclusión de los aspirantes a una profesión o grado académico, los cuales requieren poseer ciertas competencias específicas para llevar a cabo con éxito las actividades que estos modelos formativos estipulan. A lo largo de este capítulo se desarrollarán cuatro conceptos que requieren ser definidos de acuerdo a los fines de esta investigación: práctica docente, currículo, competencias y danza.

2.1.1. Conceptualización de práctica docente

Usualmente se le ha definido a la práctica docente como el campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar en una situación de transmisión de conocimientos, a la cual el docente adapta sus modelos de enseñanza incorporados en su estructura cognitiva (Davini, 2015). De acuerdo con Cayetano De Lella, la práctica docente se concibe como “la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar” (De Lella, 1999, p. 4). Esta definición encaja con la visión con la que durante la mayor parte del siglo XX se concibió y ejerció la profesión de enseñante, fue por esto que el sustento teórico-metodológico de la enseñanza se enfocó al maestro y la manera de hacer de la forma más eficaz y eficiente el trabajo en el aula.

Este enfoque de enseñanza prevaleció hasta finales de los 70's y principios de los 80's, cuando se redefinieron las funciones del maestro, lo cual derivó en una reconcepción de la práctica docente. Una definición acorde a esta visión es la que brindan García, Loredo y Carranza (2008) al definir a la práctica docente “como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (p. 4).

Al docente le corresponde un papel de suma importancia en el proceso educativo, puesto que es el encargado de traducir a prácticas concretas cualquier directriz educativa dictada desde una secretaría de estado o seleccionar los contenidos más pertinentes para sus alumnos. Sin contenido no hay enseñanza, al igual que sin alumno a quién enseñar no hay maestro; durante décadas se ha buscado la forma de evitar la rutina y monotonía en la labor docente, condición común de la mayoría del profesorado, para promover una cultura de la reflexión crítica y la innovación didáctica. (Pérez Gómez, 2004; Gimeno & Pérez, 2012).

Así como existen culturas en el mundo, existen diversas actividades con características muy particulares, cuyos rasgos no son transferibles ni traducibles como las

prácticas artísticas. Si bien estas tienen un desarrollo histórico tan longevo como el de la educación regular, sus métodos, ideologías y valores aún conservan rasgos de la oralidad y aprendizaje por imitación que caracteriza a las sociedades apegadas a la transmisión oral de conocimientos. En el caso de las artes, se debe asumir de forma diferente a la práctica docente, pues está más cercana a un procedimiento artesanal-tradicional que a una metodología técnica-académica, como se ha caracterizado la labor docente en los niveles de educación básica, media y superior de los conocimientos considerados normales. En la enseñanza institucionalizada, el maestro es un operador del currículo, en cambio en las artes, el maestro crea el currículo, incluso cada vez que imparte clase, si es necesario.

Una vez revisadas las conceptualizaciones sobre la docencia y de los trabajos modernos sobre enseñanza, me adhiero a la definición que brindan Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas de práctica docente como una:

praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso [...], así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (Fierro, Fortoul & Rosas, 2002, p. 21)

Esta delimitación conceptual de la docencia permite incluir tanto a maestros y alumnos en el acto de enseñanza-aprendizaje, como a agentes que usualmente se deslindaban de las acciones del aula, como sujetos activos y trascendentales en el desarrollo del proceso educativo. Esta conceptualización es acorde con las prácticas de enseñanza de las artes, en la que la relación maestro-alumno es mucho más cercana e íntima y en la que las intenciones proyectivas de ambos sujetos buscan cumplir con proyectos educativos de campos de actividad profesional que rebasan las fronteras políticas y geográficas, como son las escuelas y tendencias estilísticas de las artes.

Visto así, la práctica docente se encuentra vinculada a múltiples relaciones, tanto con actores del fenómeno educativo, como con objetos tangibles o abstractos. Estas relaciones que mantienen, involucran a: alumnos, colegas, autoridades educativas, padres de familia, comunidad de pertenencia, instituciones, así como también a la sociedad en general y a todos los aspectos que la caracterizan, como los valores personales, interpersonales e institucionales.

Este entramado de relaciones entre el docente y los diversos agentes hacen indisoluble la labor de enseñanza y la gestión escolar, concepto que se refiere al “conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participan” (Fierro, Fortoul & Rosas, 2002, p. 23). La gestión escolar conlleva al establecimiento de una relación pedagógica entre los procesos de enseñanza y los aspectos que rigen la vida de las instituciones escolares en las que se imparten enseñanzas de cualquier índole. Estas relaciones se clasifican en las diferentes dimensiones que a continuación se señalan.

2.1.2. Dimensiones de la práctica docente

De los conceptos desarrollados por Carr y Kemmis (1988) sobre la práctica docente, Fierro, Fortoul y Rosas (2002) identifican seis dimensiones emanadas de las relaciones establecidas por la práctica de los docentes con los diferentes agentes y objetos que intervienen en la enseñanza:

- Dimensión personal: este nivel comprende la relación con la historia de vida personal, las convicciones y decisiones como sujeto que el docente ha tomado y sigue decidiendo sobre el presente y futuro que busca para sí mismo.
- Dimensión institucional: esta dimensión abarca la relación del docente con las organizaciones establecidas para el ejercicio de la enseñanza como actividad profesional, la cual es más que un espacio laboral común, puesto que las escuelas cumplen con una función socialmente reconocida; los recintos escolares son los principales instrumentos de preservación de los más caros productos culturales de la humanidad: el conocimiento científico y las habilidades profesionales.
- Dimensión interpersonal: el trabajo individual está basado en las relaciones que se establecen con alumnos, colegas, autoridades institucionales, padres de familia y miembros de la comunidad que estén involucrados de alguna forma con el quehacer del docente
- Dimensión didáctica: esta delimitación se refiere a la función del docente como gestor de procesos de aprendizaje en los que hace las veces de orientador, conductor, facilitador y animador de situaciones en las que el alumno interactúa de forma efectiva y significativa con el saber reconocido para ser transmitido a fin de preservarlo.

- Dimensión social: este rubro aborda las múltiples relaciones con el entorno social, económico, político y cultural en el cual el docente actúa, no solo como trabajador del sistema educativo o transmisor de una tradición disciplinaria, sino como un agente con capacidad de ejercer una influencia para promover y generar cambios en favor de la sociedad.
- Dimensión valoral: se refiere al conjunto de valores que permean las prácticas de enseñanza, relacionados con cosmogonías individuales y colectivas.

Estas dimensiones se aprecian actualmente en las prácticas de enseñanza, además de los aspectos técnicos de la didáctica, ya que la función del enseñante ya no es solo transmitir saberes estáticos sino cumplir con un rol social trascendental en la cultura y la sociedad. Después de analizar las dimensiones, comentaré la importancia de la función social y cultural que cumple la docencia.

2.1.3. Función social y cultural de los docentes

El proceso educativo ha generado instituciones que son propias de la especie humana debido al alto grado de complejidad y especialización que han alcanzado algunas de las actividades y labores que permitieron a los seres humanos erigirse como la especie dominante de la actual era geológica (Berger & Luckmann, 1966). El *homo sapiens* comparte con otros organismos biológicos la organización en grupos primarios que le permiten nacer, desarrollarse físicamente y procurar su sobrevivencia, pero lo que ha llevado al hombre a la cima de la cuesta evolutiva es su capacidad de transformar su entorno a través de la interacción de sus miembros y el manejo de sus medios de operación sobre la materia. Además de estas herramientas físicas, el hombre se ha valido de una institución configurada específicamente para llevar a cabo el proceso de inculcación de conocimientos en sus descendientes, cuya función en un principio ha sido principalmente de conservación: la escuela (Abbagnano & Visalberghi, 1992; Pérez Gómez, 1992; Gadotti, 2002).

La escuela ha cambiado su configuración a lo largo de la historia, tanto en concepción como en procedimientos de operación, pero a pesar de la evolución de esta institución humana, aún persigue el mismo fin con el que fue creada, el “objetivo básico y prioritario de la socialización de los alumnos/as [...]” de “prepararlos para su incorporación futura en el mundo del trabajo” (Pérez Gómez, 1992, p. 19). En la escuela se reproducen de manera

explícita mucho más que saberes y habilidades para el ejercicio de tareas productivas; es el lugar en el que se repiten patrones culturales que han dado forma al sistema económico que rige en la mayor parte del mundo desde el siglo XIX: el capitalismo.

Todo lo que el ser humano cultiva es cultura, lo que se obtiene de los procesos de transformación sobre una materia prima, gestada de forma natural, que el hombre lleva a cabo es un producto cultural. La escuela como producción cultural humana, refleja los rasgos distintivos de la cultura que la genera (Pérez Gómez, 2000). La institución escolar pasó de un papel instructivo-reproductivo a uno emancipador-altruista, al ser uno de los brazos de los regímenes revolucionarios del siglo XX, como el de la Unión Soviética, la República Popular China y otros países socialistas, con el que se proporcionó los medios para atender las necesidades de vida básicas de las que carecieron las clases populares en el feudalismo y el colonialismo. La escuela demostró, en el siglo pasado, que los grupos menos favorecidos por los modelos políticos-económicos occidentales que no pueden acceder fácilmente a la producción de la cultura intelectual generada por la humanidad, pueden lograrlo a través de la experiencia escolar (Pérez Gómez, 2004).

Los encargados de cumplir esta labor de transmisión de los conocimientos y elementos que conforman la cultura legítima y reconocida han sido desde tiempos remotos los docentes. Ellos han sido investidos por diferentes sistemas económico-políticos a lo largo de la historia como los depositarios de la administración y operación de la institución escolar por ser expertos legitimados en el dominio de un área del saber humano o de una práctica compleja, es decir, de todo lo que no se pueda aprender más que por la acción instructiva de dicho experto. Por otra parte, para ejercer la docencia no basta con ser un especialista en determinado campo intelectual, es preciso que quien ejerza la profesión docente halle cierta recompensa en el acto mismo de transmitir lo que sabe, puesto que la disposición del maestro hacia la labor de enseñanza va a estar directamente condicionada por lo satisfactorio que encuentre su trabajo (Leiva & Merino, 2007).

La época actual demanda un mayor y mejor conocimiento de las particularidades culturales del alumnado por parte de los docentes. Las constantes crisis económicas y políticas han obligado a millones de personas a emigrar de su lugar de origen en busca de mejores oportunidades de trabajo y calidad de vida, lo que ha ocasionado el confrontamiento directo entre culturas, valores morales y principios religiosos que antes no eran de

consideración para la labor de enseñanza y que, de acuerdo a Leiva y Merino, puede ser un factor que impida la consecución de una práctica educativa adecuada para el momento actual, ya que “puede dificultar de manera considerable un correcto desarrollo de la educación intercultural si tenemos en cuenta que ésta debe basarse en un conocimiento mutuo, ya que la aceptación y el respeto hacia el otro solo puede derivarse de dicho conocimiento” (p. 7).

Por lo antes dicho, es que la función social y cultural del docente debe evolucionar al siguiente estadio de su desarrollo profesional, puesto que las circunstancias presentes de crisis económica, social, política y moral apremian al profesorado de todos los niveles educativos y disciplinas académicas a la deconstrucción de su conceptualización para que emerja el nuevo esquema definitorio de la profesión docente. Es por esto que la investigación educativa se vuelve prioritaria para alcanzar los objetivos de una educación que atienda las exigencias de desarrollo y convivencia humana del siglo XXI. Es sorprendente la capacidad que tienen ciertos grupos con intereses corporativos y visiones reduccionistas, que se presentan como expertos técnicos de las reformas educativas actuales, para ocultar la inconveniencia e incongruencia con las que proceden al elaborar dichos intentos de conducir la educación hacia los fines utilitaristas económicos del modelo económico neoliberal (Gimeno, 2013).

La situación educativa actual, a nivel mundial, requiere un cambio en la enseñanza que acepte y reconozca formas diferentes a las habituales de adquisición y certificación de los aprendizajes, puesto que “la instrucción condiciona el aprendizaje, una forma dominante de enseñar o de instruir provocará la institucionalización de una manera dominante de aprender” (Gimeno, 2013, p. 179). Gimeno Sacristán indica que la conciencia del profesor sobre la influencia que tiene en sus alumnos es de suma importancia ya que este “facilita y estimula activamente el desarrollo de los procesos de investigación en los estudiantes, provocando el pensamiento y la investigación de los alumnos, dándoles la oportunidad de encontrar por sí mismos las soluciones”. (p. 179)

La razón principal de encauzar la enseñanza hacia la adquisición de la cultura es porque el mundo al que llega un novel ser humano es un mundo *artificial*, un espacio dispuesto por los humanos anteriores para asentarse en él y vivir en conjunto, es “una clara construcción social donde las personas, objetos, espacios y creaciones culturales políticas o

sociales adquieren un sentido peculiar, en virtud de las coordenadas sociales e históricas que determinan su configuración". (Pérez Gómez, 1992, p. 70)

Ahora bien, los productos culturales no son solo bienes materiales y tangibles; la interacción entre pares ha generado una serie de pautas de comportamiento, perdurables y transferibles, los cuales identifican a los diferentes conglomerados humanos y median las relaciones entre miembros conformantes de una cultura, estas "representaciones y comportamientos producidos y construidos socialmente en un espacio y un tiempo concreto" (Pérez Gómez, 1992, p. 71) son rasgos culturales característicos que se aprecian en la forma de expresión verbal y somática de un grupo humano definido.

Ríos de tinta se han vertido, sobre todo en los últimos doscientos años, sobre la incidencia de la cultura en el accionar humano, más que en cualquier otro asunto, sobre si es o no determinante para trazar la trayectoria de vida de sus integrantes, pero lo que no deja lugar a dudas es el carácter complejo y variado de la cultura y su entramado interior, cuya comprensión permite develar y comprender las "representaciones y normas de comportamientos que contextualizan la rica, cambiante y creadora vida de los miembros de una comunidad", la cual "se va ampliando, enriqueciendo y modificando precisamente como consecuencia de la vida innovadora de aquellos que actúan bajo [...] su influencia" (Pérez Gómez, 1992, p. 72).

A diferencia de las concepciones clásicas, idealizadas y utópicas, de las escuelas, como espacios asépticos, libres de influencias exteriores que enturbien su labor como formadora de los futuros integrantes de la comunidad humana, los estudios de enfoque sociológico y antropológico han develado que son espacios en los que se manifiestan de forma muy marcada las prácticas y jerarquías humanas ya que "está constituida por un conjunto de personas que viven y conviven en y de la escuela, una compleja red de ideas y expectativas sobre lo que hay que hacer en ella" (Ferreres & Imbernón, 1999, p. 66).

Por lo anterior como señalan Ferreres e Imbernón, la responsabilidad del docente es preparar la aparición del espacio de comprensión común del conocimiento para el estudiante y aportarle herramientas cognitivas propias de la investigación científica, el pensamiento lógico y el ejercicio de las bellas artes que le faciliten el abordaje de dicho espacio de conocimiento compartido, nunca debe eludir el proceso de construcción dialéctica de tal espacio que debe llevar a cabo el alumno por sí mismo; el deber ser de la profesión docente

es el de abstenerse de imponer sus creencias y concepciones o mutilar las posibilidades de convenir abiertamente entre todos los elementos que componen el contexto de comprensión común (Gimeno & Pérez Gómez, 2012). Al ser una actividad humana, en la que se reflejan las formas de concebir y sentir los propósitos reales de la educación, pueden distinguirse diferentes formas de ser de acuerdo al tipo de práctica educativa ejercida.

2.2. Los enfoques de práctica educativa y sus identidades docentes

Así como existen diferentes maneras de concebir el concepto de educación, existen diferentes concepciones de la labor del docente de acuerdo a la práctica educativa que se asuma como válida. Pérez Gómez (1992; 2004) y Tardif (2009) identifican cuatro enfoques bajo los cuales se pueden clasificar el tipo de función docente que desempeña un profesional de la enseñanza, de acuerdo al sistema educativo asumido por una entidad académica es que se pueden distinguir cuatro enfoques de docencia: el de práctica artesanal, el técnico-academizista, el de práctica reflexiva y de reconstrucción social.

2.2.1. El docente artesano-tradicionalista

En el enfoque práctico artesanal se concibe a la enseñanza como un proceso de transmisión directa de conocimientos y técnicas de un experto a un aprendiz mediante un proceso de aprendizaje tradicionalista (Pérez Gómez, 1992a; 2004). El conocimiento se ha generado y acumulado por procedimientos heurísticos, al probar una y otra vez diferentes formas de operar sobre la realidad y los objetos que hay en ella hasta encontrar una que sea considerada adecuada por una comunidad para preservarla. El experto es un *connaisseur* con un alto grado de *expertise* en los contenidos a transmitir, que trabaja de forma artesanal al enseñar. No se busca crear un cuerpo de conocimientos teóricos ya que lo más importante es la práctica, la cual solo se aprende ejerciéndola.

Este sistema de enseñanza se puede apreciar aún en contextos cercanos, desde escuelas públicas, privadas, academias de artes, talleres de oficios, gimnasios y clubes deportivos y muchos otros espacios. Aunque se piensa que los sistemas tradicionalistas son anticuados y obsoletos, no se puede negar la gran carga axiológica que estos poseen al conferir a su práctica las actitudes y valores que implica darle continuación a una escuela o tradición de un arte, oficio o actividad de índole informal.

Como consecuencia de la aplicación del método científico desde finales del siglo XVIII y la influencia de la filosofía modernista, que buscaba la solución universal para los problemas de humanidad, llegó al rubro de la enseñanza la implementación del método de las ciencias, esto con miras a encontrar la forma de enseñanza única y válida para todo conocimiento, situación y población y capaz de facilitar la labor del profesor a preocuparse por problemas instrumentales o instructivos. Durante cerca de 100 años se buscó abstraer todos los conocimientos en libros, gráficas y todo objeto que pudiera representar conocimientos, dando pie a la instauración de un enfoque tecnológico educativo: el enfoque técnico-academista.

2.2.2. El docente técnico-académico

En el siglo XX, con el cambio paradigmático ocasionado por los avances en la psicología en cuanto a la modificación de la conducta, se buscó encontrar una forma universal y efectiva de enseñar cualquier conocimiento y habilidad. Si bien la aparición del enfoque academicista de la enseñanza es mucho anterior al enfoque tecnológico, en la actualidad se les presenta fusionados (Pérez Gómez 1992; 2004; Tardif, 2009), puesto que la forma de operar en contextos académicos formales ha adquirido un alto nivel de tecnicidad, para lo cual se requiere tener conocimientos y habilidades en didáctica que faciliten la labor docente en instituciones educativas además de los conocimientos especializados de la ciencia o disciplina a impartir. Aunque ya no se siguen ni promueven los postulados de las teorías conductistas en la enseñanza, se sigue realizando el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje y la intervención docente en el aula por este modelo de aplicación de recursos y estrategias preconcebidas de instrucción.

El docente en este esquema es un operador técnico, capacitado en la gestión de situaciones de aprendizaje y manejo de recursos didácticos, que aplica un diseño metodológico elaborado por especialistas que exigen dominio del lenguaje psico-pedagógico y de competencias profesionales específicas para llevar a cabo sus programas de acción. En este modelo el maestro tiende a carecer de autonomía profesional, puesto que se encuentra subordinado a la prescripción de los expertos que dictaminan con justificación científica y política los diseños de intervención. Este enfoque no solo convierte al maestro en un funcionario del estado sin poder de decisión, sino que también afecta al alumno, receptor de

esta acción pedagógica, al no tener opciones más que la de ser receptor pasivo de la exposición de información o ejecutor repetitivo de las actividades que se le solicita realizar.

El enfoque técnico-académico de la práctica educativa promueve la aplicación de soluciones universales a problemas ya contemplados, eligiendo de entre una gama de soluciones la que mejor se adecue a las situaciones de enseñanza. Sin embargo, lo que se olvida en este enfoque es precisamente la diversidad de los problemas a resolver, ya que al formular soluciones antes de tener una problemática que atender, dejamos de lado la naturaleza del aprendizaje, las características de cada contexto áulico, las múltiples circunstancias imprevistas, el tipo de decisiones que se deben tomar ante diversas dificultades, las diferencias lingüísticas y de trato personal con pares profesionales y alumnos, entre muchas vicisitudes más.

Aunque pueda parecer una práctica nociva y errónea, esta forma de intervención pedagógica es seguida y defendida tanto por docentes como por autoridades educativas. Muchos profesores que aceptan su oficio como aplicadores de técnicas para lograr determinados objetivos de aprendizaje se muestran renuentes al análisis de sus prácticas y a los cambios metodológicos y operativos a los que obligan las reformas educativas y evaluaciones de desempeño profesional (Contreras, 1997). Muchos profesores no aceptan hacer trabajo de más para atender situaciones particulares que requieran una fuerte inversión de tiempo y esfuerzo profesional. Las administraciones educativas, aunque en el discurso lo nieguen, preservan este enfoque en el diseño de intenciones y acciones de enseñanza, puesto que crear una alternativa pedagógica para cada situación y contexto escolar sería una tarea por demás titánica y azarosa (Hargreaves, 1994; Pérez Gómez, 2000).

Las concepciones artesanales y técnico-académica de la enseñanza han sido blanco de fuertes críticas, en especial de los especialistas de la epistemología práctica como Donald Schön y Maurice Tardif, así como de referentes de la psicología como Jerome Bruner. Todos los críticos del enfoque técnico-académico coinciden que el docente debería ir más allá de un trabajo mecanizado y ejecutado sin reflexión sobre sus alcances y consecuencias; El docente actual y del futuro es aquel que investiga su práctica y la transforma a partir de su autoconfrontación: el docente reflexivo.

2.2.3. El docente reflexivo

La actividad profesional de la enseñanza ha evolucionado de una práctica artesanal, como fue llevada a cabo en diferentes civilizaciones hasta los albores de la edad moderna (Gadotti, 2002), a una práctica técnica-académica, orientada por la investigación científica y la implementación de tecnologías educativas. De acuerdo con Pérez Gómez, estos enfoques “no superan el estadio de socialización del docente y refuerzan la dependencia de su práctica ya sea respecto de la Administración ya sea del mercado, ya sea de las rutinas de la cultura escolar” (2000, pp. 187-188). El siguiente estadio de esta evolución, ocasionado por las demandas educativas de la época actual, es el de la práctica reflexiva, entendiéndose por esta como una intervención didáctica en constante reflexión, adaptación, modificación y autoevaluación de sus alcances para atender a un estudiante, grupo o situación inesperada en el aula (Pérez Gómez, 1992a; Schön, 1992; 1998; Pérez Gómez, 2000; Tardif, 2009).

La denominada sociedad del conocimiento y la información demanda a la educación el manejo de grandes cantidades de contenidos, seleccionarlos y entenderlos de forma expedita, tener capacidad de abstraerlos en objetos de enseñanza, organizarlos y transferir su aplicación a otras situaciones distintas y comunicarlos, en concordancia al plan de vida trazado por cada individuo de acuerdo a sus valores y expectativas; este acceso a tanta información hace parecer rebasada a la educación como vehículo transmisor de la cultura (Leguizamón, 2014). La actual crisis de confianza en la competencia de los profesionales que ejercen el oficio de la enseñanza se achaca a una deficiente preparación de los centros de formación profesional que los certifica. Si al trabajador de la educación se le culpa de incompetencia para cumplir con sus atribuciones profesionales, a los centros de formación docente se les incrimina de no saber enseñar las nociones elementales de una práctica competente y apegada a la ética que requiere la profesión magisterial (Schön, 1984). Este cuadro de las instancias de formación docente obliga a una reformulación de la función y estructuración del profesorado.

Bajo la mirada de la crítica a la racionalidad técnica por su carácter prescriptivo y monista, Donald Schön (1992) propone la postura de la práctica reflexiva, como alternativa de solución a los problemas que enfrenta el docente actualmente en el aula; nunca se enfrenta la misma situación dos veces en la vida, e igualmente en la enseñanza las situaciones de interacción entre maestro y alumno son siempre inciertas e inesperadas. Hay zonas del

ejercicio práctico en las que las situaciones pueden ser resueltas mediante el uso de teoría y técnicas establecidas, pero existen también zonas de difícil recorrido en la que los prácticos educativos no pueden dar soluciones técnicas-mecánicas a las situaciones que se presentan, además de que el trabajo del profesional de la educación “se ve impedido o facilitado por su tronco común de conocimiento profesional y por su sistema de valores”. (p. 42).

A diferencia de los prácticos artesanales, que operan de forma mecánica-intuitiva, un verdadero práctico reflexiona desde la acción provocada por una situación particular. Cualquiera que sea la situación que genere la reflexión sobre la acción de un práctico de la enseñanza, esta es muy similar a la que realizan los prácticos en otros campos profesionales, pero “para hacer factible la praxis es necesaria la reflexión crítica sobre la práctica indisolublemente conectada a la teoría que sustente este análisis y genere una nueva práctica más ajustada al contexto de intervención” (Leguizamón, 2014, p. 38). El acto reflexivo consiste en sacar de inmediato a la superficie la comprensión del fenómeno que se experimenta, criticarla, reestructurarla y ponerla a prueba, en forma, frecuentemente, de una conversación critico-reflexiva con la situación vivida.

De acuerdo con Schön (1992), el “conocimiento en la acción de un profesional está incrustado en el contexto estructurado a nivel social e institucional que comparte una comunidad de prácticos” (p. 42). Cuando el fenómeno que se tiene de frente no se puede interpretar con las categorías incorporadas del repertorio de conocimientos en la práctica acumulados, pareciendo único o inestable, el práctico puede revisar y criticar su comprensión inicial del fenómeno presente, construir una nueva descripción explicativa del mismo y comprobar esta descripción emergente mediante la experimentación inmediata.

Si bien Schön no estipuló algún método específico para llevar a cabo la reflexión *desde y sobre* la acción, su trabajo ha inspirado la búsqueda y concreción de algunos métodos reflexivos que permiten llevar a cabo la indagación y cuestionamiento constante sobre la realización del trabajo áulico, por parte del docente y los alumnos. Isabel Guzmán Ibarra, Rigoberto Marín Uribe y Alicia de Jesús Inciarte (2014) brindan cuatro propuestas metodológicas para abordar situaciones de aprendizaje haciendo uso de la práctica reflexiva:

- Descomposición: este procedimiento parte de una situación-problema, ante la cual se le solicita al estudiante analizar y describir el propósito o significado que encierra lo propuesto; posteriormente se le pide que plantee una estrategia de resolución-

intervención, y una vez que se llevó a cabo, se le pide que haga una reflexión sobre su accionar. La valoración sobre el trabajo de aprendizaje se realiza durante las fases de realización del proyecto de intervención

- Imitación-modelaje: esta técnica consiste en copiar los movimientos de ejecución de un maestro, realizando el alumno la reflexión sobre el desempeño al mismo tiempo que se imita la actuación hecha por el docente. Al imitar se buscan opciones de procedimiento de acuerdo al sujeto ejecutante, la cuales surgen al momento de explorar los mecanismos de operación que intervienen en la ejecución práctica. La evaluación puede ser dialógica, entre docente y alumno, o demostrativa, con la valoración de terceros, puesto que no siempre se obtienen productos tangibles de este procedimiento; ejemplos de este tipo de enseñanza son las clases de música y danza, con sus presentaciones en público.
- Diálogo reflexivo: En esta estrategia, el maestro expone ante el alumnado todo lo que ha comprendido sobre algún tema y el significado que encierran desde su óptica personal, justificando ante ellos cómo ha llegado a esos significados y propiciando la reflexión propia y de los alumnos del conocimiento a tratar. La forma de evaluar en esta técnica es la del uso de instrumentos de observación y valoración de la introspección e interpretación de los significados vistos en clase.
- Contrato didáctico: Se trata de un convenio entre las partes involucradas en el salón de clases, docente y alumno[s], en el que se estipulan reglas a seguir y obligaciones que deben cumplir los involucrados en la consecución de productos u objetivos. En esta forma de trabajo la evaluación requiere tomar en cuenta todos los aspectos que intervienen en la realización del contrato convenido, como son el grado de desempeño mostrado, la capacidad de enfrentar nuevas situaciones y la disposición mostrada en el transcurso de la actividad (Guzmán, Marín & Inciarte, 2014).

Es preciso, para poder ensanchar y profundizar su capacidad de reflexión desde la acción, que los profesionales de la educación descubran, deconstruyan y reestructuren las teorías implícitas de la acción que ellos aportan a su desempeño profesional como enseñantes (Schön, 1992). Este proceso de comprensión de la construcción de saberes profesionales es uno de los ejes de una práctica profesional eficaz y eficiente, capaz de dar solución a

problemas recientes y poder afrontar la incertidumbre que genera el cambio y adaptación a diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje, tan frecuente en el ejercicio de la labor magisterial en el mundo actual.

Además de estas tres facetas antes descritas, advertibles en la función docente, desde el auge de la pedagogía crítica en los años 60's, se ha destacado el poder que poseen los maestros y educadores para generar transformaciones más allá de las aulas mediante sus acciones educativas, al desenvolverse como intelectuales críticos y actores decisivos en movimientos sociales de resistencia y emancipatorios en la lucha contra la opresión de los pueblos originarios y marginados. Se trata de la identidad docente de intelectual transformador de la realidad social.

2.2.4. El docente intelectual transformador

Pérez Gómez (1992a; 2004) y Tardif (2009) coinciden en tipificar esta cuarta faceta de los docentes, para categorizar a los maestros que actúan con un alto sentido crítico y participativo dentro de su contexto de intervención, conscientes del papel que cumplen como actores decisivos en la transformación de la realidad social en países y territorios que sufren los efectos de la colonización y explotación por parte de gobiernos opresores, compañías transnacionales que extraen recursos y materias primas para la producción industrial del mercado global o prácticas sociales arbitrarias que obstruyen el paso de la humanidad hacia el bienestar y la felicidad.

Los movimientos pedagógicos crítico y decolonial insisten en que la responsabilidad del docente va más allá de la transmisión de conocimientos y saberes en las aulas escolares, ya que si el maestro enseña algo, es para que eso pueda ser usado por los educandos en pro de su liberación y emancipación (Freire, 1970; 1996). La labor educativa de Paulo Freire es el más claro ejemplo de lo que significa que un maestro sea un actor social decisivo en la transformación y mejora de las condiciones de vida de los pueblos marginados, como lo hizo en su campaña de alfabetización en Brasil, así como también al colaborar en la erradicación del analfabetismo en Cuba, primer país latinoamericano en lograr esta meta educativa. En los países de habla inglesa, destaca la labor de Myles Horton y Alexander Neill; Horton llevó a cabo una gran labor educativa, similar a la Freire, por la defensa y preservación de la cultura de los pueblos de las montañas Apalaches y los derechos civiles en EE.UU., mientras que

Neill fue el creador de la escuela Summerhill, primer espacio educativo en Gran Bretaña centrado totalmente en los alumnos y su desarrollo emocional (Gadotti, 2002).

El docente, como intelectual transformador, no se conduce por los logros profesionales o eficientistas de la racionalidad técnica-instrumental, pues su meta no es el éxito académico de sus alumnos *per se*. Los docentes comprometidos con la transformación de realidades adversas para pueblos originarios o comunidades marginadas, trabajan para despertar la conciencia de los oprimidos y los invisibilizados por el Estado y brindarles herramientas teóricas y prácticas que les permitan defender sus derechos universales, patrimonio material y legado cultural.

Las identidades docentes previamente descritas, son resultado del manejo y dominio de un cuerpo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, denominados por Tardif como saberes profesionales docentes. En el siguiente apartado desarrollaré la forma en que se generan estos saberes y describiré la naturaleza de cada una de sus categorías de clasificación.

2.3. Los saberes profesionales de los docentes

El conocimiento del profesorado está compuesto por saberes que se originan en fuentes diversas, aparte de las que proporcionan las instancias de formación institucional. Según Maurice Tardif (2009), los saberes que posee un docente son una objetivación de la cultura profesional que se adquieren a través de la trayectoria biográfica, la formación profesional inicial, los programas de desarrollo profesional, las prácticas educativas colectivas, las disciplinas escolares y académicas, directrices pedagógicas institucionales y la adquisición constante de saberes propios mediante el conocimiento directo. Estos saberes son variados y heterogéneos debido a que son producto de las experiencias de vida individual y de la interacción cotidiana en diferentes contextos. El docente, al estar en los momentos de acción de enseñanza, procura alcanzar diferentes tipos de objetivos cuya consecución requiere diferentes tipos de conocimiento, habilidad o actitud a demostrar. Los trabajadores de la enseñanza definen su práctica docente en relación con el "conjunto de los procesos de formación y de aprendizaje elaborados socialmente y destinados a instruir a los miembros de la sociedad sobre la base de esos saberes" (p. 25). A continuación desglosaré la tipología que

propone Tardif para clasificar los saberes docentes, la cual se divide en saberes pedagógicos, disciplinarios, curriculares y experienciales.

2.3.1. Los saberes pedagógicos

Tardif (2009) designa como saberes profesionales de los docentes y educadores al cuerpo de conocimientos y habilidades desarrollados y acumulados por las ciencias de la educación, mediante la investigación sobre los fenómenos de la enseñanza y el aprendizaje. Estos saberes son identificados como saberes pedagógicos por algunos investigadores, ya que son los que conforman la base teórico-metodológica de las instancias de formación de educadores a nivel profesional y las instituciones dedicadas a la investigación educativa o con injerencia en la educación. Este cuerpo de saberes existe desde los albores de la humanidad, siendo en un principio de naturaleza teológica y filosófica (Abbagnano & Visalberghi, 1992; Gadotti, 2002), hasta la aparición de la psicología moderna, como la desarrollaron Pávlov, Watson, Thorndike, Skinner y otros psicólogos, en la que se le dio un giro científico e instrumental al imbuir la aplicación de tecnología al control de la conducta y moldeamiento de la personalidad humana.

A la base filosófica y psicológica del saber docente, se le añadido desde las últimas décadas del siglo pasado un fuerte componente sociológico, fruto de las profundas transformaciones sociales que ha experimentado la humanidad y han provocado el replanteamiento del rumbo de la acción educativa que se lleva a cabo en los diferentes dispositivos creados para la instrucción de los seres humanos. Entre estos saberes se puede hacer una diferenciación sobre el grado de generalidad y especificidad de su aplicación, lo que Camilloni (2007) y otros diferencian como didáctica general y didáctica específica; las actividades humanas y la información que se debe manejar para llevarlas a cabo tienen similitudes entre sí, lo que permite la aplicación transversal de principios básicos para enseñar contenidos teóricos o prácticos de forma individual o grupal, los cuales están identificados como la didáctica general.

Aun compartiendo algunos rasgos comunes, las actividades que realizan las personas cotidianamente presentan aspectos particulares que no se pueden transferir o traducir a otras situaciones; para poder enseñar estos aspectos propios de cada actividad humana se recurre a la didáctica específica, el cúmulo de teoría y procedimientos desarrollados por un grupo o gremio de expertos reconocidos como referentes para preservar una tendencia, técnica o

teoría científica. Esta parte de la didáctica es dependiente del estado actual del saber experto, lo que hacen y aprueban los versados de una disciplina, ciencia o profesión: los saberes disciplinarios.

2.3.2. Los saberes disciplinarios

De acuerdo con Tardif, se trata de saberes sociales definidos, que se han construido fuera de los recintos escolares y han sido seleccionados por determinada institución de enseñanza por considerarlos fundamentales para su oferta educativa. Estos saberes se integran en la práctica docente a través de la formación inicial de los maestros y durante la formación continua por medio de distintas opciones de actualización facilitadas por universidades y escuelas en general. Son los saberes disponibles para la sociedad, acumulados por los diversos campos del conocimiento en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos. Los saberes disciplinarios se transmiten en instancias educativas formales e informales, independientemente de los centros de investigación o formación pedagógica y de los cursos de formación docente. Estos saberes surgen de diversas tradiciones culturales, académicas o artísticas, que han producido un cúmulo considerable de saberes trascendentales para el establecimiento de una ciencia o un arte. Como ejemplo claro de este tipo de saberes encontramos las diferentes técnicas dancísticas, desde las diferentes tradiciones de ballet clásico, hasta los estilos renovadores de la danza contemporánea que surgieron a finales del siglo XIX y se desarrollaron en toda la centuria pasada (Dallal, 1994; Ferreiro, 2005; Abad, 2011).

Como se ha explicado, el saber disciplinario se origina y desarrolla fuera de las escuelas y recintos educativos, pero la aceptación de expertos y de la sociedad en general de ciertos saberes por su utilidad universal o complejidad de ejercicio hace que varios de estos saberes tomen la forma de contenidos de dominio obligatorio para su impartición en la institución escolar: los saberes curriculares.

2.3.3. Los saberes curriculares

A lo largo de su periodo de formación, los profesionales deben apropiarse también de unos saberes que pueden catalogarse como curriculares u obligatorios. Estos corresponden al discurso educativo oficial-institucional, objetivos de aprendizaje, contenidos disciplinarios y métodos didácticos, a partir de los cuales determinada entidad académica categoriza y

presenta los saberes sociales que selecciona como fundamentos de la cultura erudita y de formación para la apropiación de esa cultura (Tardif, 2009). Se presentan en forma de planes de estudio, programas escolares, manuales de operación didáctica, libros de texto y material de apoyo que los profesores deben instrumentar en su labor de enseñanza. En las artes se tienen ejemplos claros de esta transformación del saber disciplinario a curricular mediante la sistematización de las prácticas de enseñanza; en la enseñanza musical se encuentran una infinidad de métodos para acompañar el aprendizaje de técnica vocal-instrumental, como los célebres métodos Czerny (1996) y Hanon (1992) para piano, Suzuki (2007) para violín, Sagreras (2002) para guitarra, entre varios más.

En el caso de la danza, en nuestro país concretamente, se cuenta con un ejemplo de gran notoriedad por ser fruto de la síntesis de las principales tradiciones de la danza clásica, como las escuelas Vagánova y Cubana (Ferreiro, 2005), pero trasciende el plano de una recopilación y selección de saberes disciplinarios originados fuera de la escuela; el maestro Túlio de la Rosa (2005) es autor de la *Guía didáctico-metodológica para la enseñanza no formal de la danza clásica*, método diseñado en torno a las características anatómicas y capacidades motrices del aspirante a bailarín en México. Organizado en cuatro cuadernos, este método se ha vuelto un documento de gran valía para los docentes que requieren trabajar con alumnos de distintos niveles y capacidades corporales. Otro gran ejemplo de la sistematización de una enseñanza situada es la que propone Paola Rodríguez (2014) en su tesis *Stratégies d'enseignement et d'apprentissage mobilisées à la barre dans un cours de danse classique pour les adultes débutants*. Partiendo de una propuesta de investigación-acción, Rodríguez se da a la tarea de generar nuevas estrategias de enseñanza para atender a la población de adultos que buscan iniciar en el ejercicio de la danza clásica. Estos dos ejemplos son también muestras representativas de lo que Tardif llama saberes experienciales, es decir, el conjunto de conocimientos y habilidades adquiridos por la práctica cotidiana y validación por comprobación empírica.

2.3.4. Los saberes experienciales

Tardif (2009) define estos conocimientos y habilidades como saberes específicos desarrollados por profesionales y expertos, producidos por el trabajo cotidiano y la actualización constante del estado de conocimientos de su disciplina. Son válidos por su efectividad en la experiencia directa, ya que se obtienen mediante la práctica constante de

hábitos, habilidades, formas de proceder establecidas, formulación de proposiciones derivadas de la observación empírica y pautas de comportamiento de acuerdo a valores y actitudes que caracterizan a los buenos profesionales. A continuación desglosó algunas de las principales características de este saber experiencial.

2.3.4.1. Características de los saberes experienciales

De acuerdo con Tardif (2009), el saber experiencial se caracteriza por:

- Estar ligado a las funciones de los docentes que, a través del cumplimiento de tales funciones, se moviliza, ajusta y otorga a las actividades, rutinas y cambios imprevistos la importancia atribuida a la experiencia.
- Ser práctico. Su utilización depende de su adecuación a las funciones, problemas y situaciones particulares de la situación áulica. La cognición del profesor está, por tanto, condicionada por su actividad, está al servicio de la acción.
- Ser interactivo, movilizado y modelado en el ámbito de las interacciones entre el docente y otros agentes educativos. Lleva impreso, por tanto, los significados de esas interacciones. Puede estar, por ejemplo, impregnado de normatividad y de afectividad y recurre a procedimientos de interpretación de situaciones inesperadas, inestables, complejas, etc.
- Ser sincrético y plural, puesto que no descansa en un cúmulo de conocimientos unificado y coherente, sino sobre un repertorio de varios conocimientos y habilidades que se emergen y se utilizan en función de los contextos variables y contingentes de la práctica profesional (Lahire, 2005).
- Ser heterogéneo, pues moviliza diferentes conocimientos y formas de saber hacer, adquiridos a partir de diversas fuentes, en lugares variados, por diferentes causas: historia de vida, formación inicial y experiencia de trabajo.
- Ser complejo, no analítico, que impregna tanto los comportamientos del actor, sus reglas y sus hábitos como su conciencia discursiva.
- Ser abierto, poroso y permeable, pues integra experiencias nuevas, conocimientos adquiridos a lo largo del camino y un saber hacer que se remoldela en función de los cambios en la práctica, en las situaciones de trabajo.

- Ser personalizado, puesto que lleva consigo la marca personal del profesional, cercano al estilo de un artista o un artesano. Es por lo que resulta difícil y un poco forzado distinguir, en la acción concreta, entre lo que un maestro sabe, lo que dice saber y lo que hace en realidad.
- Ser existencial, pues no sólo está ligado a la experiencia de trabajo, sino también a la historia vital del profesor, lo que significa que está incorporado a la vivencia propia del docente, a su identidad construida socialmente, a lo que hace en la cotidianidad, a su forma de ser.
- Ser resultado de la experiencia, ya que es más producto de la conciencia adquirida por la realización de un trabajo que mediante la reflexión anterior o posterior a este. Este saber se genera al experimentarse y al mismo tiempo modela la identidad de aquél que experimenta su generación.
- Ser temporal, evolutivo y dinámico, pues se transforma y construye en el ámbito de un desarrollo profesional permanente, derivado de una socialización y aprendizaje de la profesión.
- Ser socialmente construido por el actor en interacción con diversas fuentes sociales de conocimientos, habilidades y actitudes, todas provenientes de la cultura próxima, de la organización escolar, de los diferentes actores educativos, de las instituciones oficiales, etc. En cuanto saber social, lleva al actor a situarse ante los otros conocimientos y a jerarquizarlos en función de su trabajo.

Estas características son la evidencia de lo compleja, contradictoria a veces, que es la relación entre los enseñantes y los saberes que imparten, los que se les pide transmitir y los que deben manejar para enseñarlos; por eso se vuelve primordial entender cómo se generan y de dónde provienen, para así preservar y promover los que funcionan y descartar los que impiden la evolución de la profesión. Estos saberes no solo corresponden a los conocimientos disciplinarios de las asignaturas que imparten o las estrategias de enseñanza, sino también al cúmulo de conceptos y creencias que orientan la actuación docente.

Los saberes básicos para enseñar, los que dan el fundamento para saber transmitir algún conocimiento, no son reducibles a un esquema cognitivo que procese la información de la misma manera en que lo hace una computadora mediante la utilización de programas informáticos ya programados. Como se vio anteriormente, son existenciales porque

proviene de la percepción del exterior, son aprendizajes sociales que se dan en contextos de interacción humana, y son pragmáticos, puesto que proceden de las prácticas que provocan las experiencias de vida, de “lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas” (Tardif, 2009, p. 75). El docente “piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional afectiva, personal e interpersonal”. (p. 75)

A pesar de ser poseedores legítimos de una multiplicidad de saberes, el profesorado se encuentra en una situación infravalorada, pese a contar con conocimientos específicos que está capacitado para transmitir que lo ubican en una posición estratégica para la socialización de la cultura universal y el moldeamiento de los futuros miembros de la sociedad. En este momento se requiere que los profesores, “como grupo social y categoría profesional, procurasen imponerse como una de las instancias de definición y control de los saberes efectivamente integrados en su práctica”. (Tardif, 2009, p. 31). Lejos de culpárseles por los fallos del sistema educativo, “también habría que esperar que se produjese un cierto reconocimiento social positivo del papel desempeñado por ellos en el proceso de formación-producción de los saberes sociales”. (p. 31).

Para los docentes que están en ejercicio, los saberes procedentes de la experiencia directa, la que viven ellos mismo o sus pares más cercanos, ocupan un lugar de primordial importancia sobre los que tienen una procedencia *a priori* o vicaria de pares lejanos, puesto que estos son el fundamento de la praxis de la enseñanza y los que permiten el desarrollo de las habilidades que dan resolución a las vicisitudes de la profesión; la vivencia diaria es la primera y mejor maestra que muestra el camino a seguir en el trabajo docente, puesto que ella proporciona la generación del sentido que se encuentra latente en la teoría y los significados construidos, “es un tipo de intervención educativa que no está dirigido únicamente por el precepto del saber por el saber, [...], sino que involucra necesariamente la sensibilidad críticamente activa del practicante para abrirse y recibir lo que ocurre en su clase con los estudiantes” (Leguizamón, 2014, p. 38).

2.3.5. Los saberes de los docentes en su formación

Como expliqué anteriormente, las instituciones de formación profesional docente han configurado un conjunto de saberes y procedimientos que se han identificado como lo que se denomina la didáctica general, la ciencia encargada del estudio de la enseñanza, sus

procedimientos y los actores encargados de llevarlos a cabo: los maestros y profesores. Esta ciencia didáctica se ha abocado al estudio de todos los conocimientos, habilidades, actitudes y saberes que se movilizan en las situaciones de instrucción y que funcionan de manera algorítmica, es decir, que son aplicables de forma transversal en todas las situaciones de enseñanza y a cualquier población de aprendientes.

En los estudios sobre la formación profesional de los educadores a nivel básico, se ha encontrado que los saberes teóricos que son imbuidos a los futuros maestros regulares poseen una fuerte carga psicológica y filosófica, pero que también son asimiladas creencias y hábitos de los formadores de docentes, así como información que proviene de experiencias previas como alumno, en las que ciertas conductas y creencias de los maestros con lo que se estuvo a cargo tuvieron gran impacto. Los denominados saberes pedagógicos son una combinación de conocimientos y saberes procedentes de los campos de la psicología, la filosofía y, en las últimas décadas, la sociología, dejando el aspecto heurístico, es decir la didáctica, como la única competencia en la que los pedagogos tienen real injerencia profesional. Estos saberes disciplinarios y curriculares son enriquecidos, o sustituidos en varios casos, por los saberes generados por los docentes en su desempeño profesional.

2.3.6. Los saberes de los docentes en su desempeño profesional

El saber, el proceder y la forma de ser de los docentes no proceden únicamente de las instituciones que forman a los educadores; las escuelas normales y universidades se encargan de ofertar carreras profesionales que proveen de la base teórica-metodológica, la mayor parte de esta con bases filosóficas más que científicas (Gadotti, 2012), empapada de un discurso optimista-idealista sobre la educación, el cual se cambia o se ajusta para alinearse al proyecto de nación vigente o, como se busca actualmente, al proyecto de planetariedad (Morin, 1999).

Siguiendo a Maurice Tardif (2009), el docente no absorbe ni repite sin objetar lo que recibe en la escuela para maestros, por lo que es preciso apuntalar los estudios sobre la generación del conocimiento en los profesores en formación, ya que sus saberes se “incorporan, producen, utilizan, aplican y transforman en función de los límites y de los recursos inherentes a sus actividades de trabajo” (p. 189). La comprensión de “la naturaleza de esos saberes, así como el papel que desempeñan, tanto en el proceso del trabajo docente como en relación con la identidad profesional de los profesores” (p. 189) es una de las claves para mejorar sus prácticas profesionales.

El docente como individuo es producto de su historia de vida, de su trayectoria profesional y de las decisiones que ha tomado ante situaciones críticas. Sus conocimientos y saberes” son el resultado de su historia personal y de su historia colectiva, el proceso de socialización le ha dotado de respuestas, mucho antes que la formación en el ámbito de la docencia” (Barrón, 2006, p. 24). Una buena práctica docente no se limita a encontrar vías epistemológicas, urdir estrategias didácticas y hallar soluciones prácticas en el aula, se trata de una toma de “decisiones éticas y políticas, en donde se pone en juego el juicio moral y su aplicación en distintas situaciones de la vida diaria. (p. 24).

La preparación para el ejercicio profesional, en cualquier ramo laboral, en este periodo actual de la historia demanda no sólo conocer, comprender y aplicar lo generado en el pasado, sino estar preparado para lo que aún no se conoce ni ha ocurrido; quizás no se puede predecir el futuro, pero el docente debe saber lidiar con situaciones imprevistas ya que “las certezas que en un momento dado se trabajaban en los distintos ámbitos disciplinarios, políticos y culturales, se han modificado”. (Barrón, 2006, p. 24) Esta es la realidad de la sociedad neoliberal (Pérez Gómez, 2000), en la que los retos que la educación del siglo XXI enfrenta “se encaminan hacia el manejo de las incertidumbres y hacia la preparación para el riesgo, el azar, lo inesperado y lo imprevisto, dejando atrás una visión estática del mundo”. (Barrón, 2006, p. 24)

Existen consensos entre los aspirantes a maestros, de educación básica sobre todo, de los conocimientos, habilidades, atributos éticos, atribuciones profesionales y pautas de conducción de la interacción con alumnos y colegas por parte de los docentes que ejercen la profesión en este milenio. Estudios sobre lo que debería saber, saber hacer y ser un docente, indican que se deben cubrir más aspectos aparte de la acumulación de conocimientos teóricos en la formación universitaria del profesorado, sobre todo en la cuestión de valores éticos de la profesión (Weiss, Monnier, & Pellanda, 2012). En el siguiente apartado abundaré de la repercusión de estos saberes acumulados en las acciones de los docentes y educadores durante las prácticas educativas.

2.3.7. La relación entre saber profesional y acción educativa

Como he venido desarrollando en los apartados anteriores, los saberes y la forma de concebir la educación y su práctica son las principales fuerzas operantes en la manera de actuar de un profesor o maestro al actuar como mediador en la relación que mantienen el estudiante y los

contenidos académicos que se manejan en el aula, cualquiera que sea su ámbito de acción. Por los descubrimientos y develaciones sobre la formación de los educadores, se ha encontrado que las instancias de formación manejan un discurso que promueve la forma de actuar apegada al ideal educativo del momento actual y la consecución del éxito académico, entendido este último constructo como la obtención de mejores resultados en la eficiencia terminal y el rendimiento escolar de los estudiantes, pero que en el desempeño en situación real intervienen no solo lo imbuido durante la fase de formación, sino todo el bagaje acumulado durante la trayectoria de vida, el cual se moviliza en acciones observables. Estas acciones poseen una carga de significado educativo, el cual se le imprime por la forma de ser del educador o docente, su concepción de la educación, el saber disciplinario que domina y las metas que persigue en su faceta profesional como maestro, las cuales son la extensión de sus metas personales como profesional de su oficio. Es por esto que se pueden identificar diferentes tipos de actuación al fungir como enseñante.

2.4. Los tipos de acción educativa

De acuerdo con Tardif, la forma de actuar de un maestro o educador está condicionada por el tipo de saber que ponga en práctica el profesional educativo y la visión que este saber provee al educador de los fines con los que se imparte instrucción, los cual serán evocados de acuerdo al contexto, momento y sujetos participantes. Basándose en la tipología de la acción social propuesta por Max Weber (1964), Tardif propone una categorización de las diferentes acciones que realizan los docentes y educadores.

2.4.1. Acción tradicionalista

Se refiere a las conductas que se realizan al obedecer patrones establecidos en usos y costumbres, los cuales son transmitidos por los núcleos de socialización primaria, como la familia (Berger & Luckmann, 1968). Estas acciones comprenden a las conductas impuestas por costumbres culturales, religiosas y morales, como la división genérica entre masculino y femenino. Estas acciones se relacionan con los saberes provenientes de la asunción de creencias y tradiciones, por lo que la postura sobre el ideal educativo de quien emite estas acciones es de apego a las tradiciones.

2.4.2. Acción afectiva

Se trata de las acciones guiadas por los afectos y las pulsiones, tales como las que también se pueden observar en el seno de una familia o en espacios educativos no represivos y antiautoritarios. Quienes creen que la educación tiene que ver con el desarrollo de la afectividad son proclives a manifestar y promover este tipo de conductas, resaltando el aspecto emocional de la libre expresión de afecto, por lo que estas acciones se relacionan con saberes *estéticos* o *actitudinales*.

2.4.3. Acción instrumental

Esta categoría hace alusión a las conductas guiadas por objetivos diseñados para suscitar cambios de comportamiento observables, controlables y duraderos, tal como se busca en los ámbitos de las ciencias biológicas y del control de la conducta humana. Estas acciones de modificación de la conducta son típicas del enfoque tecnológico educativo, en el que se considera que el aprendizaje se logra a través de reforzar las respuestas esperadas y castigar las no deseadas.

2.4.4. Acción estratégica

Las acciones estratégicas son aquellas guiadas por la dinámica de las situaciones de interacción natural no controlada, como ocurre en la práctica cotidiana de los docentes en las aulas. Se caracteriza por la gestión y orientación de acuerdo a las interacciones y circunstancias particulares en un grupo y espacio específico para alcanzar un objetivo en común. Al proceder de acuerdo con reglas pragmáticas, la acción se deriva de un saber práctico, producto del planteamiento de la solución más congruente para el momento y situación, por lo que la educación es concebida como una actividad artística.

2.4.5. Acción normativa

Son las conductas regidas por el seguimiento de acuerdo a normas éticas, jurídicas y estéticas que prescriben el modo correcto de proceder y reaccionar en situaciones que exigen demostrar decoro y responsabilidad. Estas acciones requieren un manejo de saber normativo al elaborar reglamentos y leyes o interpretarlas. La concepción de la educación es la de un acto normativo y apegado a principios éticos.

2.4.6. Acción dramatúrgica

Este tipo de actuación tiene un símil con el desempeño escénico de actores en un drama, pues se considera que la acción educativa consiste en desempeñar un papel determinado por la negociación entre los participantes en determinado espacio áulico. Siguiendo los postulados del interaccionismo simbólico, paradigma en el que se considera que toda interacción alberga un significado oculto, se considera a la educación como el producto de las interacciones sociales entre docente y discentes.

2.4.7. Acción expresiva

Esta categoría se refiere a las manifestaciones y expresiones de la subjetividad individual, de forma verbal o cinética, mediante las cuales se exteriorizan las vivencias personales y el sentir personal de cada sujeto involucrado en un acto educativo. Las pedagogías personalistas y psicologistas, en las que se promueve una visión de la educación como actividad en la que se debe expresar libremente el ser, son proclives a fomentar este tipo de actuación docente.

2.4.8. Acción comunicativa

Estas conductas son características de las propuestas democráticas en educación, en las que los actores participan como iguales en un diálogo abierto. Se fomenta la argumentación entre los educadores y los educandos sobre las razones de la acción, por lo que se requiere el manejo de un saber retórico y dialéctico, necesario para actuar por el diálogo. Estas acciones son propias de quienes conciben la educación como una actividad de comunicación, ya sea a través de intercambios verbales como lenguajes implícitos en manifestaciones somáticas.

2.5. La práctica docente en las artes

Aunque es prácticamente imposible datar cuando se comenzaron a enseñar las disciplinas artísticas, la práctica docente escolarizada en las artes tuvo su origen en las academias francesas e italianas de finales de la edad media y principios de renacimiento (1200-1300 d.C. aprox.), y las características que las diferenciaron del trabajo de un taller artesanal fue la infusión de valores morales-estéticos y el establecimiento de estatutos que regulaban la práctica y organización de la enseñanza que brindaban. Es de resaltar que en esta época había una gran conexión entre la creación artística y los ideales de ser humano que la educación fomentaba; bien podemos referirnos a la forma de operar de los arquitectos góticos franceses

que seguían un ideal estético-moral promovido por la educación escolástica, el cual es notorio en los diseños de las catedrales que se ubican en el perímetro de 150 kilómetros alrededor de la ciudad de París (Panofsky, 1957).

Durante los cinco siglos siguientes, las academias eran los espacios a los que debían acudir todos aquellos aspirantes a experto de casi cualquier actividad artística, sobre todo en las artes plásticas, que fueron las manifestaciones que mayor auge tuvieron durante el renacimiento y barroco en dichas instituciones. Este periodo histórico legó una estructura e infraestructura que continuó incluso después del cambio ideológico en las artes. El formato e ideología de las academias artísticas prevaleció hasta finales del siglo XVIII, época en que muchos expertos sitúan el inicio del *modernismo*, momento en que los eventos históricos hicieron posible un cambio radical en el pensamiento humano. El cambio del gran relato creacionista por el de la explicación racional provocó una nueva visión artística, que operaba con formas antiguas. (Díaz, 2000) El surgimiento de la burguesía capitalista como nueva clase dominante también impactó al ámbito de las artes, ya que se cambió el mecenazgo de la aristocracia como principal fuente de empleo por el patrocinio de terratenientes y empresarios.

Debido a la ideología *modernista* de esas épocas, durante los periodos neoclasicista y romanticista de la historia del arte, que abarcaron todo el siglo XIX y parte del XX, las academias europeas hicieron varios esfuerzos por sentar sistemas estrictos de operación que rigieran las prácticas artísticas de forma única y universal. Desde los años cincuenta del siglo XX hasta las décadas transcurridas del XXI, hemos vivido una época de cambios radicales a niveles estructurales, ocasionados por la tendencia filosófica denominada *postmodernista*, negación de la época anterior en que se buscó un discurso universalista en todos los ámbitos, para dar cabida a todas las voces y formas de expresión. La revolución dancística suscitada por las obras coreográficas de Isadora Duncan, Martha Graham, Doris Humphrey y Mary Wigman, que desembocaron en las propuestas de Merce Cunningham, José Limón, Alwin Nikolais y Pina Bausch, son muestra de la fuerza que tuvo esta filosofía en las artes.

En el siglo XXI, se distinguen dos tipos de prácticas docentes que se llevan a cabo en la educación artística formal: la de educación artística general, que se imparte en las escuelas de educación básica, las cuales tienen a uno o varios maestros de diferentes formaciones artísticas y los docentes que se encargan de enseñar en instituciones superiores de educación,

las academias de bellas artes y universidades, ya sea públicas o privadas. (Daichendt, 2010) En apariencia son muy diferentes, incluso podría decirse que representan polos opuestos. El maestro de primaria o secundaria busca plantear retos técnicos a superar, afirmar gustos y afinidades, abrir horizontes, inspirar, compartir y cuestionar a sus alumnos sobre su identidad propia y como relacionan el arte con el mundo que los rodea. El profesor de una cátedra universitaria o de una academia artística de prestigio es un crítico constante del desempeño del alumno, es un mentor que monitorea, moldea e instruye al estudiante para que realice una trayectoria profesional como artista. Ambas prácticas comparten un mismo origen, con una base estética, moral y filosófica común, la de la (re)creación e interpretación de las formas puras, para después pasar a la innovación a partir de materiales existentes y procedimientos reconocidos. (Díaz, 2000)

Los contenidos de la enseñanza artística pueden dividirse en dos grandes rubros: Práctica Artística (procedimientos técnicos de operación sobre materiales, instrumentos o partes del cuerpo) y Teoría Artística (metodología operacional, historia del arte, corrientes estéticas, etc.). Aunque las disciplinas artísticas se han diversificado como nunca antes en los últimos cien años, dando cabida a disciplinas teóricas como la educación somática, la danza-terapia, la antropología teatral, la etnomusicología, la pedagogía especializada en las artes, la gestión de organizaciones artísticas, las investigaciones estéticas, entre otras, siguen siendo los dos primeros rubros enunciados los que conforman el tronco común y fundamental de toda seriación curricular de una carrera de artes. El impacto de la enseñanza de las artes no solo ha influenciado al desarrollo de la generación de objetos de arte y la formación de sus creadores, ya que las estrategias y características de la práctica de oficios artesanales y artísticos ha influido en el modelo educativo que rige las prácticas educativas en la mayor parte del mundo: el enfoque por competencias.

2.5.1. Las prácticas de enseñanza de la Danza

La danza, como muchas manifestaciones culturales, se ha enseñado en muchos pueblos y comunidades como un aprendizaje social, de manera semejante a como se enseña una lengua materna o a contar; la enseñanza tradicional de la danza corresponde a un proceso de contratransposición didáctica, puesto que el origen de los conocimientos y saberes dancísticos tienen una base práctica que difícilmente se puede convertir a objetos de enseñanza teóricos (Chevallard, 1985). Es hasta el siglo XVIII, con la aparición de academias de danza que se

empieza a sistematizar en métodos de enseñanza para regular la práctica dancística y darle una legitimación como forma de alta cultura (Abad, 2011).

Junto con otros eventos que tuvieron lugar en el siglo XX, la danza tuvo la oportunidad de pasar por otra etapa de legitimación, pero no como disciplina artística sino como profesión. La incorporación de la profesión de bailarín al marco de las ocupaciones profesionales orilló a sus intérpretes y maestros a ajustarse a modelos tecnológicos de enseñanza que exigen conocer y comprender las teorías que fundamentan la tecnología educativa institucional (Díaz Barriga, 1993; Gimeno Sacristán, 1995; Pérez Gómez, 2004).

La educación de la danza puede ser definida como la forma en que se enseña a un alumno o aprendiz a través del uso de la danza a realizarla y apreciarla. La forma en que se ha preservado las danzas de muchos pueblos, durante siglos, ha sido a través de la transmisión de conocimientos y habilidades de forma directa, de una persona de mayor edad a una menor, de una generación adulta a una joven. Sin esta forma de pasar el conocimiento existente, las diferentes danzas que existen en el mundo no habrían sobrevivido como disciplinas o expresiones artísticas, tal como las conocemos actualmente.

El acervo dancístico mundial es muy vasto y abarca un amplio rango de manifestaciones que van desde lo autóctono-folklórico hasta lo clásico-académico, es por esto que la educación de la danza ha tomado muchas formas en diferentes modelos educativos formales e informales; estos obedecen a diferentes usos y propósitos, que van desde lo lúdico-recreacional hasta la generación de grandes puestas en escena de alta complejidad técnica. El modelo de enseñanza que habitualmente se puede apreciar en las EE's de danza consta de los siguientes elementos: el maestro, la forma de la danza, la música que la acompaña, el aprendiz y las experiencias de aprendizaje. Dentro de este modelo de enseñanza, los elementos principales y fundamentales para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje son los elementos humanos: el maestro y el aprendiz (Dallal, 2007; Acevedo, 2014). El maestro de danza debe tener dominio en los siguientes aspectos:

- Conocimiento de varios tipos de danza;
- La forma de danza en que se especializa y otras disciplinas que dan soporte didáctico-pedagógico al aprendizaje de su especialidad;
- La música característica que se usa para acompañar las diferentes danzas que existen;

- Estrategias de enseñanza para diseñar, implementar y evaluar el currículum de su disciplina y
- Capacidad de escoger contenido para desarrollar experiencias de aprendizaje que sean apropiadas para los aprendices y para la modalidad escolar en que se trabaja.

Imagen 4. Clase de danza académica



Los estudiantes aprenden a danzar a través del proceso de hacer y apreciar la danza hecha por sus maestros, otros bailarines y otros aprendices. Este modelo de enseñanza observacional es el más efectivo y usado hasta la actualidad, tanto en la enseñanza de la danza como en la de muchísimas actividades prácticas. Imagen propia.

Hasta hace poco más de 50 años, a la enseñanza y aprendizaje por imitación se les consideraba modalidades educativas superficial por la facilidad aparente en que se realizan, sin capacidad de generar aprendizajes constructivos y significativos por su brevedad y fugacidad. Este razonamiento perduró hasta la aparición de dispositivos de medición de actividad cerebral, los cuales permitieron conocer los procesos mentales que realizan los ejecutores de actividades artísticas como músicos y bailarines. Gracias a los avances de las neurociencias, se despertó el interés por conocer los mecanismos que operan en la adquisición de habilidades prácticas. Entre las teorías que han buscado desentrañar los mecanismos que posibilitan el aprendizaje de habilidades motrices, destaca la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura.

2.5.2. Las teorías sobre aprendizaje en la danza

La teoría del aprendizaje social propuesta por Albert Bandura, establece que las personas aprenden información nueva y habilidades motoras por medio de la observación e imitación de lo que dicen y hacen otros. Bandura se interesó particularmente en la capacidad mimética de los seres humanos para calcar acciones de otros, especialmente las violentas. Bandura identificó un número de pasos en los procesos de aprendizaje de este tipo:

1. Atención: el primer paso en el aprendizaje de cualquier conocimiento o habilidad, es poner atención. Las limitantes cognitivas (sueño, ansiedad, distracción, falta de concentración) serán detrimientos para la adquisición de aprendizajes.
2. Retención: El aprendiz requiere una gran capacidad de retener información oral y visual que debe ser aprendida para enunciarla por sí mismo sin ayuda de alguien más.
3. Reproducción: La acción o información solicitada debe ser ejecutada por el aprendiz de forma práctica y repetir esta ejecución varias veces hasta ser dominada.
4. Motivación: El aprendiz debe encontrar una razón o hallar satisfacción en la ejecución de la tarea reproducida para que desee realizarla cada vez con mayor atención y esmero.

Los estudios realizados por Nicole Harbonnier-Topin y Jean-Marie Barbier (Harbonnier, 2009; Harbonnier & Barbier, 2011) dan cuenta de la gran complejidad que hay detrás del aprendizaje por imitación o modelado. Esta bailarina-investigadora ha identificado una serie de acciones complejas e interconectadas que complementan el ciclo de modelado de Bandura durante la presentación de “proposiciones danzadas” por parte de los maestros y alumnos que participan en las clases de danza (Harbonnier, 2009; Harbonnier & Barbier, 2011): Entre las actividades del profesor, Harbonnier identifica dos categorías, de comunicación y observación; dentro de las de comunicación, se ubican cuatro en torno a la presentación y explicación de una proposición danzada (hacer lo que hay que hacer, decir lo que hay que hacer, hacer como se debe hacer y hacer como se debe hacer) y otras cuatro más relativas con la interacción docente-discente (pregunta, respuesta, acompañar lo que hacen explicando y evaluar cómo lo hacen).

Para las actividades de los estudiantes se establecen dos categorías: ejecución y apropiación (véanse figuras 1 y 2). Esta clasificación abarca acciones cognitivas y motrices que realizan de manera simultánea los estudiantes o aprendices cuando observan y reproducen las posturas y movimientos propuestos por el profesor. La gran aportación de este acercamiento al estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje es el análisis detallado de las interacciones entre docente-discente en la clase de danza, las cuales presentan una gran diversidad en su desarrollo y la gran variedad de recursos de los que puede valerse un maestro de danza para presentar sus proposiciones.

Figuras 1 y 2. Actividades de maestro y alumnos durante el proceso de aprendizaje por imitación-modelado

Actividades del profesor	Proposición de acción	Presentar la proposición	Hacer lo que hay que hacer
		Explicar la proposición	Decir lo que hay que hacer
		Reacción a las dudas de los alumnos	Hacer cómo debe hacerse
	Validación		Decir cómo debe hacerse
	Reacción a la ejecución de los alumnos	Pregunta	
		Respuesta	
Actividades de los alumnos	Apropiación	Eco-resonancia	Hacer con (simultaneo)
			Hacer después (desfasado)
			Observar sin hacer
		Validación	Cuestionar el hacer y el decir
			Reflexión sobre el hacer y el decir
			Responder a pregunta(s)
	Ejecución	Ejecutar por sí mismo	Hacer por sí mismo el ejercicio
			Hacer por sí mismo la repetición
	Ejecución-exposición		

Elaboración propia a partir de Harbounier-Topin & Barbier (2011).

Además de estas acciones complejas, son distinguibles dos estilos distintos entre los maestros que se dedican a impartir clases de danza, estos los describo a más detalle en los párrafos siguientes.

2.5.3. Los estilos de enseñanza en la danza

En la exposición de los elementos de la danza he definido los objetivos, las actividades y las pautas didácticas más relevantes para la enseñanza de cada elemento. A la hora de planificar una experiencia educativa de cualquier tipo de danza se necesita tener claro lo que se quiere enseñar y, en función de ello, organizar la secuencia de enseñanza, esto con la finalidad de realizar un trabajo de instrucción adecuado y eficiente. Para ello, es necesario dominar los contenidos propios de la modalidad de danza a enseñar y conocer muy bien la forma en que aprenden los alumnos que reciben la acción docente.

Dentro de los estilos de enseñanza en la danza hay dos aproximaciones complementarias: una donde lo más importante es la imitación a un modelo (enseñanza

mediante instrucción directa) y otra en la que se busca es motivar la creatividad (enseñanza mediante resolución de problemas). Los diferentes estilos de enseñanza no son absolutos ni universales a toda situación didáctica en la danza, sino que dependiendo de la necesidad a cubrir en el proceso de enseñanza-aprendizaje es que se requiere de uno u otro. Es por esto que estos dos enfoques se consideran complementarios en lugar de opuestos. La elección del mejor estilo de enseñanza al momento de presentar una proposición a los alumnos, está en función del objetivo que se pretenda alcanzar con dicha tarea. Puede resultar necesario, a veces, emplear ambos estilos y sus variantes en una misma experiencia educativa.

2.5.3.1. La enseñanza mediante instrucción directa

En la enseñanza mediante instrucción directa, los alumnos observan, imitan un modelo y realizan el movimiento lo más parecido posible a la proposición demostrada, sin tomar decisiones sobre la realización de los movimientos solicitados (Bandura, 1987; Harbonnier, 2009; Harbonnier & Barbier, 2011). Este estilo es muy común en la enseñanza de danzas tradicionales y populares, bailes históricos, técnicas establecidas como el ballet clásico, danza jazz y otros estilos en los que existen pasos y movimientos prescritos que deben ser realizados de acuerdo a patrones y movimientos fijos. La fidelidad a los patrones tradicionales, la exactitud en la sincronía entre movimientos y música y la eficacia corporal para la ejecución son rasgos característicos de este tipo de enseñanza.

De acuerdo con Harbonnier (2009), durante la presentación de la “proposición danzada” cada elemento de la ejecución será definido, analizado y descrito a detalle por el coreógrafo o maestro, ya sea de forma integral o segmentada (véase imagen 2). Cuando el responsable de dar la instrucción busca que el alumno o grupo reproduzca la proposición de principio a fin, puede hacer uso de una estrategia integral, la cual consiste en mostrar el ejercicio o secuencia completa. Cuando se trata de una proposición sumamente compleja, el maestro usualmente recurre a la descomposición de los pasos y secuencia de movimientos, para presentarlos concatenados en relación a la estructura que une cada elemento de la propuesta danzada. Al final los alumnos-bailarines ejecutan todos las fases de la proposición de forma conjunta en varias ocasiones, tantas como el maestro o coreógrafo considere necesarias para ser memorizada y perfeccionada en el aspecto técnico-estético.

Imagen 5. Enseñanza mediante instrucción directa



En esta imagen se puede apreciar la demostración por parte del docente de un ejercicio de conexión sacro-craneal, en la que hace énfasis en la forma correcta de llevar la cabeza desde el punto de la coronilla, indicando con la mano la dirección del movimiento. Los alumnos se apegan lo más que pueden al modelo presentado por el maestro, teniendo como motivación la promesa de alcanzar el dominio técnico que el titular de la clase ha alcanzado siguiendo este método. Imagen propia.

La demostración de un modelo a imitar puede ser realizada bien por el profesor o por alguno de los estudiantes más avanzados, en caso de que el docente lo solicite. Al momento de hacer una proposición, es muy importante tener en cuenta la situación espacial del grupo y de la persona que realiza la ejecución. Así el profesor puede optar por colocarse de frente a los alumnos, en cuyo caso invertirá la correspondencia del lado derecho por el izquierdo, a fin de trabajar a modo de espejo con el grupo. Otra elección por la que puede decantarse el profesor es la de situarse de espaldas hacia los alumnos. Esta colocación tiene la ventaja de que los alumnos pueden imitar el movimiento de manera idéntica al profesor, pero tiene la desventaja de no ver si los alumnos están realizando correctamente los movimientos solicitados. Este inconveniente poder ser subsanado por el uso de espejos para observar el reflejo del docente. También los espejos permiten al alumno auto-observarse, teniendo así una auto retroalimentación de su realización. Otra de las posibilidades para realizar la demostración es situarse al lado de los alumnos, suele dar buenos resultados en la enseñanza individualizada en pasos de danza que resultan difíciles de aprender. Cuando lo que se pretende con la demostración es dar una visión general poco precisa, el profesor puede situarse en el centro y los alumnos a su alrededor formando un círculo.

La retroalimentación tiene como finalidad proporcionar información relativa a la adquisición o realización de una habilidad, jugando un papel de suma importancia en el avance progresivo de las tareas motrices. Por ello, se debe proporcionar constantemente a los alumnos una retroalimentación constructiva, específica, descriptiva y positiva. Las

correcciones se orientarán primeramente, hacia los aspectos más positivos, seguidamente se añadirán comentarios más específicos con el fin de mejorar la realización de la tarea expuesta.

2.5.3.2. La enseñanza mediante resolución de problemas

En esta modalidad de enseñanza, los estudiantes tienen más protagonismo y poder de decisión. El objetivo principal es la realización de movimientos cargados de significación personal, los cuales surgen de experiencias de aprendizaje que se originan por la activación de la capacidad de los alumnos para expresarse mediante sus movimientos corporales, imágenes mentales, sentimientos y emociones.

Este estilo de enseñanza es adecuado cuando se les presenta a los estudiantes un problema a resolverlo o un tema a desarrollar. Los problemas de movimiento deben estar planteados de tal forma que motiven a los alumnos a encontrar nuevos gestos faciales, movimientos corporales, recursos expresivos y la utilización de materiales escénicos, los cuales surgen de las imágenes mentales generadas por el tema planteado por el maestro o los estímulos sonoros-musicales, en relación con la interpretación personal de los estudiantes. Generalmente, este estilo es utilizado en las clases de danza posmoderna e improvisación de teatro-danza, en las que los alumnos siguen las consignas del profesor sobre una imagen, tema, sensación o emoción, pero pueden tomar decisiones autónomas sobre la respuesta que van a emitir conforme a lo que piensan y sienten, utilizando un espacio amplio o limitado, todo el cuerpo o parte de él y trabajando en conjunto o de forma individual.

Imagen 6. Enseñanza mediante resolución de problemas



Demostración de la resolución de un problema propuesto por el maestro. En este caso se trata del tema de *Resignificación de la Masculinidad*, puesto que el grupo está conformado por cuatro hombres y el docente consideró que este problema planteado como actividad didáctica daría como resultado un producto escénico de mucha carga semántica. Imagen propia.

En esta modalidad de enseñanza, el profesor debe ser muy abierto y receptivo al utilizar esta estrategia didáctica, puesto que los alumnos pueden emitir un sinfín de respuestas danzadas o motrices que quizás no encajen a su modo de entender el tema o problema. Normalmente,

las respuestas iniciales suelen estar muy relacionadas con las ideas que los alumnos traen incorporadas en su estructura cognitiva y motriz, para después comenzar a indagar sobre imágenes y posibilidades corporales que no habían utilizado anteriormente. Sin importar si el estilo empleado por un profesor sea el de instrucción directa, resolución de problemas o combinación de ambos, hay una serie de etapas observables en todas las experiencias de aprendizaje de técnicas establecidas, las cuales describiré a continuación.

2.5.4. La estructura de una clase de danza

Se entiende por estructura de clase a una secuencia de actividades organizadas coherentemente en función del nivel del grupo de alumnos, tiempo previsto y ciertas intenciones educativas previamente definidas (Ferreiro, 2005). El éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje surge con la elección adecuada de los temas a tratar, que deben adaptarse a los intereses de los alumnos y ofrecer la oportunidad de enriquecer su vocabulario motriz, además de mejorar, si es el caso, las técnicas que ya conocen. Si realmente se quiere que el proceso sea llevado con éxito es imprescindible planificar el desarrollo de la sesión. De ahí, la importancia que tiene dicho plan, el cual servirá al profesor de guía para organizar progresivamente las actividades y las intervenciones docentes. Las fases de una sesión de clase de danza, como las indican algunos autores como Ferreiro (2005) y Acevedo (2014), son generalmente tres: inducción, desarrollo de actividades y proposiciones principales y cierre-reflexión. A continuación se describen a detalle cada una de ellas.

2.5.4.1. Fase de Inducción

Al inicio de la sesión, el profesor presentará los propósitos de la experiencia de aprendizaje y creará un ambiente de motivación, interés y concentración con los alumnos. Para lograrlo, el docente debe:

- Interesarse por conocer la información previa sobre las actividades que se realizarán que tienen los alumnos.
- Plantear preguntas con la finalidad de asegurar y comprobar que entienden el propósito de la forma en que se realiza el trabajo de clase.
- Relacionar lo que se desarrolla en la clase con otras materias o clases con otros maestros.

2.5.4.2. Fase de desarrollo de actividades y proposiciones principales

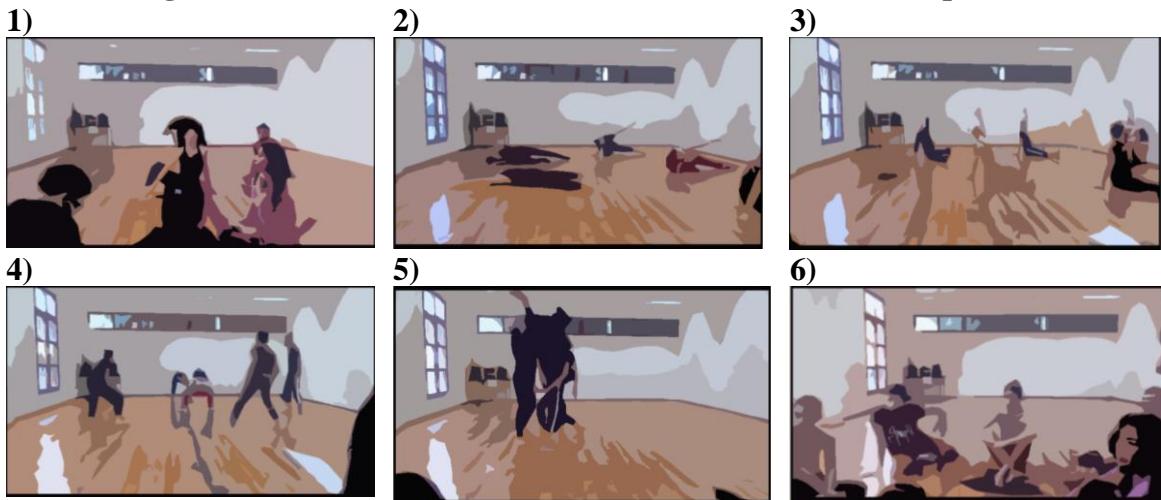
Durante esta fase los alumnos aprenden y reproducen proposiciones danzadas, crean propuestas propias y exploran nuevas posibilidades motrices, todo al mismo tiempo que integran de forma significativa nuevos movimientos, técnicas y conceptos a su repertorio de conocimientos y habilidades. Al final de esta etapa de la sesión presentan el resultado de la realización de exploraciones y reproducciones durante la clase. Esta parte de la sesión consta de una serie de sub-fases:

- Calentamiento: Activación de órganos y músculos involucrados en la respiración y estiramiento de músculos y articulaciones.
- Suelo y/o barra: Colocación del cuerpo dependiendo con la técnica a desarrollar y realización de posturas y movimientos básicos. Los objetivos a lograr son regulación del tono muscular, alineación de columna y centro de gravedad, lubricación de vértebras, conexión sacro-craneal, identificación y concientización del espacio para desenvolvimiento escénico y sincronización con estímulos sonoros.
- Conceptos espaciales y rítmicos: Realización de actividades organizadas de forma progresiva para identificar las dimensiones del espacio áulico y sincronizar los movimientos corporales con los estímulos sonoros generados por un acompañante musical o equipo de audio. Los rubros que suelen cubrirse son la variedad de acciones locomotoras, la colocación en distintas formaciones, cambios de nivel, seguimiento de trayectos, cambios de foco, etc.
- Modelos coreográficos y/o creativos: Aprendizaje de patrones y frases compuestas para distintos tipos de modelos coreográficos y creación de secuencias de movimiento para la composición, escenificación y dramatización en el caso de improvisación dancística-teatral. Interpretación de frases dancísticas, de tema propuesto, improvisación y composición de frases originales y desarrollo de una imagen o tema.
- Apreciación, crítica, reelaboración y reexposición: Integración de las críticas de los alumnos a las ejecuciones realizadas por ellos mismos para ensayar correcciones y modificaciones en las reproducciones subsecuentes.
- Estiramientos: Extensión y flexión de músculos que reciben mayor impacto y esfuerzo durante las actividades.

2.5.4.3. Fase de cierre-reflexión

Cuando el docente indica el final de la sesión, usualmente se realiza una última actividad integradora de los elementos trabajados en los momentos previos, que puede ser una proposición de alta complejidad técnica y longitud considerable. Una vez realizada, se pasa a una conversación entre docente y discentes para analizar lo sucedido en la sesión, aclarar dudas y escuchar propuestas para cambios o inclusiones de nuevas actividades. En algunas ocasiones, sobre todo en evaluaciones, esta reflexión se lleva a cabo entre el maestro titular, los estudiantes y los sinodales invitados para calificar el desempeño dancístico del alumnado durante la sesión; estos especialistas emiten juicios y críticas basados en el desempeño realizado durante el examen, el cual debería reflejar la calidad del proceso realizado durante el curso. En las imágenes siguientes se puede apreciar el ciclo de fases que componen la estructura de una clase de danza contemporánea en la que se recurre tanto a la instrucción directa como a la resolución de problemas:

Imágenes 7 a 12. Fases de una clase-examen de danza contemporánea



Fases de una clase-examen: 1) Inducción, 2) Calentamiento, 3) Trabajo de suelo, 4) Concientización del espacio y posibilidades motrices, 5) Desarrollo de un tema propuesto y 6) Cierre con reflexión junto a observadores de clase. Imágenes propias.

Los profesores de danza, al igual que otros maestros de diferentes áreas del conocimiento, requieren de la sistematización de sus prácticas de enseñanza mediante un documento en el cual se plasme la orientación que debe tener el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de conducir al estudiante a las metas que se espera pueda alcanzar: el currículo.. La forma en que se orienta la práctica docente hacia la adquisición por competencias es mediante la elaboración e implementación de un currículo diseñado mediante este enfoque educativo.

2.6. Los docentes y el currículo

Todo interesado o advenedizo en el ámbito de la enseñanza se llega a hacer ciertas interrogantes cuando se enfrenta a la necesidad de preparar una clase, curso o programa de estudios sobre el área del saber a la que se adscribe: ¿Qué hay que enseñar? ¿A quién(es) hay que enseñar? ¿Cómo se debe enseñar cierto contenido? ¿Cuándo hay que hacerlo? ¿Dónde se debe hacer? ¿Por qué se debe enseñar algo de cierta manera específica? Las respuestas a estas preguntas las encuentra en un dispositivo desarrollado por la institución escolar para conducir el trabajo docente y el paso de los aprendientes por el camino académico: el currículo.

2.6.1. Conceptualización de Currículo

El currículo es un concepto que causa división de opiniones debido a las definiciones tan variopintas como contradictorias que se generan sobre este constructo social. Algunos autores se centran en el currículo como trayecto o trayectoria de formación, selección de contenidos de enseñanza, prescripción de prácticas e intervenciones pedagógicas o concreción de un proyecto cultural que adquiere carácter institucional (Gimeno, 2010). Las definiciones y perspectivas con que se aborda el concepto varían no solo por cuestiones de región geográfica, sino también por brechas generacionales, convicciones ideológicas y posturas políticas.

La implementación de diferentes modalidades de currículos ha condicionado las prácticas educativas, puesto que cada una ha respondido a alguna visión de la realidad, concepción de la educación o atención a particularidades histórico-culturales. El currículo es un elemento instituyente y conformador de la realidad educativa que se ha vivido y se experimenta actualmente (Gimeno, 2010), pero también los *curricula* se han conformado a partir de prácticas dominantes que han utilizado al formato curricular como instrumento de legitimación. Estas peculiaridades, entre otras más, hacen que el término currículo sea difícilmente reducible a una definición sencilla, única y universal, lo impide la complejidad del concepto, aunado a la relativamente reciente aparición de la teoría curricular en el ámbito de las ciencias de la educación (Díaz Barriga, 2002).

De acuerdo con Gimeno (1995; 2008; 2010) y Tobón (2010b), el currículo es una selección de productos culturales compuesta por procesos (desarrollo de capacidades y valores), contenidos (conocimientos y saberes) y métodos-procedimientos (operaciones

procedimentales) que demanda el estado, el sector empresarial y la sociedad para atender las necesidades y demandas de una época determinada. Mediante el formato de documento escrito, el currículo estipula una vía a seguir para llevar un proceso de apropiación de cultura, la cual está a cargo de una instancia educativa que le ha dado forma y vigila el tránsito adecuado por la senda que ha trazado para llegar a las metas propuestas.

Los participantes directos en la realización del currículo son maestros y estudiantes; son ellos quienes lo llevan a cabo de forma activa. Hay otros agentes con mayor o menor injerencia en su diseño y ejecución, pero sin duda los usuarios principales son los docentes y discentes (Brady & Kennedy, 2013). Los estudiantes, generalmente, tienen una relación pasivo-receptiva con el currículo hasta el momento de tomar por cuenta propia la decisión de elegir un rol profesional a desempeñar; es entonces cuando por fin pueden decantarse por la opción curricular más apropiada para adquirir las herramientas teóricas y heurísticas que les permita alcanzar sus metas académicas. Los maestros lo abordan de una manera diferente. Su preparación y labor cotidiana los ha dotado de conocimientos y saberes que los llevan hacia lo académico en vez de lo vocacional, lo teórico en lugar de lo práctico y lo latente en vez de lo relevante.

En un sentido, como la han puesto en evidencia varias investigaciones, la mayoría de los docentes solo se dedican a implementar las directrices curriculares que rigen las experiencias educativas y la convivencia dentro de la escuela. Por otro lado, que merece una aproximación a profundidad, ellos son los que interpretan esas directrices y añaden una dimensión pedagógica que crea las experiencias curriculares cotidianas para los estudiantes (Sandoval, 2014). Los profesores son, antes que nada, mediadores entre el currículo y los estudiantes.

Son pocos los elementos, fenómenos, actividades y hechos de la realidad escolar que no estén relacionados con el currículum, ya sea directa o indirectamente. Cuestiones como la deserción escolar, la falta de motivación de alumnos y maestros, la forma en que se relacionan profesores y estudiantes, la indisciplina en clase, etc., son asuntos de índole psico-pedagógica que se derivan, sin duda alguna, de la propuesta curricular que ofrezca cierta institución a su estudiantado y con el cómo se les ofrece. Cuando los intereses de dichas propuestas no encuentran eco en la cultura escolar de una institución, se puede comprender que docentes y discentes se muestren por igual reacios a esta y sin afán de apegarse a sus lineamientos

(Gimeno, 2010). Desglosaré a continuación los principales elementos que componen, la mayor parte de las veces, una propuesta curricular.

2.6.2. Las Funciones del Currículo

El currículum es uno de los puntos clave de orientación para la labor docente, principalmente en los sistemas educativos de países desarrollados, en los que se le ha reducido a libros de texto oficiales y programas de estudio, que en muchas ocasiones son las únicas fuentes y recursos para la labor de enseñanza en educación pública. Los enfoques pedagógicos, estrategias y prácticas, por consiguiente, ha servido para avalar el currículum. El currículum une lo macro (las intenciones educativas oficiales y contenidos seleccionados) con lo micro (las prácticas de diseño, implementación didáctica y evaluación de aprendizajes), y es más bien visto como una serie de traducciones, transposiciones y transformaciones (Gimeno, 1995; Díaz Barriga, 2002). El currículum oficial, declarado o explícito es producto de negociaciones y en el proceso resulta transformado a la forma en que los maestros y estudiantes lo interpretan, modifican y añaden el significado que le dan en la especificación oficial (Rockwell, 2014). Por consiguiente, el currículum, la pedagogía y la evaluación están interrelacionados y se influencian mutuamente en las interacciones cotidianas que tienen lugar en el aula. En adición, la comprensión y aprendizajes que los estudiantes adquieren se ven condicionados por factores como la construcción identitaria, la motivación, el idioma, necesidades e intereses personales, edad, género y nivel socioeconómico (Imbernón, 1994).

El documento curricular, una vez redactado y aprobado por todas las instancias que lo adoptan, estipula una serie de funciones para sus elaboradores y destinatarios, tanto profesores y estudiantes como directivos, funcionarios de la administración pública y especialistas en materia de educación. Entre las funciones referidas a los profesores, Zabalza (2000) destaca las de:

- Control, puesto que ayuda al profesor a verificar si los aprendizajes alcanzados por los alumnos, una vez concluido el periodo escolar, satisfacen a los estándares de evaluación que exige la institución;
- Respaldo, porque brinda estabilidad y amparo al docente, si se ha apegado a lo estipulado, cuando se compare lo que él ha desarrollado y conseguido en su clase con relación a lo desarrollado y conseguido por otros docentes;

- Protección. El currículo otorga al maestro garantías y protecciones respecto a las exigencias que pudieran sobrepasar lo que el mismo documento curricular exige, sin importar el nivel institucional del cual vengan las exigencias;
- Competencia, debido a que el documento concreta y hace efectivo el compromiso de trabajo del docente, definiendo lo que le compete hacer y
- Profesionalización. El programa, a través de las exigencias temáticas y metodológicas que plantea, influye de manera clara en el sentido de brindar información del profesorado que lo habrá de llevar a cabo, tanto en lo que se refiere a formación inicial, como a la selección y formación continua.

A diferencia de los profesores, el currículo no tiene otra función para los alumnos más que la de prescripción. Frecuentemente los estudiantes no tienen conocimiento del proceso que se espera lleven a cabo en su recorrido por la propuesta curricular de cierta institución escolar, ni conocen las razones para la inclusión de diversas materias o asignaturas. El currículo desempeña para el estudiante la función de indicación del compromiso que se les solicita. A partir del mapa curricular que bosqueja la institución escolar, dependiendo de la edad y madurez que se posea, el estudiante podrá tomar conciencia del sentido y orientación del proceso formativo que un programa exige llevar a cabo y de las condiciones y criterios con los que se considera que lo han cursado con éxito.

Respecto a las autoridades escolares, Zabalza señala que el currículo conecta las decisiones iniciales, a nivel de las condiciones requeridas para su desarrollo, con las decisiones finales tomadas con base en la evaluación de los resultados obtenidos. De ahí que puedan señalarse las funciones de: 1) Justificador de decisiones, En cuanto fuente de criterios y principios estables sobre los que basar y justificar la adopción de diferentes alternativas y la toma de decisiones e 2) Instrumento de control, ya que sirve como medida de referencia para valorar el paso de los procesos didácticos y la calidad de los resultados del currículo implementado.

Siguiendo a lo que indica Zabalza, el currículo cumple una función como hilo conductor entre niveles escolares, a través de las acciones de: a) Selección, en el sentido de que estipula ciertas condiciones de entrada y salida entre niveles o instituciones escolares y de conexión con otros niveles y ofertas educativas y b) Coordinación, ya que define normas y reglas de tránsito entre las diversas etapas del trayecto escolar. Esta función exige un

acuerdo entre instancias administrativas y educativas, puesto que deben estipular los requisitos mínimos para considerar el paso de un nivel a otro. Esta función es una de las más difíciles de cumplir por parte de los elaboradores de currícula y de políticas educativas en general, por la difícil meta a alcanzar de un currículum interconectado, el cual pueda cubrir todas las necesidades educativas, expectativas individuales y situaciones particulares. Las principales razones son de carácter económico-material y recurso humano, puesto que los sistemas educativos públicos invierten muchos recursos económicos y materiales para dar cobertura universal y el personal docente no siempre es suficiente ni capaz de cubrir todas las intenciones y requerimientos solicitados en los planes y programas.

En relación con el sistema educativo, Zabalza también expone que el currículo desempeña las funciones de innovación y estabilización; cada nueva propuesta educativa representa, por el hecho de ser algo novedoso e inexistente, la génesis de una dinámica innovadora en base a la cual se van introduciendo en las escuelas innovaciones por un programa e incluso otras que la propia dinámica generada vaya posibilitando. Debe a la vez funcionar como estabilizador, ya que el currículo, como se advirtió anteriormente, es el hilo conductor que guía los itinerarios escolares y profesionales de sus usuarios directos (maestros y estudiantes). No se puede dejar nada a la improvisación ni suspender alguna de sus indicaciones sin razón alguna. Toda modificación, inclusión u omisión en la práctica deber ser elaborada con base en las exigencias mínimas y metas pactadas en determinado programa.

2.6.3. Tipología de las propuestas curriculares

De acuerdo a Gimeno (1995; 2010) , Zabalza (2000) y Díaz Barriga (2002), se pueden advertir cuatro modelos curriculares en el mundo, que operan principalmente en países desarrollados:

1. Currículos basados en contenido. Son ejemplo del código *colectivo* señalado por Bernstein (2000), en el cual las materias como matemáticas o lengua materna son usadas para describir el currículum, con la meta de una especialización creciente conforme el estudiante aumenta en edad. En este modelo el concepto clave es la disciplina, que se entiende como la aceptación de una selección dada, la organización, programación y temporización de conocimiento en la relación pedagógica entre el

docente y el discente para cubrir el plan de estudios (Zabalza, 2000). El conocimiento es transmitido en una situación donde el profesor tiene el control máximo.

2. Currículos basados en procesos. Esto modelos ejemplifican el código *integrado* del cual también habló Bernstein, en el cual las áreas de conocimiento mantienen una relación abierta entre sí. Los estudiantes tienen más discreción sobre lo que es aprendido comparado a profesores individuales, que tienen que colaborar con colegas de otras disciplinas. Los planes de estudios conducidos por proceso incluyen una amplia gama de modelos: multidisciplinario, integrado, interdisciplinario, temático. Se utilizan múltiples forma de evaluar los aprendizajes logrados, con énfasis sobre lo formativo, personal, lo trabajado durante el curso y evaluación abierta (citar).
3. Currículos basados en objetivos. Están estructurados en torno a una serie de resultados o aprendizajes esperados, los cuales están redactados especificando el tipo de conducta a lograr en el estudiante así como el contexto en el que dicha conducta se espera aplicar, por ejemplo, comprensión, aplicación, análisis, inicio con objetivos de nivel básico para incrementar gradualmente el nivel de complejidad (Díaz Barriga, 2002). Orientados por ideales utilitaristas, los contenidos a enseñar son usualmente seleccionados por su relevancia en el sector productivo.
4. Currículos basados en competencias. Estos están estructurados alrededor de los conjuntos de aprender resultados de aprendizaje que esperan que los estudiantes esperan ser capaces de alcanzar satisfactoriamente al final de su trayectoria por el recorrido de experiencias educativas (Tobón, 2010b). Los programa de estudios, la instrucción y la evaluación son organizados en una manera que hace seguro que este aprendizaje ocurre. Se considera que producir a estudiantes para la vida pueden adaptarse al mundo de trabajo, y se cree que es intrínsecamente más democrático.

De acuerdo a lo antes revisado, el currículo en los niveles escolares básicos tiene una función de conducir hacia el siguiente nivel a los que pasan por su ruta académica, estipulando a veces cláusulas que permiten el tránsito sin interrupciones de la mayor cantidad de estudiantes posible. Una vez que termina el trayecto de la educación obligatoria, los estudiantes tienen el encuentro con otro tipo de currículo, uno que selecciona y condiciona el acceso a los que se interesan por un recorrido específico de experiencias educativas

centradas en la especialización y dominio de ciertas habilidades específicas que le permitirán al interesado desempeñarse en el mundo laboral: el currículo a nivel superior.

2.6.4. Elementos del Currículo

Siguiendo a Gimeno (1995), Zabalza (2000) y Díaz Barriga (2002), los currículos están integrados por los siguientes elementos básicos: a) Los contenidos, que comprenden tanto a los objetivos de aprendizaje como los conocimientos y saberes propios de una disciplina teórica o práctica a impartir; b) La temporalización, es decir, la programación de los momentos en que impartirá cierta materia y la duración de clases; c) La instrumentación didáctica, la forma en que se realizarán las actividades de enseñanza y e) La evaluación, que son los mecanismos de valoración y certificación del grado de consecución de las metas de aprendizaje planteadas al alumno. Además de estos elementos, los autores sobre teoría del currículo identifican varias funciones que cumplen los *curricula* respecto a los agentes involucrados en su operación (docentes, estudiantes, directivos, funcionarios, sistema educativo y niveles escolares).

2.6.4.1. Los contenidos curriculares

El sustento académico de un currículo lo conforman el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que una entidad escolar o comunidad académica seleccionan del fragmento de la cultura humana a la que se han abocado y cuya obtención y dominio por parte del estudiantado consideran como meta primordial de su labor de enseñanza. Es lo que muchos llegan a entender por currículo, pero solo es una parte de él, ya que el currículo no queda en la mera selección de libros o materias que se impartirán en un recinto escolar (Gimeno, 1995; Díaz Barriga, 2002). El contenido comprende a los objetivos institucionales educativos, los objetivos compartidos por los especialistas sobre lo que se debe enseñar y la filosofía educativa de la entidad académica, plasmada en su misión y visión como recinto educativo.

Seleccionar lo qué se va enseñar como la parte de la cultura que la escuela o institución considera valida y digna de ser transmitida como conocimiento o saber legítimo es el inicio de la construcción del currículo, pero sigue otro paso de mucho peso para los maestros y especialistas que lo elaboran: la proyección en el tiempo para suministrar estos contenidos seleccionados: la temporalización.

2.6.4.2. La temporalización

El grado de adquisición y dominio del saber experto que poseen los especialistas o maestros en una actividad profesional, requiere de una programación adecuada de los eventos educativos en los cuales se pondrá en contacto a los estudiantes con los contenidos curriculares, de acuerdo a una ordenación de los pasos del proceso de aprendizaje necesario para lograr el avance progresivo hacia las metas de logro que se espera del estudiante. Esta temporalización se hace de acuerdo a dos criterios fundamentales: 1) el tiempo que consideran adecuado los especialistas y maestros para lograr la adquisición de los saberes y 2) la ordenación temporal que estipula el sistema educativo oficial, generalmente plasmado en la legislación sobre educación, en la que se estipulan la duración de los lapsos de instrucción por clases, semestres o año escolar.

Esta temporalización permite ordenar el progreso del estudiantado y la administración del trabajo docente, mediante la proyección a futuro de las acciones áulicas que se realizarán para enseñar los contenidos. Si bien esta proyección se hace con la intención de facilitar a los maestros y estudiantes el camino hacia la consecución del aprendizaje, dicha programación no garantiza el cumplimiento con exactitud de lo planeado; el trabajo docente está a merced de múltiples factores que pueden afectar el avance en cuanto a tiempo, desde la insuficiencia de clases para algún contenido, el tiempo muerto durante sesiones, las pausas estipuladas por calendarización oficial, la corta duración de los períodos oficiales, hasta el ritmo de trabajo de un grupo de alumnos en particular, que puede ser más rápido o lento de lo normal.

Al proyectar hacia futuro lo que va a pasar en las aulas se piensa en el cuándo, el momento adecuado para impartir una materia, un tema, una actividad, la duración que va a tener cierta clase o los días para abordar un tópico. Una vez que se ha pensado y decidido sobre el momento para abordar un saber y la duración de la intervención, viene la pregunta sobre el cómo, la manera en que se tratará el contenido, los recursos que se utilizarán además de los libros o cuadernos de notas, el uso de los espacios o la forma de interactuar entre los actores que participan en el aula: el despliegue de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores del docente que se movilizan en sinergia al mediar entre el alumno y el contenido, la instrumentación didáctica.

2.6.4.3. La instrumentación didáctica

El profesor, una vez que tiene claro lo que va a enseñar y el tiempo del que dispone para su trabajo, tiene que sortear una vícisitud de múltiples aristas: el tamaño del grupo con el que va a trabajar, los antecedentes previos de sus alumnos, la forma de ser y aprender de cada estudiante, el espacio áulico del que dispone, los recursos materiales que tiene a la mano y otras tantas consideraciones que debe tener en mente cuando diseña las actividades que realizará en el aula y cuando las lleva a la práctica. Esto es lo que se entiende como instrumentación didáctica, es decir, el despliegue de la pericia del profesor como experto de su ramo profesional y las competencias que ha desarrollado como profesional de la educación.

La instrumentación didáctica es igual al trabajo que realiza un compositor musical que tiene que hacer las veces de director de orquesta. Al igual que el compositor que instrumenta sus ideas musicales en los medios con los que dispone para llevarlas a cabo, ya sean instrumentos de cuerda frotada, aientos de madera o metal, membranófonos, idiófonos o instrumentos innovadores como sintetizadores electrónicos de sonido, el docente se plantea el uso de diversos recursos didácticos, desde los habituales como los libros, el pizarrón con tizas y el cuaderno de notas, hasta la introducción de computadoras, reproductores de audio y proyectores de imágenes. Cuando el compositor dirige su obra con la agrupación que la estrenará, se da cuenta que no todo lo planeado es lo que esperaba escuchar o que los instrumentistas no pueden tocar lo que compuso tal como lo escribió, por lo que realiza varias tomas de decisión sobre modificar o anular secciones de la composición que permitan que la idea de la obra se lleve a cabo tal como fue concebida. Los profesores actúan de forma similar cuando llevan a cabo sus procedimientos de enseñanza, algunos más apegados a lo diseñado y otros más abiertos a la modificación.

La instrumentación es el elemento en el cual se invierte más tiempo en el trabajo docente, ya que se trata de la actividad real de trabajo de enseñanza en el espacio educativo. Para determinar la efectividad y consecución de las metas en este proceso, tanto de docentes como de alumnos, se requiere el último elemento del currículo y otro de los aspectos que muchos docentes identifican como una de las partes más neurálgicas y complicadas de su trabajo: la evaluación del aprendizaje.

2.6.4.4. La evaluación del aprendizaje

La evaluación ha sido entendida por muchos como la asignación de un juicio o categoría calificativa de acuerdo a una escala numérica o jerárquica, la cual se basa en el nivel de logro demostrado por el alumno en cierto dispositivo diseñado para obtener información sobre su grado de adquisición o dominio del conocimiento o habilidad. Estos dispositivos tradicionales para obtener información sobre lo que sabe y/o hace el alumno al final del periodo estipulado para la instrucción son los exámenes o evaluaciones.

La evaluación tiene múltiples lecturas, desde la perspectiva psicológica, en la que se busca conocer el desarrollo cognitivo y personal de los estudiantes, hasta la sociológica, en que se interpreta a la evaluación como un filtro social o dispositivo de exclusión para diferenciar a los individuos, tal como lo han señalado varios referentes de la sociología crítica (Bernstein, 1970; Bourdieu & Passeron, 1970; Giroux, 1980). Desde la perspectiva pedagógica, se busca que la evaluación rebase la noción de dispositivo de exclusión o instrumento para obtener datos sobre el nivel de adquisición de aprendizajes pues más bien representa a un momento y dispositivo de gran ayuda tanto para el docente como el alumno; al evaluar se obtiene información valiosa sobre lo que hizo o dejó de hacer el alumno durante el proceso de aprendizaje en el periodo estipulado, lo que le puede ayudar a mejorar su desempeño, así como de lo que el maestro hizo bien y lo que debe apuntalar en ocasiones posteriores para que sus futuros alumnos tengan mejores resultados en sus procesos de aprendizaje.

La evaluación depende al nivel y situación escolar en la que se lleve a cabo, desde evaluaciones individuales, grupales, sobre contenidos teóricos mediante exámenes escritos, hasta demostraciones de la pericia adquirida por el estudiante que aspira a ser legitimado como profesional de una disciplina académica, científica o artística. Estas evaluaciones del desempeño práctico son las que frecuentemente se realizan en el nivel educativo universitario, ya que la educación superior busca, como meta principal, formar a egresados que puedan aplicar sus conocimientos y habilidades adquiridas en situaciones reales de ejercicio, bajo la observación y cumplimiento de preceptos éticos que orientan el buen ejercicio profesional, he ahí la razón de plantear un currículo adecuado para la enseñanza a nivel superior, diferente a cualquier otro nivel.

2.6.5. El Currículo en la educación superior

Desde su origen en la edad media, la universidad es una de las instituciones sociales con mayor impacto en el desarrollo científico, tecnológico y cultural que el hombre ha generado para el cultivo de sus capacidades intelectuales, cuyos productos representan los frutos más logrados de la alta cultura. Su desarrollo histórico posterior va de la mano con el desarrollo y evolución de las organizaciones sociales del estado moderno y el poder cultural heredado de los aportes a la ciencia y la tecnología por los intelectuales de la antigüedad. En la actualidad, las finalidades que definen la función social de la universidad sobre la tarea de formar profesionistas universitarios son:

- Contribuir significativamente a los procesos de producción industrial, económica, científica y cultural de la sociedad actual.
- Promover los principios de la paz, la libertad, la democracia, la prosperidad, el progreso y bienestar total de la humanidad.
- Coadyuvar a la sana competitividad comercial y favorecer el mejoramiento de la realidad de las naciones que integran al mundo civilizado.

En estos principios se articulan los componentes que definen a las universidades como el mayor bien cultural para el progreso que posee la sociedad. En México, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen la misión de promover el libre pensamiento y el flujo libre de ideas, además de ser uno de los frentes de ataque para paliar y revertir los efectos de las crisis económicas, educativas, sociales y políticas que enfrentan los países latinoamericanos.

Las IES han llegado a un punto álgido en su desarrollo histórico como generadoras y divulgadoras del conocimiento a nivel global y local (Tobón, 2009; Pérez Gómez, 2008). Debido a la expansión de la globalización y a la intensa competencia comercial en el mercado internacional, el conocimiento se ha convertido en un insumo cada vez más determinante para el desarrollo económico y cultural de las naciones que integran el mundo civilizado. Como resultado, el acceso al conocimiento y la capacidad de servirse de él se ha convertido en una gran ventaja de los países y bloques económicos que históricamente han monopolizado la investigación científica y tecnológica (Figueroa, 1986; Galeano, 2010).

Es por esto que los modelos anteriores de universidad, como espacios asépticos de ideologías e influencias, abocados a la preservación de documentos, descubrimientos y el

ejercicio de la erudición *per se*, ya no satisfacen a las demandas de la sociedad por una educación superior que les provea de las herramientas necesarias para ubicarse en las esferas ocupacional, social, cultural y política. Esta insuficiencia de la universidad decimonónica modernista para atender las necesidades educativas actuales es lo que mueve a la modificación del currículo en la educación superior.

Realizar una propuesta curricular implica, aparte de estipular los propósitos educativos que dan razón de su creación, “estar abierto a su reestructuración y que sea posible su realización; debe tomar en cuenta también el momento histórico en que se desarrolla y la cultura a la que se pretende hacerlo llegar” (Meza, 2012, p. 9). Si el currículo de la universidad medieval se diseñó para los hombres libres y distinguir al culto del iletrado, el currículo de la universidad actual se debe concebir para liberar al hombre del yugo del consumismo y el falso hedonismo (Onfray, 2008).

La universidad del siglo XIX buscaba una erudición basada en la razón pura como motor del accionar del hombre, promoviendo la uniformidad cultural y sapiencial. Por el contrario, la universidad de las sociedades posmodernas debe dar cabida a la multiculturalidad y la variedad de perspectivas de la realidad que coexisten en el mundo (Pérez Gómez, 2004). Cada tipo de universidad respondió a un tipo de sociedad en su momento de auge, hoy le toca a la universidad del siglo XXI estipular sus finalidades, funciones y el camino que va a seguir para alcanzar sus cometidos.

Pasando a la cuestión del tema de interés para esta investigación, la elaboración de *curricula* para la enseñanza de las artes son caso aparte, puesto que los elaboradores y usuarios de las propuestas de recorridos formativos en artes son, en su mayoría, grandes conocedores y entusiastas de su disciplina, los cuales se han visto afectados por los cánones del diseño curricular institucional. Abordaré a continuación las particularidades del diseño de *curricula* para la educación artística.

2.6.6. El Currículo en la enseñanza de las artes

Como se ha revisado, la educación formal se ha caracterizado por el manejo de conocimientos y saberes que se transmiten en recintos escolares prediseñados, que operan con cánones curriculares aplicables a cualquier materia o rubro del saber académico. En el campo de las artes, la situación ha sido bastante distinta, ya que las artes no se producían en las escuelas o universidades, como parte de la tareas regulares de la comunidad académica. Los grupos que

reúnen a los creadores artísticos se encuentran caracterizados e institucionalizados de manera menos formal, excepto en el caso de las artes burocratizadas: radio, televisión, cine, compañías oficiales, grupos auspiciados por gobiernos, etc.

No obstante, el desarrollo histórico de la humanidad ha generado instituciones que son, a su modo, equivalentes a las escuelas y universidades convencionales. Para la enseñanza y ejercicio de la pintura, escultura, danza y música se han creado academias, conservatorios y comunidades de creadores y docentes, además de la generación de dispositivos de encuentro entre escuelas y comunidades artísticas como encuentros, festivales y concursos de desempeño artístico. Cada arte ha instituido formas y espacios de divulgación para sus productos que han producido entusiastas interesados en la preservación de sus formas de operación: conciertos, escenificaciones, exposiciones, asociaciones, etc.

De acuerdo con Stenhouse (2003), la tradición de la práctica artística a nivel universitario suele ser, aunque no siempre, historicista o analítica. La creación de disciplinas para el estudio de las artes ha servido de apoyo y respaldo a respuestas creativas innovadoras, brindando bases para el sustento teórico-académico que legitima a las artes como alta cultura (Bourdieu, 1965; Becker, 1982). Durante muchos años, siglos incluso, las universidades no incluían a las artes de la misma manera que a las disciplinas académicas formales, como las ciencias duras, por lo que no desarrollaron labor creativa en este sentido hasta el siglo XX.

Stenhouse advierte, dentro de la práctica artística universitaria, dos culturas diferenciadas: la cultura creativa y la cultura crítica. La primera ha sido más ponderada y cultivada en las instituciones educativas en relación al ejercicio de las artes plásticas, la danza y la música que a la creación literaria. Esto se debe quizás a que la mayoría de los profesores de artes performativas son, o han sido, practicantes de dichas artes, mientras que, por el contrario, pocos maestros de literatura han ejercido el oficio de escritores. Otra razón puede ser que la creación literaria ha sido más cultivada en la educación regular, a diferencia de las demás actividades artísticas, que requieren artefactos diseñados especialmente para su ejercicio, atuendos especiales, espacios modificados para prácticas específicas y una inversión considerable de tiempo en práctica de habilidades. Todos estos requerimientos provocan que el aprendizaje de una disciplina artística se considere como una actividad compleja a la que no cualquiera se puede dedicar.

Stenhouse señala que, más allá de que estas perspectivas enunciadas correspondan a la realidad, se puede identificar “a las subculturas académicas como creadoras y cuidadoras de aquellas disciplinas de conocimiento que hallan expresión en la escuela como grupo de materias de estudio” (2003, p. 37). Las manifestaciones artísticas existen gracias a su reconocimiento social y son cultivadas por grupos de expertos-especialistas, que en los últimos 100 años han sido captados por las universidades, en donde amplían el acervo de productos artísticos y conocimientos teórico-procedimentales mediante la creación, la investigación y la docencia.

La burocratización de las actividades artísticas y su enseñanza, ha forzado a implementar el canon curricular en las instituciones de enseñanza artística, terminando muchas veces en fracasos educativos y administrativos (Stenhouse, 2003). De acuerdo con Stenhouse, varios de estos proyectos de currículo han fracasado por intentar forzar el modelo de enseñanza por objetivos sin contar con la aprobación del profesorado. Estas desavenencias con los profesores de arte con las formas institucionales establecidas precisan de una mayor atención y comprensión por parte de los certificadores de *curricula*.

Dentro de las disciplinas artísticas también ha sido constante la selección de un contenidos para conformar currículos sin tomar en cuenta los comportamientos de los alumnos o finalidades distintas a la de representar, en el currículo, las metas de creación de productos y realización de desempeños (Stenhouse, 2003). Una de las razones para la imposibilidad de plasmar ciertos aspectos en el currículo se debe a su naturaleza práctica; las habilidades y saberes experienciales presentan rasgos contrarios a la transposición didáctica que experimentan los conocimientos que se transforman a objetos de enseñanza (Chevallard, 1985). Los curricula están diseñados para manejar abstracciones del conocimiento obtenido a través de la experiencia plasmados en libros, imágenes, códigos, documentos, artefactos, los cuales permiten su transmisión a una audiencia de estudiantes pasiva. Actividades como hablar, contar, bailar o tocar instrumentos musicales no son reducibles a estos objetos.

Debido a que ya no basta con la adquisición de conocimientos teóricos, característica aún común de la mayoría de las instituciones educativas a nivel superior, se ha planteado desde la última década del siglo pasado un abordaje de las problemáticas y situaciones actuales a través de la articulación de conocimientos, habilidades y valores: el enfoque por competencias. La formación de la nueva identidad docente que debe enfrentar las vicisitudes

de este enfoque educativo es el foco de atención de los estudios sobre práctica docente en todos los niveles educativos. Abundaré en los siguientes apartados sobre las particularidades y vicisitudes que ha presentado la implementación de este enfoque educativo, tanto a nivel global como en las particularidades del contexto latinoamericano y la enseñanza de las artes.

2.7. El enfoque por competencias en la educación

El pasado siglo XX fue un periodo convulso y conflictivo, que nos ha legado crisis y retos en los ámbitos político, económico, social, cultural y educativo a todos los que estamos insertos dentro de la denominada cultura occidental, impuesta por el arrastre al mercado global y su política neoliberal en las décadas de 1980 y 1990, la cual dicta que los estados no deben participar en la economía y deben dejar libre su manejo a la iniciativa privada para fortalecer a la libre competencia de oferta y demanda (Pérez Gómez, 2000). Es en esta posición política-económica en la que se gesta, coincidiendo erróneamente en su nombre, el enfoque por *competencias*.

2.7.1. Conceptualización de competencia

Hay muchas y diferentes definiciones de competencia, ya que son varios los pedagogos y especialistas en educación contemporáneos que se han interesado en definir y delimitar el concepto, ya que, al ser el enfoque dominante de la educación en todo el mundo, se hace necesaria su comprensión adecuada para implementarse en políticas y prácticas educativas oficiales. Philippe Perrenoud, sociólogo e investigador de los más reconocidos en la problematización y definición de las competencias las define como “una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”, que “no son en sí mismas conocimientos, habilidades, o actitudes” sino que los instrumentan para su aplicación integral y pertinente (Perrenoud, 2004, p.11). La competencia, según Perrenoud, hace alusión a la existencia de diversos recursos movilizables, pero no se confunde con estos, ya que la competencia se refiere a su puesta en práctica de forma sinérgica, con miras a una acción eficaz en situación compleja (Perrenoud, 1997).

Sergio Tobón, investigador y educador colombiano, define a las competencias como “procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad” (Tobón, 2006, p. 100), ya que el actor que está frente a una

situación debe decidir responsablemente como afrontarla. Gimeno Sacristán define a las competencias como “constructos que, a modo de conglomerados, definen las capacitaciones que deben conseguir los sujetos”, poseedoras de “una composición compleja de la que forman parte de elementos cognitivos, de motivación, actitudinales y conductuales” (2008, p. 39).

Las competencias están ubicadas dentro del esquema de la complejidad, descrito por Edgar Morin (1991; 1999) como eje fundamental para articular los objetivos de la educación a nivel mundial, la cual ya no debe orientarse a cumplir con intereses particulares o nacionalistas, sino obedecer a las necesidades de fomentar un sentido de *planetariedad* en los habitantes del planeta Tierra (Morin & Kern, 1993; Morin, 1999). Jacques Delors, en el documento *Los Cuatro Pilares de la Educación*, emitido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), establece que la educación en el nuevo milenio debe responder a cuatro necesidades educativas primordiales para alcanzar el objetivo del bienestar total de la humanidad: 1) Aprender a Aprender, 2) Aprender a Hacer, 3) Aprender a Ser y 4) Aprender a convivir (Delors, 1994).

Para su comprensión y utilización, se han generado algunas tipologías en las que se describen las propiedades de ciertas competencias por su grado de generalización, especificidad o conectividad con distintos saberes o situaciones. Enunciaré la que comprende las competencias que se buscan desarrollar en contextos educativos de habla hispana.

2.7.2. Tipología de competencias

Debido al gran número de competencias existentes, abundan en la literatura sobre diseño curricular diferentes categorizaciones de estas. Entre estas categorizaciones, una de las más aceptadas es la que propone José Ángel del Pozo (2012), en la que clasifica a las competencias en:

- Básicas o instrumentales: son aquellas asociadas a conocimientos fundamentales que generalmente se adquieren en la formación básica y que permiten el ingreso al trabajo.
- Genéricas o transversales son las que están relacionadas con comportamientos y actitudes laborales propias de diferentes ámbitos de producción
- Específicas o especializadas son las que se relacionan con los aspectos técnicos particulares de una ocupación y no son transferibles a otras situaciones.

En varios países se ha buscado delimitar el número de competencias esenciales, no solo por su grado de generalidad o nivel de especificidad, sino por ser consideradas como esenciales para el ciudadano del mundo que debe vivir en el presente siglo. Estas son las denominadas competencias clave, como pueden ser el pensamiento creativo, el pensamiento lógico-matemático, resolución de problemas, preparación para el logro académico y profesional, autosuficiencia, habilidades comunicacionales en lengua materna y extranjeras y habilidades en manejo de tecnología (Rychen & Salganik, 2001). Una vez identificada el tipo de movilización que se requiere llevar a cabo en una experiencia educativa, es que se hace la abstracción lingüística necesaria para implementar acciones didácticas congruentes con el modelo por competencias. Si bien la estructura conserva la esencia de la redacción tradicional por objetivos conductuales, el diseño de una competencia es uno de los bemoles que tienen que enfrentar los docentes bajo este enfoque de formación.

2.7.3. Redacción de una competencia

La redacción de una competencia requiere seguir una estructura más compleja y completa de los objetivos de aprendizaje, ya que esta debe incluir ciertos criterios de desempeño que indiquen el cumplimiento y nivel de logro, a diferencia de la anterior redacción por objetivos de la tecnología educativa en la década de los años setentas (Díaz Barriga, 1993). Entre las más aceptadas y utilizadas está la propuesta de Sergio Tobón (2009), que sigue la estructura de: *Sujeto + Verbo en presente + Objeto de conocimiento + Finalidad o propósito + Criterio de logro o desempeño* (véase tabla 2). Aunque el orden común es el que se acaba de presentar, existe cierta flexibilidad para acomodar la secuencia de elementos mientras la redacción mantenga la congruencia con el objetivo de aprendizaje.

Tabla 2. Estructura para redacción de una competencia.

Sujeto	Verbo	Objeto de conocimiento	Finalidad	Criterio de desempeño
Persona que realizará la acción cognitiva	Acción cognitiva de orden superior conjugada en tiempo presente	Objeto conceptual sobre el cual se realiza la acción	Propósito de resolución de la competencia	Parámetros bajo los cuales se determina el nivel de calidad de la ejecución

Elaboración propia a partir de Tobón (2009).

Más adelante hablaré sobre el descontento de los educadores hacia este modelo de redacción curricular, ya que exige al docente una reflexión exhaustiva de los alcances de su enseñanza y de los criterios adecuados para poder dar cuenta que se alcanzó el desempeño de una

competencia mediante una evaluación sumatoria, la cual se torna laboriosa por la gran cantidad de rubros a considerar además de la memorización de conocimientos. Además de la redacción de objetivos, este enfoque requiere una adaptación a formatos institucionales y ajuste de las prácticas e intenciones educativas, las cuales se han problematizado con mayor intensidad en la formación universitaria a nivel mundial.

2.7.4. La formación por competencias en la educación superior

Cuando se califica a alguien como *competente*, se debe al alto nivel de calidad de desempeño que demuestra al realizar una tarea, cumpliendo con los criterios que exige tanto el proceso de ejecución de dicha tarea como el resultado obtenido por realizarla con *competencia*, una aptitud ideal de desempeño. Esta percepción de la calidad de un trabajo realizado en el mundo ocupacional se ha llevado al ámbito educativo, buscando la respuesta a las demandas de formación profesional que el sector empresarial ha exigido a los futuros integrantes de la fuerza de trabajo básica del sistema económico neoliberal (Pérez Gómez, 2000). Procedente de la esfera empresarial y de la capacitación para el trabajo desde los años 70's, hasta su irrupción declarada en los 90's, "el discurso de las competencias ha ido ganando terreno de forma progresiva en todos los ámbitos y niveles de la educación formal, desde la educación superior hasta la educación infantil, convirtiéndose en muchos países en un enfoque dominante" (Coll, 2007, p. 34).

Los promotores del enfoque por competencias abogan por su asunción en todos los niveles educativos, desde la educación básica hasta el nivel superior, para que los sujetos que recorran el trayecto de formación del currículo tengan un paso más adecuado por él y lleguen al final del recorrido con el máximo nivel de desarrollo en las competencias básicas y específicas. Si vemos la situación actual del manejo generalizado de los avances tecnológicos por todas las esferas ocupacionales, "no parece exagerado afirmar que la supervivencia de los individuos, las organizaciones y las naciones, en la era de la información depende sustancialmente de la adquisición, uso, análisis, creación y comunicación de información". (Pérez Gómez en Gimeno y Pérez, 2008, p. 61) Desde la perspectiva de formación integral de las competencias, se busca que las propuestas curriculares diseñadas bajo este enfoque apunten a:

prácticas cotidianas y regulares que promuevan la formación integral de las personas, para que éstas estén en condiciones de contribuir a resolver los diversos problemas actuales y futuros en la vida personal, el entorno familiar, la comunidad y la sociedad

en general, así como en la dinámica organizacional, la cultura y el ambiente ecológico. (Tobón, 2010, p. 17)

De acuerdo con esta definición, una formación no estará completa si solo se limita a la exposición de saberes teóricos o el entrenamiento de habilidades prácticas. Una propuesta de currículo, bajo el enfoque de competencias, estará centrada en la responsabilidad como hilo conductor de la preparación académica. Sergio Tobón (2010) brinda una propuesta curricular por competencias que se integra por los siguientes presupuestos:

- El diseño curricular se realiza en el marco de procesos colaborativos y se busca la participación de los diversos grupos y niveles de la comunidad educativa, para que se trabaje conforme a una visión compartida que oriente a los procesos académicos a responder a la diversidad de retos educativos del contexto a que pertenece la institución.
- Los procesos de diseño e implementación curricular deben tener en cuenta la dinámica social y cultural de la institución educativa en cuestión, porque toda institución es una microsociedad que, al igual que la macrosociedad, se desenvuelve en la construcción de una serie de representaciones sociales explícitas e implícitas.
- El diseño curricular se realiza a través al trabajo colaborativo, y así mismo se debe gestionar y evaluar de forma continua.
- Las finalidades del currículo y las vías para alcanzar la formación que propone brindar a los sujetos que lo transitarán, se basan en un ejercicio continuo de análisis y reflexión sobre las dinámicas sociales, culturales, económicas y organizacionales, considerando el estado actual de la institución y la previsión de las situaciones que podrían presentarse en un corto y mediano plazo.

Dentro de los proyectos de implementación del enfoque por competencias en educación destacan el Espacio Europeo de Educación Superior decretado en la Declaración de Bolonia de 1999, el Proyecto Tuning de la Unión Europea y el proyecto DeSeCo (Gimeno, 2008); estos intentos de unificación de parámetros de calidad educativa se han enfocado en estandarizar y alcanzar una equidad en la educación superior y la capacitación para el trabajo, de manera que un individuo que se prepara en cualquier país perteneciente a estas confederaciones económicas se pueda desempeñar en la labor profesional que esté certificado

para ejercer sin problema en cualquier país de la Unión Europea, OCDE o cualquier nación que siga las directrices educativas estipuladas en estos acuerdos.

Después de esta experiencia, en Latinoamérica se ha buscado replicar las acciones de la Unión Europea para homologar las competencias profesionales, lo que llevó a realizar la versión del proyecto Tuning para los países americanos de habla hispana: el *Proyecto Alfa Tuning America Latina: Innovación Educativa y Social*, impulsado por la Universidad de Deusto con la colaboración de académicos de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Actualmente, la mayor parte de las universidades participantes en las dos fases del programa (2004-2007, 2011-2013) se encuentran revisando constantemente sus planes de estudio y se enfrentan al desafío de implementar las competencias acordadas como puntos de referencia para el diseño curricular y la definición de perfiles de egreso.

Bajo estas consideraciones, lo que se pretende es que el currículo institucional se convierta en un proyecto formativo en continua revisión y actualización que fomente una formación integral y pertinente con las necesidades del contexto del medio en donde se desenvuelven sus egresados, pero sin responder de modo sumiso a las demandas de la sociedad. Se puede asentir lo que dice Coll (2007) sobre los alcances del enfoque de competencias: son más que una moda pedagógica, pero menos que un remedio universal. Dependerá del compromiso de los partícipes en su implementación (maestros, alumnos y sociedad en general) para que los cambios que propone este modelo se plasmen en acciones y resultados visibles.

La empresa de convertir los modelos rígidos a propuestas de formación por competencias, que se revisen y actualicen constantemente de acuerdo con las necesidades reales, requiere que los docentes identifiquen y redefinan las competencias que poseen y las que requieren desarrollar para implementar de forma real y consciente este enfoque educativo. Es a lo que se refiere Raúl Ramírez (2014) cuando propone la reelaboración de la identidad docente para educar por competencias.

2.7.5. La nueva identidad docente para la formación por competencias

El enfoque de competencias ha permeado en la conformación de la identidad docente para enseñar bajo este enfoque, puesto que la formación por competencias requiere de formadores competentes para afrontar los retos educativos de la época actual. Así como en el ámbito laboral-empresarial se estipulan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores con los que debe contar un trabajador o profesionista en determinado empleo, los docentes deben contar con determinada cantidad de destrezas incorporadas en su repertorio de respuestas para atender a las exigencias de las situaciones de enseñanza de la actualidad.

Sobre los requerimientos que deben cumplir los nuevos profesionales de la docencia, Perrenoud (2004) propone diez competencias o destrezas que deben poseer:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje: No es posible transmitir todos los conocimientos de la misma manera, unos pueden ser comprendidos oralmente, otros de forma práctica y otros más se pueden descubrir sin la intervención de un maestro; el docente debe ser capaz de distinguir y diseñar la situación adecuada para que cierto aprendizaje se alcance.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes: Además del diseño de las situaciones, los maestros deben ser capaces de calcular los tiempos y/o los grados de consecución de los aprendizajes, puesto que no todos se dan en el mismo tiempo ni en el mismo nivel de calidad de logro en los alumnos; es menester del maestro dosificar contenidos a cubrir y las actividades que planea llevar a cabo, debido a sus alumnos, sus características cognitivas y personales.
- Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación: Para lograr una correcta gestión de la progresión de los aprendizajes, el docente debe ser capaz de producir instrumentos que cumplan con la doble función de guiar y facilitar el camino hacia las metas de aprendizaje y certificar adecuadamente el nivel de calidad del desempeño del alumno al proceder de forma autónoma.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo: El trabajo docente requiere que el que recibe la acción docente esté consciente e involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que los maestros deben establecer puentes de comunicación entre ellos y el alumnado para que ambas partes puedan cumplir sus funciones en el aula correctamente.

- Trabajar en equipo: El trabajo colaborativo con el grupo de pares profesionales es un factor determinante para lograr el objetivo de una educación multi e interdisciplinaria, tal como lo precisa esta era de la humanidad que se ubica dentro de una comunidad intercultural, por lo que el maestro debe concebirse como una pieza más del engranaje complejo de un cuerpo magisterial.
- Participar en la gestión de la escuela: Se requiere que los docentes tomen parte de la toma de decisiones para alcanzar acuerdos que beneficien a los centros educativos a los cuales está adscritos, ya que el control de la administración de los espacios escolares está depositado no sólo en los directivos, sino también en los trabajadores de la enseñanza que imparten sus clases en ellos.
- Informar e implicar a los padres: Para que el trabajo en las aulas sea el adecuado, se requiere también que los padres de los alumnos se vinculen y comprometan con el proceso de aprendizaje de sus hijos. El docente requiere ser hábil en establecer puentes de colaboración y cooperación entre él y los padres para beneficiar a los alumnos con acciones dentro y fuera de las aulas.
- Utilizar nuevas tecnologías: La era de la información y la comunicación obliga a los maestros a ser capaces de aprovechar las herramientas electrónicas y el espacio cibernetico para acceder a información de diversas fuentes, por lo que los docentes deben ser capaces para utilizar los programas y dispositivos informáticos que facilitan la investigación y difusión del conocimiento científico.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión: La actuación u omisión del maestro debe ser conducida por los valores que dan sentido a un ejercicio profesional comprometido con el objetivo de alcanzar el bienestar humano, por lo que la atención a los conflictos profesionales de acuerdo con un proceder ético se vuelve indispensable en estos momentos.
- Gestionar la propia formación continua: La preparación va más allá de los años en la universidad, esta se da en estudios de posgrado o con experiencia real de aplicación de lo aprendido. El aumento vertiginoso de información y los cambios económicos, políticos y sociales en el mundo, fuerzan a los maestros a estar en preparación constante y continua para ser mejores profesionales.

Aunque la propuesta de Perrenoud es una de las más aceptadas y promovidas como modelo para la conformación de la nueva identidad docente, esta requiere una adecuación y contextualización acorde a la realidad educativa en la que se quiera especificar las atribuciones con las que debe contar el profesorado; existen muchas barreras, aparte del lenguaje, que impiden que una propuesta foránea se pueda aplicar de la misma manera en que fue planteada originalmente. Guzmán Ibarra, Marín Uribe e Inciarte González (2014) proponen el Modelo para el desarrollo de competencias profesionales (M-DECA), el cual consta de siete competencias conformantes del perfil profesional docente:

- Desarrolla su formación continua: El docente se autogestiona en el análisis y toma de decisiones sobre el rumbo que va a seguir en cuanto a la preparación escolar a cursar para atender las necesidades advertidas del análisis realizado sobre su práctica docente.
- Realiza procesos de transposición didáctica: Los maestros llevan a cabo un trabajo colaborativo que le permite incidir de forma positiva en el manejo de los recursos e infraestructura institucionales y el diseño del currículo escolar.
- Diseña su docencia mediante dispositivos de formación y evaluación de competencias: El profesor modela su praxis con base en fundamentos pedagógicos que estimulan el desarrollo de las competencias promovidas por la materia a impartir y certifica el alcance de logros de estas.
- Gestiona la progresión de la adquisición de competencias: El educador toma en consideración los tiempos que requiere un proceso de adquisición o afinación de una competencia y lleva un seguimiento del estado en que se encuentra dicho proceso para orientar el rumbo de la acción a tomar para facilitar el tránsito del alumno por el transcurso del ciclo progresivo.
- Coordina la interacción pedagógica: El maestro realiza una triangulación entre alumnos, estrategias, dispositivos y ambientes de aplicación de conocimientos que favorece el establecimiento de redes colaborativas entre discentes, cuya finalidad es hacer del trabajo en equipo un hábito en la resolución de problemas.
- Aplica formas de comunicación educativa adecuadas: Los profesores de este siglo deben aprovechar los canales digitales de comunicación e información como

recurso a favor de la adquisición de conocimientos y fomentar una cultura de aprovechamiento correcto de los insumos informáticos.

- Valora el logro de competencias: Los docentes recurren a instrumentos y técnicas de evaluación que dan cuenta del proceso formativo efectuado por los estudiantes, en los que además de calificar el desempeño del alumno, se valora la labor docente al actuar como mediador del aprendizaje.

Esta propuesta nos demuestra la necesidad de contextualizar modelos pedagógicos foráneos, además de que, partiendo de la realidad en que se encuentran las instituciones educativas, se pueden desarrollar modelos educativos originales y congruentes. Para poder desempeñar la labor de maestro de danza dentro de sistemas educativos oficiales se requiere poseer un cúmulo de competencias específicas, las cuales son muy particulares y diferentes a las que anteriormente se revisaron, puesto que los anteriores atributos fueron elaborados a partir del trabajo docente que se lleva a cabo en escuelas convencionales como primarias, secundarias, bachilleratos o carreras universitarias de saberes académico-científicos. Estas competencias se reducen en ciertos aspectos como el de la gestión de la institución, la implicación de los padres o el uso de tecnología, pero se multiplica en las habilidades, actitudes y valores que deben movilizar los maestros de danza al enseñar.

2.7.5.1. Las competencias docentes del maestro de danza

En los sistemas educativos de Europa y Norteamérica se han identificado y tipificado con más detalle las competencias docentes que deben poseer o adquirir los maestros de danza que laboran en sistemas educativos oficiales, ya que en algunos países se imparte educación artística dentro del currículum de la educación básica desde hace algunas décadas. Kassing y Jay (2003) destacan algunas competencias esenciales del maestro de danza, tales como:

- *Conocimientos de apoyo:* incluyen cultura general, historia del arte, filosofía del arte, técnicas somáticas, vocabulario académico, bibliografía existente, estándares curriculares nacionales e internacionales, sistemas de notación, equipamiento y herramientas tecnológicas.
- *Entrenamiento y acondicionamiento físico:* Principios de cuidado de la salud y condición física como nutrición, anatomía, fisiología, kinesiología, biomecánica y calistenia.

- *Dominio de técnicas dancísticas y estilos coreográficos:* Vocabulario específico de posturas, movimientos y pasos, combinaciones de trabajo de extremidades en ejercicios, comprensión de la música o generación de estímulos sonoros para la clase, creación coreográfica y asesoramiento a las creaciones de los alumnos.
- *Métodos de enseñanza y gestión administrativa:* métodos de modelado, habilidades de observación y retroalimentación, estrategias de enseñanza, manejo de grupo, manejo de tiempos, gestión de recursos, enseñanza motriz y estrategias de evaluación.
- *Teorías educativas:* Conocimiento y desarrollo de operacionalizaciones de las teorías y estilos de aprendizaje tales como constructivismo, aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, metacognición, inteligencias múltiples, pensamiento crítico, inteligencia emocional, interdisciplinariedad, entre otros más.
- *Desarrollo psicosocial:* Consideración de los aspectos psicosociales, tanto de los alumnos como del maestro mismo, como expectativas, actitudes, personalidad, valores y conductas en el salón de clases.
- *Desarrollo artístico:* La vigilancia al apego que se tenga en el grupo a lo que requiere la comunidad artística a sus futuros integrantes como estilo, técnica, desempeño óptimo, originalidad, actitud profesional y respeto a la profesión y compañeros.

2.7.6. El Currículo desde el enfoque por competencias

Según Perrenoud (2000), la tendencia actual del enfoque por competencias se ancla dentro de dos constantes:

- La transferencia y la movilización de habilidades y conocimientos no se da sobre la marcha, hay que trabajarlos, entrenarlos. Esto exige tiempos, enfoques didácticos y situaciones apropiadas para ser aplicadas.
- En la escuela, no se trabaja lo suficiente la transferencia y movilización y no se da suficiente importancia a este entrenamiento, por lo tanto, es insuficiente. Si bien los estudiantes adquieren conocimientos y aprueban los exámenes, no movilizan dichos beneficios a situaciones de la vida, en el trabajo y demás [familia, barrio, ciudad, nación, pasatiempos, etc.]. (pp. 19-20)

Gimeno (2008) indica que existe una larga tradición de planteamientos, prácticas y realización de experiencias educativas que utilizan la denominación de competencias para denominar los objetivos de los programas educativos, comprender y desarrollar el currículum de las instituciones escolares, dirigir la enseñanza, organizar las actividades de aprendizaje

de los estudiantes y enfocar los procesos de evaluación. Él señala algunos rasgos definitorios comunes que suelen tener dichos planteamientos:

- “Reaccionan en contra de los aprendizajes academicistas frecuentes de las prácticas educativas tradicionales que no tengan el valor de aportar capacitación alguna al sujeto porque, una vez memorizados y evaluados, se erosionan en la memoria como mera erudición” (p. 15).
- La condición primordial del sentido de la formación es el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias, como en las experiencias de formación profesional, en las que se estructura la formación de acuerdo con las competencias a desempeñar en la actividad laboral (Gimeno, 2008).

La meta de toda la educación es la funcionalidad, refiriéndose a que lo aprendido pueda ser empleado como herramienta o preparación adquirida en el desempeño de toda actividad humana, no sólo en las de forma práctica, sino también en las conductuales, intelectuales, expresivas-comunicativas, relacional-social y varias más. Las propuestas curriculares basadas en este enfoque pretenden "contribuir a la búsqueda de estrategias innovadoras para la educación, especialmente en lo relativo al mundo de la educación superior y el mundo del trabajo, en una perspectiva de un enfoque sistemático de desarrollo instruccional" (López Arce, 2006).

Zubiría (2013) propone seis principios para orientar el diseño curricular en el enfoque por competencias: 1) privilegiar el desarrollo; 2) garantizar la integridad; 3) enfatizar la generalización; 4) posibilitar la contextualización, 5) brindar flexibilidad para los procesos de aprendizaje y 6) privilegiar la profundidad frente a la extensión. De acuerdo con César Coll y Elena Martín (2006), hay tres temas en torno a los cuales gira el debate sobre la implementación y definición de las competencias a desarrollar en el currículo escolar:

- La función social de la experiencia escolar, en particular de la educación básica;
- La selección, caracterización y organización de los aprendizajes que se esperan adquiera el alumnado;
- El papel de los criterios de evaluación de la calidad educativa y
- Los procesos de reformas curriculares

Como señalan Coll y Martín (2006), no hay un acuerdo uniforme entre los actores que tienen poder de decidir el rumbo del currículo sobre los contenidos y prioridades de la educación, si centrarse en las necesidades de formar trabajadores y profesionistas aptos para afrontar los retos que impone el modelo económico neoliberal o permitir a los sujetos que pasan por las instituciones educativas adquirir las capacidades y herramientas psicológicas necesarias para vivir plenamente y llevar a cabo la convivencia adecuada con sus semejantes.

Actualmente se sabe que el proceso mediante el cual las intenciones educativas establecidas en un currículo o una serie de criterios de certificación de calidad educativa terminan concretándose en ciertas experiencias docentes y de aprendizaje para profesores y alumnos en los espacios educativos y en las aulas, y a través de ellas en unos determinados niveles de desempeño, es sumamente complejo e intervienen en él una multitud de factores, que inciden orientándolo en un sentido definido (Coll y Martín, 2006).

2.7.8. El Currículo en las artes desde el enfoque por competencias

Como lo ha señalado Stenhouse (2003), los principales fracasos en la implementación de propuestas curriculares estandarizadas en la enseñanza de las artes se deben al rechazo por parte de los profesores que las imparten, ya que muchos de ellos no aceptan imposiciones a su labor docente que no tomen en cuenta las características de su disciplina. Claro ejemplo lo tenemos en la introducción del modelo por competencias a nivel universitario.

Entre las ocho competencias clave identificadas en varios países, se ha destacado a la competencia cultural y artística como una de las metas de aprendizaje primordiales en los sistemas educativos que han abrazado los lineamientos de la OCDE, la UNESCO y el proyecto *Tunning*. Paradójicamente, las trampas discursivas y la disparidad de criterios de los miembros que conforman estos organismos dejan a consideración de cada país el modo de abordar la educación artística.

Raquel Rocha (2016) señala que, para lograr desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte por un enfoque educativo basado en competencias, se necesita:

promover la construcción del conocimiento en el aula, utilizando estrategias didácticas de parte del docente que permitan precisar la condición humana de cada estudiante, sus necesidades, los conocimientos previos sobre la disciplina en cuestión y la realidad cultural en la que se desarrolla el proceso formativo, el cual se manifiesta con mucha frecuencia en la expresión artística. (p.220)

En gran medida, la fundamentación teórica coincide y gusta a los responsables de la formación profesionales del arte. Muchas de las prácticas, como el desarrollo de proyectos y la evaluación sumativa a través de evidencias son prácticas tomadas del mundo de las artes visuales y escénicas. El gran problema se presenta al momento de la instrumentación institucional, que ha conservado el uso del formato escrito y de la transposición didáctica tradicional de contenidos escolares para implementar este enfoque. El gran reto aún está por cumplirse, que se puedan alcanzar propuestas educativas acordes a cada situación particular de enseñanza. De los límites y desventajas del enfoque por competencias en educación trataré en el siguiente apartado.

2.7.9. Limitaciones y desventajas del enfoque por competencias en educación

El rechazo por parte de maestros de diferentes niveles y espacios educativos a las innovaciones curriculares en distintas épocas se ha vuelto un lugar común en la literatura sobre práctica docente en México. Tanto inspectores, directores y maestros frente a grupo han manifestado muchas veces estar en contra de las modificaciones a planes de estudio o de las innovaciones en las prácticas de enseñanza de los últimos treinta años. El principal motivo de este rechazo es la toma de decisiones de funcionarios de gobierno en el rubro de la educación para cumplir con intenciones políticas en vez de atender a las verdaderas necesidades de las escuelas mexicanas (Sandoval, 2014). Esto es lo que ha ocurrido con la implementación del enfoque por competencias en el sistema educativo mexicano en todos sus niveles.

Desde las primeras implementaciones de modelos educativos por competencias en los años 90's del siglo XX, se han realizado múltiples críticas y denuncias de la inoperancia e inefficiencia de las propuestas curriculares elaboradas bajo este enfoque. Uno de estos primeros inconvenientes ha sido la definición del término competencia, que llega a ser causa de gran confusión entre educadores que se remiten al significado de competencia como disputa entre individuos para demostrar superioridad, siendo en algunos casos necesaria la omisión o cambio de la palabra competencia por las de habilidad o logro de aprendizaje (Díaz Barriga, 2006; Tobón & Mucharraz, 2010).

Otro grave error de operacionalización, señalado por Díaz Barriga (2006), es el de haber adaptado el diseño por objetivos de la tecnología educativa a la redacción de competencias. De acuerdo con Díaz Barriga, en la premura por encontrar la aplicación

práctica del enfoque a las actividades de diseño curricular y planeación de clases en México, se conservó el uso de la taxonomía de Bloom sin considerar su pertinencia para este enfoque. En investigaciones realizadas para sondar la perspectiva de los docentes sobre el enfoque por competencias, tales como las de López-Figueroa (2014), Garzón (2015) y Mello (2017), se resalta también la falta de capacitación para preparar adecuadamente a las plantas académicas de las escuelas que requieren que sus maestros trabajen bajo las directrices de dicho modelo educativo. Las voces de los maestros, lejos de manifestar rechazo a la necesidad de enseñar por competencias, señalan que necesitan instrucción sobre cómo llevar este *desiderátum* a la práctica.

Toda esta revisión teórica ha provisto de una base conceptual para entender la práctica docente, la enseñanza de la danza, las actividades curriculares que competen a los docentes y el enfoque de competencias en la educación. Estas herramientas teóricas son necesarias para sustentar el procedimiento de investigación que este trabajo académico busca desarrollar ya que un desarrollo y articulación de conceptos existentes en la literatura sobre el tema o pregunta es la clave para realizar un análisis adecuado (Glaser & Strauss, 1967). En el siguiente apartado planteo el modo de llegar a la comprobación o refutación de la teoría precedente que nos develará los hechos, relaciones y causalidades que esconde el fenómeno de interés del estudio: la práctica docente de los profesores de las academias de Danza Clásica y Danza Moderna de la Facultad de Danza y su relación con el modelo curricular que rige a los programas de licenciatura en la Universidad Veracruzana.

CAPÍTULO III. Escenografía metodológica

Ya que el escenario y el estado de ánimo que evoca en el actor estimula sus sentimientos, debe aprender a mirar, ver y absorber todo lo que le rodea en escena, para someterse al estado creado por la ilusión escénica.

David Magarshack

3.1. Posicionamiento epistemológico

La decisión del rumbo metodológico de una investigación tiene como punto de partida el estilo cognitivo del investigador que la realiza, en mi caso es resultado de mi adhesión a la concepción de la realidad como una construcción social e históricamente determinada (Berger & Luckmann, 1968). Los investigadores traducen su visión del mundo en la manera de concebir y delimitar el problema de investigación, la forma de interpretar sus propias relaciones con los sujetos investigados y el papel que éstos juegan en el proceso de la investigación. Por esta razón es que explico el lugar desde donde veo la realidad, la describo y la interpreto en mi *locus de enunciación*.

3.1.1. Locus de enunciación

Cuando comencé a trabajar como docente de la Facultad de Danza, en el año 2015, tenía cerca de 10 meses de haber egresado de la licenciatura en pedagogía, hacía poco más de 12 años que había egresado de la carrera de guitarra clásica, y llevaba casi 11 años de dar clases de música en diferentes niveles y espacios educativos. En ese momento mi mente se encontraba repleta de concepciones sobre el arte, la música y la educación, adquiridas en la práctica por mi experiencia como músico y maestro. Estas convicciones personales las he confrontado siempre con las teorías que conocí en la Facultad de Pedagogía de la UV, para encontrar puntos de equilibrio entre lo que había comprobado por mi experiencia y los ideales pedagógicos que promueven los docentes de dicha facultad.

Entrar a trabajar a una escuela de danza de nivel superior significó una gran oportunidad para mí, podría decir que fue como un sueño hecho realidad, pero también me sentí como un inmigrante en un país del que se sabe mucho, pero se conoce poco. No conocía a nadie, nadie me conocía y me sentía un tanto ajeno al ambiente, por lo que me aboqué a conocer los usos y costumbres de la institución para saber cómo comportarme y ser aceptado

por mis compañeros y alumnos lo antes posible. Si bien mi actividad como artista me ha permitido trabajar y convivir con varios creadores e intérpretes, no había tenido hasta entonces mucho trato con bailarines.

No tardé mucho en darme cuenta de que los bailarines son muy especiales, además de fascinantes, que su actividad profesional y prácticas de enseñanza tienen muchas particularidades que los distinguen de otras disciplinas, que sus necesidades de formación como artistas son muy diferentes a las que tenemos los músicos y que trabajar con y para los bailarines requiere de una comprensión a profundidad de su forma de sentir, pensar y hacer el arte a nivel personal y colectivo, además de que tuve que adentrarme en las convenciones lingüísticas de su campo para orientar mi trabajo docente y cumplir con lo me requerían que enseñara.

Mi labor como docente en varias escuelas me ha orillado a estar en trabajo de campo varias veces desde hace años, tratando de comprender al *otro* que tengo al lado como compañero y frente a mí como alumno, mediante observaciones participantes en clases de colegas y reuniones de academia, el registro de mis actividades didácticas y sucesos particulares en el aula en un diario de clase que me enseñaron a utilizar en las materias de Planeación Didáctica y Laboratorio de Docencia para dar un seguimiento a cada sesión y poder estructurar una planeación de actividades de enseñanza-aprendizaje, y también a través de entrevistas a compañeros sobre su forma de proceder frente a grupo y resolver problemas en el aula.

Trabajar como profesor de música por más de 15 años me ha permitido comprender a los profesores que he conocido en las instituciones en las que he impartido clase y vivir en carne propia las adversidades y retos que esta profesión conlleva. Esta circunstancia es significativa en el proceso de investigación que seguí porque, como miembro de un centro de trabajo de educación superior, tengo la ventaja de obtener información a la que difícilmente tendría acceso viniendo de fuera, principalmente en lo que concierne al acceso a documentos curriculares internos, registro en video de las prácticas docentes y, debido a la cercanía y trato cotidiano que tengo con mis compañeros docentes, el testimonio vertido por ellos sobre la docencia a nivel superior en las entrevistas es material de primera mano.

A continuación, explicaré el enfoque de la investigación, comentaré que se trata de un estudio de tipo exploratorio, descriptivo e interpretativo, el código ético por el que me

oriento, las técnicas que utilicé, la población de estudio, los criterios de inclusión, así como los instrumentos para la construcción de datos, el método de inducción analítica, las categorías de análisis, las formas de triangulación de la información.

3.2. Enfoque de la investigación

El enfoque de esta investigación es cualitativo. Se eligió este enfoque por su pertinencia para estudiar el sentido que le dan los sujetos a su accionar a partir de sus visiones, sus perspectivas y sus vivencias. Abordo el objeto de estudio siguiendo la senda trazada por trabajos de investigación anteriores que describieron y analizaron la cultura y el comportamiento de los miembros de una comunidad o grupo social desde su punto de vista (Bertely, 1992; Pineda & Zamora, 1992; Hernández, 2011; Beraza, 2012). Esta forma de indagar conduce a un método de investigación interesado por los sentidos, los significados y la observación de un fenómeno social en el entorno en el que ocurre. Se trabaja con eventos difícilmente medibles y/o cuantificables. No se guía por las cifras ni las estadísticas, pero se les puede ajustar para dar congruencia y validez a los datos construidos. En la siguiente tabla se enuncian los rasgos característicos de la investigación cualitativa desde las diferentes perspectivas de los expertos en metodologías cualitativas:

Tabla 4. Características de la investigación cualitativa.

Taylor & Bogdan (1987)	Miles & Huberman (1994)	Eisner (1998)
<ul style="list-style-type: none"> • Es inductiva • El investigador ve al escenario y a las personas de manera holística • El investigador es sensible a los efectos que causa en las personas con su trabajo de campo • El investigador trata de comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia • El investigador trata de apartar sus propias creencias, perspectiva, predisposiciones y convicciones • Todas las perspectivas son importantes • Los métodos de investigación son humanistas • El investigador da énfasis a la validez en su investigación • Todos los escenarios y personas son dignos de estudio • Es un arte 	<ul style="list-style-type: none"> • Se realiza mediante un contacto directo y prolongado con el campo o situación a estudiar. • El investigador busca alcanzar una visión holística del contexto del objeto de estudio • El investigador captura los datos sobre la percepción de los sujetos desde dentro y a partir de ellos • A partir de los datos construidos, el investigador debe aislar ciertos temas y expresiones para revisarlos con sus informantes • Debe explicar la forma en que las personas comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas y particulares • Debe considerar la interpretación más convincente por razones teóricas o de consistencia interna • Utiliza pocos instrumentos generalizados • La mayor parte del análisis se realiza con palabras 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados a un campo específico • Utilizan el <i>yo</i> como instrumento • Son de carácter interpretativo • Utilizan lenguaje expresivo y hay presencia de la voz de los participantes en el texto • Atienden las particularidades de los participantes, el contexto y/o las situaciones a estudiar • Las investigaciones adquieren credibilidad por su grado de coherencia, introspección y utilidad instrumental

Elaboración propia a partir de Taylor y Bogdan (1987), Miles y Huberman (1994) y Eisner (1998).

Algunos autores como Taylor y Bogdan (1987), Eisner (1998) y Álvarez-Gayou (2014) insisten en definir a este tipo de indagación como un *arte*, basados en la frecuente necesidad de improvisar procedimientos e instrumentos para la recolección y análisis de datos cualitativos y la flexibilidad con la que operan los investigadores cualitativos, pero aunque la creatividad y la improvisación sean rasgos comunes con algunas disciplinas artísticas como la música, la danza y el teatro en ciertos géneros de ejecución e interpretación, no alcanza para declarar que eso hace artística a la investigación cualitativa. Puedo afirmar por mi experiencia como intérprete de música culta, jazz, flamenco y rock, y las colaboraciones que he realizado en *performances* con bailarines y actores, que esta no puede ser llevada a cabo sino después de un profundo conocimiento y dominio de las formas y estructuras melódicas, armónicas y rítmicas establecidas como son las escalas diatónicas, pentáfonas, modales, seriales y étnicas, las cadencias armónicas tradicionales de la música culta, popular y folklórica y los compases binarios, ternarios y amalgamados.

Al cabo de operar muchísimas veces utilizando estos patrones es que se llega a realizar una improvisación consciente y acorde a las convenciones existentes y promovidas por la comunidad musical, así como por el público que consume sus productos artísticos. No niego que la investigación cualitativa sea un arte, pero es por el hecho de que es una actividad humana que cuenta con procedimientos de producción y desempeño avalados por una comunidad de expertos, con los cuales se transforma una materia prima en un producto que sólo podría obtenerse por la intervención del hombre. Es por esto por lo que considero insuficientes los argumentos que distintos autores dan para considerar *artística* a la investigación cualitativa.

El mismo caso de la formación de profesionales de la danza contemporánea es prueba de lo que expongo, ya que el bailarín contemporáneo debe adquirir una fuerte base de técnica académica o clásica para obtener la preparación física adecuada, la disciplina y la ética profesional de la danza, requisitos indispensables para dominar y explotar todas las posibilidades del movimiento aplicado a la danza escénica. Los verdaderos artistas saben que “solo dominando un tema se pueden llegar a romper las reglas que lo generan, creando nuevos espacios conceptuales y conectando ideas dispares” (Obradors, 2007, p. 102).

Este estudio se propone dar presencia a las voces de los maestros de las técnicas dancísticas de la Facultad de Danza y contrastar el discurso que manejan como profesionales

de la danza con su práctica docente, por eso considero que es un estudio cualitativo, con una fundamentación teórica basada en los datos generados a partir de la observación de conductas observables en el aula y el discurso que manejan los docentes sobre la enseñanza y la práctica profesional de la danza para encontrar la forma en que vinculan su labor de enseñanza con el modelo curricular vigente en la UV.

Esta investigación está inspirada en el método etnográfico para la observación y recolección de datos (Sandoval, 2017), con la colaboración de los informantes para construir el cuerpo de documentación. Autores como Woods (1988), Goetz y LeCompte (1988) y Hammersley y Atkinson (1995) asumen a la etnografía como un método de investigación social que busca desentrañar los significados internos de las acciones y el lenguaje de una comunidad ignota, que puede ser utilizado en contextos escolares para comprender el entramado cultural de los espacios áulicos (Berteley, 2010); este método se apoya en las técnicas de la observación participante y la entrevista personal para registrar las particularidades de las prácticas y discursos compartidos por un grupo social definido (Angrosino, 2012); requiere de la presencia constante del investigador en el contexto de interés para dar cuenta de las pautas culturales visibles, pero también se necesita obtener la confianza de los nativos para que le compartan sus conocimientos y puntos de vista internos al observador.

Debido a que formo parte de la planta académica y me encuentro trabajando en la institución en cuatro de los cinco días laborales de la semana tengo mayor facilidad para acceder al campo y he podido aplicar las técnicas de observación participante y entrevista semiestructurada. He usado también la grabadora de audio y la cámara de video como herramientas de investigación para registrar, preservar y analizar los eventos del fenómeno de estudio y las palabras emitidas por los participantes. La grabación de las clases me permitió llevar a cabo una observación diferida, en la que pude advertir eventos no apreciados por mí en las observaciones directas (Simons, 2009; Hadfield & Haw, 2012).

3.3. Tipo de estudio

Considerando el objeto de estudio, las preguntas y los objetivos, esta investigación fue llevada a cabo bajo el enfoque cualitativo y es de tipo exploratorio, descriptivo e interpretativo. Explicaré a continuación cada uno de ellos.

3.3.1. Exploratorio

El propósito fundamental de este tipo de estudio es obtener algunas ideas más concretas sobre una porción de la realidad que no ha sido estudiada ni analizada y que sean de utilidad para abrir la brecha a futuras aproximaciones al fenómeno por conocer (Rojas, 2002). Debido a que las prácticas docentes de los profesores de la Facultad de Danza de la UV no han sido estudiadas en investigaciones previas, este estudio se puede catalogar como exploratorio, esperando que en años posteriores haya nuevas investigaciones sobre aspectos no cubiertos por este trabajo y que se realicen a profundidad.

3.3.2. Descriptivo

Los estudios de este tipo buscan construir datos sobre ciertas situaciones de interés en los que se describan las voces, los hechos y las particularidades de las situaciones que son presenciados por el investigador, con el fin de obtener información útil para encontrar las relaciones y causalidades entre los eventos observados (Rojas, 2002). Este trabajo es descriptivo, ya que pretende enunciar la forma de pensar y actuar de los informantes acerca de la práctica docente en la danza y su relación con el currículo, la realidad observada por el investigador y las circunstancias acontecidas durante el proceso de investigación.

3.3.3. Interpretativo

Los estudios de esta índole son subjetivos y transaccionales, debido a la constante negociación entre los sujetos que participan en la investigación (Pérez Gómez, 2000). El investigador y el objeto de estudio están en constante interacción y se influencian mutuamente, siendo esta relación cinegética el factor fundamental para la orientación y resultado del trabajo de investigación (Álvarez-Gayou, 2014).

Los estudios de este tipo van más allá de lo descriptivo, ya que en su análisis contienen descripciones y explicaciones abundantes e intensas. Se caracterizan por ser complejos, profundos y estar orientados hacia la densidad teórica. Los datos se utilizan para identificar categorías conceptuales, contrastar teorías preexistentes y generar nuevas, por lo que se

requiere de la participación de informantes claves que brinden información precisa y adecuada para una interpretación congruente al contexto a estudiar.

3.4. Selección de Informantes

La población del estudio la conforman los maestros de la Licenciatura en Danza Contemporánea de la Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana, ubicada en la región Xalapa. Los 31 docentes de la facultad están organizados en 6 academias: Técnica de Danza Moderna, Técnica de Danza Académica, Educación Somática, Formación Musical, Formación Escénica, Danza Educativa y Teoría Dancística. Algunos de los maestros forman parte de más de dos academias, por lo que la selección de participantes tuvo que realizarse mediante criterios más específicos, los cuales se presentan a continuación.

3.4.1. Criterios de inclusión

Se delimitó el tiempo de duración del estudio a los periodos escolares agosto 2017-enero 2018, febrero-julio 2018. Para cumplir los objetivos de este estudio, establecí tres criterios de inclusión para la selección de los informantes:

- 1) Estar adscrito a la Licenciatura en Danza Contemporánea de la Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana.
- 2) Tener formación universitaria en Danza Académica, Danza Contemporánea o carrera afín para impartir clases a nivel superior.
- 3) Ser docente titular de las experiencias educativas Danza Académica, Danza Moderna y Danza Contemporánea.

Bajo estos criterios de inclusión se eligió una población total de 11 maestros participantes, todos integrantes de las academias de Danza Académica y Danza Moderna. Al ser una población tan pequeña (11) me decidí por entrevistar a todos los docentes seleccionados, sin embargo, uno no estuvo en condiciones de ser entrevistado, debido a que ocupa un puesto directivo en la actual administración de la facultad, lo que redujo el número de participantes a 10 docentes.

3.5. Ética de la investigación

Una de las principales cuestiones que propone la investigación cualitativa sobre la ética, es la de dejar de concebirla como un modo de conducta prescriptivo para toda investigación, para pasar a una reflexión crítica que oriente la toma de decisiones al enfrentar las pluralidades locales y situadas, a las cuáles corresponden diferentes sistemas de valores y costumbres. Como lo señala Martineau (2007), la ética en el siglo XXI se basa en un diálogo entre sujetos que se reconocen mutuamente como tales. Al llevar a cabo un diálogo, es menester conducirlo por el principio rector de reconocer al otro como interlocutor válido y digno de ser tratado como igual. La investigación cualitativa exige llevar a cabo la práctica constante de una reflexión crítica sobre la conducción y el diálogo que mantiene el investigador con los sujetos, dignos de un trato como seres humanos a los que hay que cuidar en vez de datos que solo importan cuando se prepara un informe de resultados.

La cuestión ética ha trascendido a más que cuidar la honestidad del trabajo científico, puesto que las ciencias humanas atienden a personas, las cuales podrían ser víctimas de la insensibilidad por ser tratadas solo como sujetos de investigación. Atendiendo a los principios éticos que exige la investigación de las ciencias humanas, he tomado siempre en cuenta solicitar los permisos correspondientes tanto a la institución que me permite llevar a cabo mi trabajo indagatorio como a los maestros que me han dado acceso a sus clases y concedido entrevistas.

Es por esto que declaro abiertamente mi posición, puesto que en mi investigación asumo la total responsabilidad de lo que plasmo por escrito al redactar usando la primera persona del singular y siempre me conduzco por el cuidado de la integridad y bienestar de mis informantes, ya que lo más importante para mí es la persona que me comparte su conocimiento y experiencia, ya que son ellos los verdaderos protagonistas de la investigación. Uso siempre pseudónimos para proteger la identidad de los maestros que me han compartido su discurso y los nombres de las personas mencionadas por ellos en sus testimonios. Debido a que utilizo varias imágenes para ilustrar algunas partes de lo expuesto en el cuerpo de esta tesis, he decidido incluir solo imágenes en las que no se identifican los rostros de los participantes y, en algunos casos, altero mediante edición digital las fotografías y capturas de pantalla en la que fuera necesario.

3.6. Técnicas e instrumentos para la recolección y construcción de datos

Una técnica es un procedimiento específico para operar sobre objetos, espacios o eventos, con la finalidad de obtener un producto que, en el caso de la investigación social, se trata de la representación de lo visto y escuchado en una abstracción impresa en papel o grabada en formato digital (Pardinas, 1989; Hernández Blázquez, 2001; Bisquerra, 2004). En el enfoque cualitativo se construyen los datos, puesto que los eventos registrados son difícilmente cuantificables y deben ser transformados a un formato que le permita al investigador hacer un análisis adecuado y congruente con la perspectiva teórica bajo la cual se interpreta la porción de la realidad estudiada (Álvarez-Gayou, 2014). Las técnicas que utilice para la construcción de mis datos son la observación participante y la entrevista semiestructurada, así como el registro de clase en video para la reflexión sobre la práctica.

3.6.1. Observación participante

La observación es “un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración” (Postic & de Ketele, 1992, p. 17). En la investigación científica, la observación se concibe en función de un marco teórico referencial que nos permite centrarnos en lo que se debe registrar como dato de la investigación. El acercamiento visual “está presente en todo el proceso de investigación, desde que entramos en el campo hasta que salimos de él” (Simons, 2009, p. 86), puesto que siempre usamos el sentido de la vista para conocer la realidad. Mediante la acción de mirar con atención a ciertos detalles y aspectos particulares de la porción de la realidad a estudiar, es posible percibir pautas de comportamiento e interpretar los significados de las acciones apreciadas. En esta investigación, la observación que llevé a cabo fue del tipo de observación participante, como la definen Goetz y LeCompte (1988), Flick (2004) y Angrosino (2012).

La denominación *observación participante* es usada para designar la observación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en su entorno natural o de referencia “y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor & Bogdan, 1984, p. 31). Siguiendo a Flick (2004) y a Angrosino (2012), en el caso de la presente investigación, asumí el papel de observador participante ante los maestros de las academias de Danza Académica y Moderna, en ese momento como visitante, con una actitud cordial e interesada en sus actividades escolares cotidianas.

Asumí la posición de observador participante en las experiencias educativas Danza Académica, Danza Moderna y Danza Contemporánea, para lo cual solicité a los docentes titulares el consentimiento para observarlos durante sus clases, sin ocultar mi presencia. Aproveché mis funciones como asesor musical, de productos escénicos de algunas clases de las experiencias educativas antes citadas, junto con el acompañante titular de la clase para obtener un registro de datos más directo. Si bien, no participo como acompañante de las clases de danza académica, también asumo ocasionalmente funciones de asesor pedagógico-didáctico y musical.

Para poder hacer un registro de las interacciones en el aula del profesor con los alumnos, acompañantes y observadores invitados ocasionalmente a clases abiertas, me apoyé en la guía de observación inductiva que propone María Bertely (2010), en la que se registran todas las palabras dichas y acciones de interés por parte del observador para buscar los significados que les dan los profesores a lo dicho y hecho durante la fase de análisis. De la misma forma que proponen etnógrafos como Ángel Díaz de Rada (2011), realicé el registro de notas de campo al momento de observar la clase en un cuaderno de anotaciones y posteriormente lo vacié en el formato que adapté de la propuesta de Bertely (Véase tabla 5).

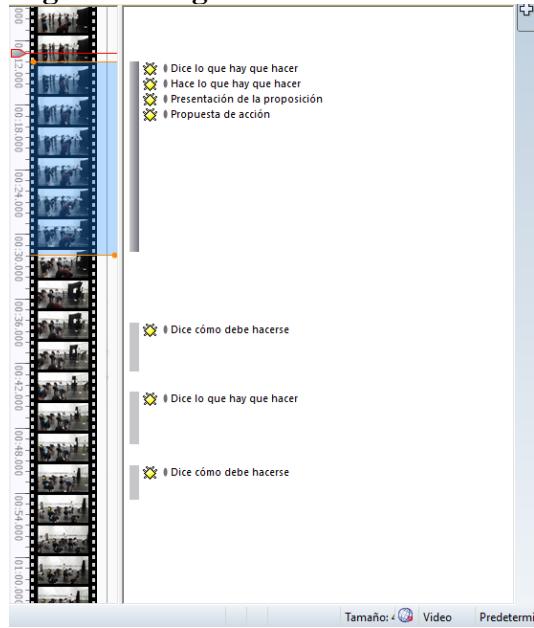
Tabla 5. Instrumento para registro de observación.		
Fecha:		
Escuela y Aula:		
Maestro:		
Semestre:		
E.E.:		
Duración:		
Observador:		
Hora	Inscripción	Interpretación
00:00	Aaaaaa aaaaaaaaaaaaaaaa aaaaaa aaaa aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa aaaaaa aaaaaa aaaaaaaaaa aaaaaaaaa	Aaa aaaaa aaaaaaaaaaaa aaa aaaaa aaaaaaaaa aaaaaaaaa aaaaaaaaaaaa aaaaaaaaaa

Elaboración propia a partir de Bertely (2010).

En un inicio realicé la toma de notas de observación como se hace tradicionalmente en el trabajo etnográfico, pero la gran cantidad de eventos a registrar me orilló a utilizar la grabación en video de las clases para respaldar mi trabajo de observación. Otra razón para decantarme por la grabación en video fue la utilización de programas informáticos que procesan archivos de audio y video, lo que me permitió trabajar directamente sobre el registro audiovisual. Este análisis que antes se tenía que hacer mediante la redacción de una narrativa

descriptiva de acciones observadas, hoy se puede omitir; al momento de procesar el video en un programa de análisis queda facilitada la tarea de codificar los eventos de interés que pueden ayudar a contestar las preguntas de investigación (véase imagen 9).

Imagen 13. Fragmento de grabación de clase en video codificado



La gran ventaja que ofrecen los programas de análisis de datos cualitativos para el etnógrafo es el paso directo a la identificación de categorías analíticas sin transformar las notas de campo o registro de observación a texto narrativo para su análisis. Imagen propia

3.6.2. Entrevista semiestructurada

La entrevista es una conversación entablada de forma deliberada que trata de obtener descripciones de la vida del entrevistado, con respecto a la interpretación que brinda sobre el significado del fenómeno descrito; esta debe tener una secuencia de temas que se han de cubrir, así como algunas preguntas propuestas para obtener información relevante de primera mano (Kvale, 2011). De acuerdo con Helen Simons (2009), la entrevista tiene cuatro propósitos: 1) registrar la forma de pensar o concepción sobre el tema de interés del entrevistado; 2) propiciar la identificación del tema y su análisis mediante la implicación del entrevistador en el conocimiento que posee el entrevistado; 3) el sondeo de temas emergentes o profundización en una respuesta mediante un cambio de dirección imprevisto o la solicitud de profundidad hacia el entrevistado y 4) la develación de pensamientos, sensaciones, emociones y reacciones no observados o inobservables en otro entorno. Aunque son muy

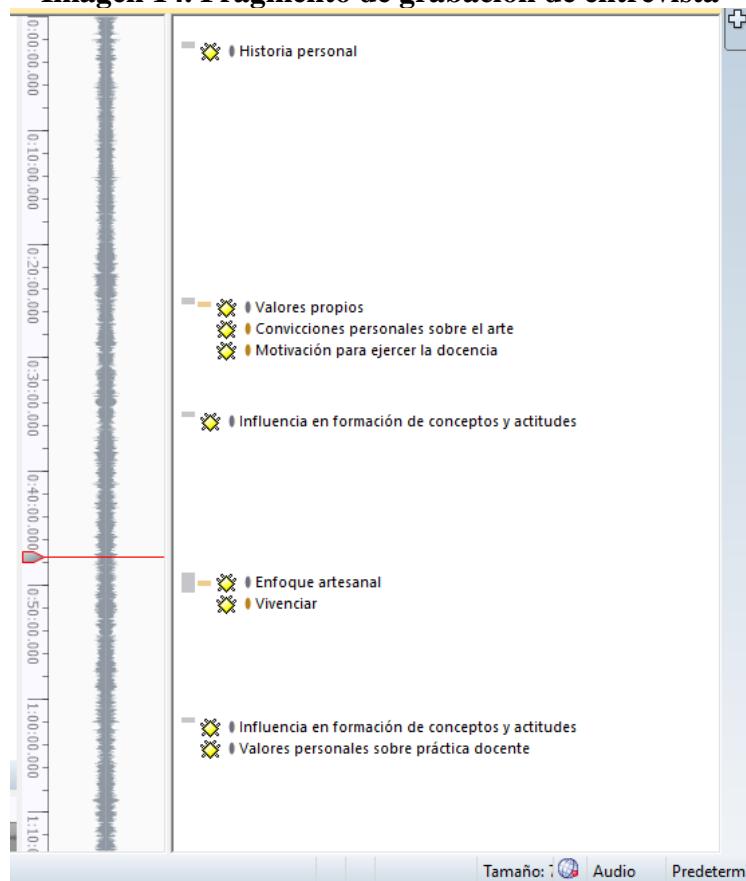
aceptadas y promovidas las entrevistas abiertas o no estructuradas en la investigación cualitativa, he optado por el uso de la entrevista semiestructurada.

El interés y la aceptación de este tipo de entrevista en varios países angloparlantes se debe a que “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o cuestionario” (Flick, 2004, p. 89). La entrevista semiestructurada está en un punto medio entre un cuestionario estructurado y una entrevista abierta sin orden aparente; permite centrar al entrevistador sobre el tema de interés y reformular una pregunta que no pueda ser contestada tal como fue elaborada *a priori*.

Apliqué una entrevista semiestructurada a los maestros que imparten las experiencias a observar, la cual consta de preguntas en torno a las dimensiones de la práctica docente (Fierro, Fortoul & Rosas, 2002) y los aspectos particulares del trabajo docente bajo los lineamientos del MEIF. Esta variante de la entrevista semiestructurada coincide con lo que sugiere Flick (2004) sobre la entrevista a expertos, en que a “diferencia de las biográficas, el entrevistado aquí tiene menor interés como persona (completa) que en su calidad de experto para cierto campo de actividad” (p. 104). Cada experto entrevistado es una parte representativa del grupo de profesionales que interesa a esta investigación, con los cuales se abordaron los temas enunciados en el cuadro que se presenta a continuación y algunos otros que fueron surgiendo de forma espontánea, pero que no perdieron la pertinencia con el tema de la investigación que es la relación de la práctica docente con el modelo curricular institucional.

Así como pretendí reconocer la visualidad de la observación, también me he propuesto darle el reconocimiento al audio como medio de registro y construcción de datos, ya que, en el uso de la entrevista como técnica de investigación, se ha ignorado el potencial que tienen los registros sonoros para develar intenciones, emociones y reacciones de los entrevistados en muletillas, interjecciones, sobresaltos y otros eventos lingüísticos que se pierden en una transcripción de entrevista. Lo más recomendable es llevar a cabo el encuentro con el entrevistado en un lugar libre de interferencias sonoras y distracciones, pero cuando se lleva a cabo una investigación en un medio urbano, se precisa llevar a cabo la entrevista a la hora y en el lugar que sea, ya que los participantes disponen de un margen limitado de tiempo para colaborar en investigaciones de esta índole.

Imagen 14. Fragmento de grabación de entrevista



El manejo directo sobre grabaciones que proporciona el software desarrollado para análisis de datos cualitativos evita la transcripción de entrevistas y ahorra mucho tiempo al analizar los eventos discursivos de interés para una investigación. Imagen propia.

Estas técnicas de construcción de datos son las más habituales en la investigación etnográfica y comúnmente a lo que se ha recurrido con el manejo de archivos de audio y video, es a su transformación a palabras escritas, que si bien permiten ser escudriñadas a detalle por los métodos de análisis desarrollados para el manejo de datos cualitativos, pierden mucho de la carga de significados que contienen las acciones y mensajes orales emitidos por los participantes. Es por esto que opté por la utilización de una estrategia de análisis que pudiera realizarse directamente sobre el dato sin transformarlo a texto.

3.6.3. Uso de grabadora de audio y cámara de video

Los dispositivos tecnológicos que existen en la actualidad facilitan en gran medida la labor de recolección de datos, a diferencia de los primeros años del siglo XX, en los que se buscó hacer uso de grabación de sonidos e imágenes en movimiento; las primeras grabadoras y

cámaras de filmación eran muy sofisticadas, pesadas, voluminosas y difíciles de utilizar sin capacitación para su manejo, además de que insumos como cintas magnéticas, rollos de filmación y placas de revelado requerían ser editadas con mucho cuidado en condiciones especiales. Si ya era de por sí difícil la obtención de datos significativos y relevantes mediante el uso de las primeras herramientas audiovisuales, mucho más lo era incluir lo obtenido mediante el registro fotográfico, filmico o de audio en libros de investigación.

La amplia gama de recursos digitales con las que se cuenta en la época actual, en la que los dispositivos son sumamente accesibles y fáciles de operar, me han permitido hacer registro de observaciones de clase y entrevistas con cámara digital, computadora portátil, tableta electrónica y teléfono móvil. La combinación de varias herramientas tecnológicas me ha dado libertad para realizar otras actividades al mismo tiempo que realizaba el trabajo de recolección de datos, como tomar nota de hechos significativos y reflexiones por escrito, atender a preguntas que me realizaban los participantes de las sesiones observadas sobre mis propósitos de investigación, ayudar en actividades que requerían mi colaboración para acompañar algunas clases junto con los percusionistas de la facultad y mover mobiliario pesado, dar orientación sobre cuestiones musicales y, en algunas ocasiones, ser participante en evaluaciones de exámenes parciales.

Sobre mi postura al realizar las grabaciones de audio y video, adopté el criterio de obtención de información sobre producción estética, puesto que mi principal objetivo siempre fue dar cuenta de los fenómenos visuales y eventos lingüísticos de interés para contestar mis interrogantes antes de producir imágenes o grabaciones con fines lúdicos o estéticamente bien logrados. La grabación digital de audio me permitió grabar con fidelidad los testimonios de los maestros en los momentos que los abordé. Debido a sus diversas ocupaciones fue necesario pactar las entrevistas en diferentes momentos y lugares, por lo que los dispositivos móviles me permitieron realizar el trabajo de campo con más facilidad. El formato digital de la grabación fue otra ventaja para su manejo, puesto que pude acceder a él desde mi equipo de cómputo para editar y analizar los audios sin problema alguno.

Imágenes 15 y 16. Dispositivos de grabación utilizados en la investigación



Imágenes propias.

Atendiendo las consideraciones que indica Collier (1986), el trabajo bajo criterios estéticos puede hacer perder los eventos que responderían a las preguntas de investigación; cuando un investigador hace uso de recursos audiovisuales para la obtención de datos, según Collier, no tiene tanta importancia la calidad de los dispositivos o los productos obtenidos, siempre y cuando se capturen las acciones individuales, objetos, artefactos, interacciones y palabras emitidas de forma inteligible y en formatos que permitan su manejo. Puesto que mi intención era dar seguimiento a la actuación docente en el aula de los maestros que participaron en la investigación, utilicé una cámara digital de fotografía y video y una grabadora digital de audio. Su versatilidad y funcionalidad fueron de gran ayuda para la generación de los archivos de video y su almacenamiento. La utilización de cámaras en otros años habría sido más que difícil, ya que las tecnologías anteriores no permitían una buena conversión a formatos digitales para su edición y manejo con fines académicos.

Aunque en la observación de clases convencionales se ha recomendado ampliamente usar una cámara fija en un lugar del salón, de tal manera que se interfiera lo menos posible en las actividades escolares de maestros y alumnos, me valí del uso de la cámara en mano para acercarme lo más posible en algunos momentos en los que no podía capturar el desempeño docente, puesto que muchas veces los alumnos se posicionaban alrededor del maestro en turno para observar con más detalle sus indicaciones y demostraciones (véase imagen 1). Al comienzo de mi trabajo de campo utilicé tanto la cámara fija como la cámara en mano, pero me resultó más conveniente grabar de forma directa con cámara en mano a los maestros puesto que me guiaba por lo que me interesaba capturar para alcanzar los objetivos de investigación.

3.7. Procedimiento de análisis de los datos

El análisis cualitativo se basa en los procesos de categorización, es decir, sobre una secuencia de pasos encaminados a denominar e identificar diferentes tipos de elementos que presentan cierta semejanza, llamados categorías. En este tipo de análisis, el concepto categoría se entiende como una identificación y agrupación de objetos, personas, grupos y comportamientos de acuerdo a los atributos y propiedades que los definen y diferencian a unos de otros (Glaser & Strauss, 1967; Pérez Gómez, 2000). La categorización se puede realizar sobre frases o párrafos en textos, palabras y sonidos registrados en grabaciones de audio o en elementos identificables de imágenes tomadas a través de fotografía, video o filmación cinematográfica; cualquier producto de una actividad humana es analizable mediante un proceso de decodificación y examinación de los elementos que lo conforman, las propiedades características de dichos elementos, la forma en que están interconectados y la función que desempeñan. Estos productos, imágenes y mensajes son llamados unidades de análisis y permiten ser examinados por el investigador.

Una vez que conté con un cuerpo de información obtenida mediante las técnicas antes mencionadas, procedí a transformarlo en unidades analíticas para poder llevar a cabo el proceso de codificación y categorización que implica el análisis de los datos recabados. El tipo de análisis al que recurrí es de base gramatical (Ander-Egg, 2003), ya que se analizan las palabras emitidas en las entrevistas por los participantes y las acciones descritas en las narraciones de las clases observadas. Al reflexionar sobre el análisis de contenido o la inducción analítica como método principal para esta etapa de la investigación, me decanté por la inducción analítica para desentrañar el contenido de los datos generados y encontrar las categorías en que se puede clasificar la información de los datos.

Opté por el procedimiento de inducción analítica de datos cualitativos (Glaser & Strauss, 1967; Strauss, 1987; Goetz & LeCompte, 1988; Valles, 2007), ya que esta forma de análisis es la más adecuada para el manejo de las categorías analíticas que los datos proveen. La inducción analítica es una estrategia de análisis riguroso que trata de ver lo general en lo particular; es decir, busca descubrir, en casos concretos, la comprensión de un fenómeno (Goetz & LeCompte, 1988; Valles, 2007). En la siguiente tabla se muestra un cuadro comparativo entre distintos procedimientos de análisis cualitativo, en el que Miguel Valles (2007) contrasta los diferentes alcances que tiene cada procedimiento analítico:

Tabla 5. Cuadro de procedimientos analíticos de datos cualitativos.

Generación de teoría	Comprobación de teoría	
	Sí	No
No	Ánalisis de contenido	Texto etnográfico clásico
Sí	Inducción analítica	Método comparativo constante

Elaboración propia a partir de Valles (2007).

Con base en la comparación anteriormente mostrada y la revisión realizada sobre métodos de análisis de datos durante mi proceso de formación como investigador, consideré que no podía utilizar el análisis de contenido como estrategia analítica principal, puesto que me limitaría a descartar mucha información que obtuve en el proceso de construcción de datos. Dado que el texto etnográfico no permite generación ni comprobación de teoría y que en el método comparativo constante se privilegia los descubrimientos teóricos sobre la comprobación de teoría previa, decidí utilizar la estrategia de la inducción analítica para comprobar la teoría precedente y permanecer abierto a los hallazgos que pudieran aportar mis datos.

Como lo apuntan José Luis Piñuel (2002), Ezequiel Ander-Egg (2003), Valles (2007) y Nelly Bautista (2011), el análisis de los datos construidos debe ser realizado de forma sistemática, secuencial y ordenada. Taylor y Bogdan (1987) y Miles y Huberman (1994) coinciden en que el análisis consta de tres etapas:

- 1) Descubrimiento sobre la marcha: se realiza durante la recolección y captura de la información en un formato que permita identificar temas y conceptos en las palabras o frases emitidas por los participantes.
- 2) Codificación de los datos: una vez que los datos han sido recabados y transformados a un formato de texto, se marcan con los códigos que corresponden a las categorías de análisis.
- 3) Comprensión contextual: en esta fase, el investigador busca comprender el significado de la información desde el punto de vista de los emisores de las palabras analizadas, para llegar a una interpretación congruente con el contexto de los participantes.

En el caso de esta investigación, todas estas etapas se llevaron a cabo, puesto que desde el inicio de la captura de información pude advertir la presencia y ausencia de temas, conceptos,

teorías e hipótesis que definieron las categorías de análisis. Una vez que conté con mis datos registrados en texto, audio y video, utilicé la codificación que elaboré con base en las categorías de análisis para señalar la presencia de las propiedades categoriales en los datos. Terminados los dos estadios previos, realicé la verificación y validación de los datos y resultados del análisis con ayuda de los participantes, para llegar a una interpretación acorde con el contexto donde fue realizada la investigación.

Para realizar el proceso de análisis, es de suma importancia tanto la definición de categorías como su operacionalización en códigos de interpretación. Las categorías de análisis, estas etiquetas o rúbricas en las que se puede agrupar la información de una unidad analítica [categorización], ya sean documentos escritos, grabaciones de audio y video, imágenes y objetos tangibles, se efectúa a través de la asignación de letras, números o símbolos que representan la presencia de sus propiedades [codificación]. Este procedimiento permite ordenar y estructurar la información contenida en las unidades analíticas para su estudio e interpretación. Kvale (2011) y Bautista (2011) señalan que, si bien categorizar y codificar por definición son acciones distintas, equivalen a la misma actividad de identificar y señalar la presencia de una categoría en las unidades de análisis.

Para poder llevar a cabo el análisis de los datos generados, tomando en cuenta los pasos de la secuencia antes enunciada por Taylor, Bogdan, Miles y Huberman, codifiqué la información de las unidades de análisis de acuerdo con las categorías que consideré desde el planteamiento del problema, la formulación de las preguntas y objetivos de investigación y el marco teórico generado por la revisión bibliográfica. Las propuestas que brindan Francisco Cisterna (2005) y Bautista (2011) para vincular las preguntas de investigación y objetivos con las categorías y subcategorías me permitieron conectar mi planteamiento del problema, preguntas y objetivos con las categorías y subcategorías de análisis, tal como lo muestro en el cuadro de categorías que elaboré para analizar mis datos (véase anexo 6).

Las categorías antes mencionada, corresponden a la dimensión ética, es decir, provienen de los conceptos y teorías sobre la enseñanza y la didáctica general que se encuentran en la literatura especializada sobre la práctica docente que fueron abordados para conformar el marco teórico de esta investigación; pueden ser identificables en cualquier investigación sobre prácticas de enseñanza y se pueden advertir en cualquier institución escolar y nivel educativo. El análisis de las grabaciones, tanto de las entrevistas como de las

clases, me permitió identificar categorías internas del lenguaje manejado por los docentes observados y de las prácticas realizadas por los participantes del estudio, las cuales son tanto categorías émicas (Díaz de Rada, 2011), exclusivas del grupo de maestros-bailarines, como émicas-éticas, compartidas con maestros de otras disciplinas (Véase tabla 7).

Tabla 7. Cuadro de categorías émicas y éticas

Categorías émicas	Categorías émico-éticas	Categorías éticas
Movimiento consciente Somática Calidades de movimiento Marcar Investigación Graham Laban Feldenkrais Bartenieff Contact Release Plié Relevé Développée Vivenciar	Evaluación por proceso Honestidad Lenguaje Investigación Imagen	Saberes profesionales: <ul style="list-style-type: none">• Saber pedagógico• Saber disciplinario• Saber curricular• Saber experiencial Identidad docente: <ul style="list-style-type: none">• Docente artesano• Docente técnico-académico• Docente reflexivo• Docente intelectual transformador Acción educativa: <ul style="list-style-type: none">• Acción tradicional• Acción normativa• Acción instrumental• Acción afectiva• Acción estratégica• Acción expresiva• Acción comunicativa

Elaboración propia.

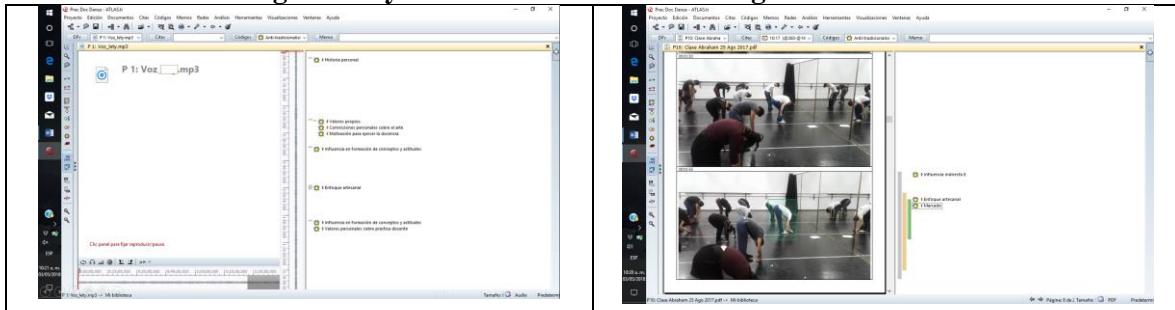
Aunque las preguntas y los objetivos brindan un marco de categorías *a priori* procedentes del planteamiento de la problemática y el marco teórico, al analizar los datos me di cuenta de que emergieron categorías no contempladas desde el inicio, las cuales enriquecieron y completaron las respuestas a las preguntas que esta investigación se planteó. Por este motivo me incliné por el uso de herramientas tecnológicas que facilitaran esta labor, que hubiera resultado por demás ardua y laboriosa sin la ayuda de un paquete informático especializado para el análisis cualitativo.

3.7.1. Uso de software *Atlas.ti* para análisis de datos

Existen en la actualidad varios programas informáticos diseñados para el análisis de datos cualitativos, los cuales facilitan a los investigadores la labor de codificación y búsqueda de categorías emergentes de análisis. Entre los que señala Piñuel (2002) como los más populares y eficientes, destacan los programas *Aquad Five 5.8*, *Atlas.ti*, *Code-A-Text Multi Media V4*, *The Ethnograph 5.04*, *Qualitative Media Analysis*, *NViVo*, *MaxQDA*, entre otros. Por su disponibilidad y accesibilidad, me decanté por el programa *Atlas.ti*.

Con el apoyo del paquete *Atlas.ti*, en su versión 7.5.7, realicé la codificación de la información obtenida en la observación de clases y las entrevistas. Este programa informático fue creado *ex profeso* para el análisis cualitativo de datos textuales, la creación de redes entre códigos y, en las actualizaciones recientes, el análisis de material audiovisual en investigaciones cualitativas. La gran ventaja que me brindó la versión que utilicé fue el procesamiento de archivos de audio, lo que ahorra mucho tiempo para la codificación, análisis y elaboración del informe de resultados, así como el análisis sobre las imágenes generadas con cámara de fotografía y video. Estas facilidades me permitieron realizar el análisis de forma directa sobre los archivos de audio y las imágenes que obtuve de las videograbaciones de clase.

Imágenes 17 y 18. Análisis de audios e imágenes con *Atlas.ti*



El uso de software especializado en análisis cualitativo permite trabajar de forma directa sobre el material audiovisual obtenido durante la fase de trabajo de campo y ahorra mucho tiempo para realizar la redacción de los resultados y conclusiones. Imágenes de autoría propia.

Otra razón por la que opté por este programa fue porque, durante el proceso de codificación de forma digital, emergieron categorías no contempladas hasta el momento, lo que orilló a encontrar la relación de los datos con la teoría revisada. El software *Atlas.ti* facilita el manejo de las unidades hermenéuticas para su inserción en el documento final de la tesis, la identificación de citas con categorías y la redacción de memos que pueden organizarse de forma más eficiente que como se haría de manera tradicional al tratar datos cualitativos.

3.7.2. Saturación teórica

La saturación es habitualmente explicada en términos de cuando ningún concepto nuevo aparece a partir de los datos, pero es algo más complejo que la simple ausencia de nuevos conceptos. La saturación denota también el desarrollo de conceptos en términos de sus propiedades e incluye la exposición de su variación dimensional (Strauss & Corbin, 2002). Se recomienda, sobre todo al realizar el procedimiento de comparación constante, que el investigador permanezca en el campo de la investigación recolectando información hasta que no emerjan nuevas categorías que puedan aportar un hallazgo significativo a la investigación (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006). Una vez hecha la codificación de los datos, lo siguiente que hice fue advertir el grado de repetición de códigos y sus propiedades, lo que me permitió darme cuenta de que no debía seguir con la recolección de datos y continuar con el proceso de análisis de mis datos y delimitación de mis categorías, para así realizar la triangulación de datos empíricos.

3.7.3. Triangulación de datos

La triangulación es la utilización de diversos métodos, resultados, fuentes u opiniones en la interpretación de los datos obtenidos a lo largo de la investigación, para certificar el rigor, amplitud, veracidad, validez y profundidad del estudio realizado (Denzin y Lincoln, 1994). Para John Elliott (1991), la triangulación, más que una técnica de supervisión y validación científica constituye un método para establecer algunas relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas, de manera que puedan contrastarse y compararse.

La idea central que soporta la triangulación es la de reunir observaciones e informes de un mismo caso de estudio desde diferentes ópticas con la intención de compararlas y contrastarlas. Los informes que provienen de la triangulación deben recoger, tanto aspectos coincidentes como discordantes. Stake (1998) sugiere diferentes estrategias a través de las cuales se puede llevar a cabo la triangulación:

- Triangulación de datos: consiste en utilizar gran variedad de fuentes de datos en el estudio.
- Triangulación del investigador: supone la participación de otros investigadores en la observación del fenómeno objeto de estudio, con la intención de emitir un informe alternativo al del investigador.

- Triangulación teórica: se trata de utilizar diferentes perspectivas teóricas para interpretar un mismo conjunto de datos.
- Triangulación metodológica: se realiza a través de la utilización de múltiples métodos para analizar un mismo caso.

A los diferentes tipos de triangulación enunciados, se ha añadido desde hace algunos años la triangulación de los informantes, en la que se ponen a consideración de los participantes las categorías analíticas con las que se está haciendo el trabajo de análisis e interpretación de los datos para su aprobación. En el caso de mi investigación, utilizo la triangulación de datos y de los informantes para corroborar la confiabilidad y validez entre lo que se observa y el discurso que manejan los participantes. Esta decisión de triangulación con los informantes se debe al sentido ético que mueve mi proceder como investigador y manifiesto en el siguiente apartado.

CAPÍTULO IV. *Allegro con spirito: voces y acciones de los maestros de danza*

Desvelar no consiste de ninguna manera en suprimir un obstáculo, quitar un decorado, retirar una cobertura, bajo los cuales yace la cosa desnuda, sino en continuar pacientemente, con un respetuoso movimiento de dedos, la disposición delicada de los velos, las zonas, los espacios vecinos, la profundidad de su amontonamiento, el horizonte de sus costuras, para desplegarlos cuando se pueda, como una cola de pavorreal o una falda de encajes.

Michel Serres

En este capítulo describo y analizo los datos obtenidos mediante el trabajo de campo realizado durante los semestres de agosto 2016-enero 2017, febrero-julio 2018 y agosto 2018-enero 2019. Con apoyo del programa *Atlas.ti 7.5.7*, herramienta informática diseñada para el análisis cualitativo de datos textuales, gráficos, grabaciones e imágenes fotográficas y de video, realicé la codificación de la información obtenida. Para el análisis de datos elaboré diversas redes conceptuales, los cuales se presentan en tres partes separadas entre sí, pero que se complementan una con la otra. En cada una de ellas se brinda una descripción de los resultados encontrados en los datos, para posteriormente presentar y discutir las características particulares de las prácticas docentes observadas, tomando en cuenta las categorías de estudio desarrolladas con los conceptos descritos en el marco teórico.

A continuación presento en el apartado 4.1 a los actores que participaron en la investigación y los resultados obtenidos mediante el trabajo de campo en los apartados 4.2, 4.3 y 4.4, los cuales están estructurados de acuerdo al orden de las preguntas específicas. Dentro de los apartados se incluyen los fragmentos de información obtenida de los datos textuales y visuales que dan sustento a mi interpretación.

4.1. De los actores: maestros de danza académica y danza moderna

Para presentar a los actores que participaron en la investigación, los he agrupado en dos conglomerados de acuerdo con la división por academias por área del conocimiento del personal académico de la Facultad. Seis de los docentes perteneces a la academia de Danza Moderna y cuatro a la de Danza Académica. Es de notar que los maestros Juana y Jürgen trabajan en ambas academias, ya que su perfil profesional como licenciados en danza contemporánea los habilita para impartir clases de diferentes estilos y metodologías, aunque solo Juana imparte experiencias de Danza Académica y Danza Moderna en el programa de Licenciatura en Danza Contemporánea, mientras que Jürgen imparte experiencias del área de técnicas modernas. Los nombres con los que presento a los maestros son pseudónimos, en atención al código de ética al que me apego y a la protección de la identidad de los docentes que participaron. De los maestros de Danza Moderna, presento a continuación sus pseudónimos y datos de su perfil profesional y académico:

Tabla 9. Docentes de la academia de Danza Moderna

Maestra Isabel Formación: Licenciada en Danza Contemporánea Academia: Danza Moderna Experiencia educativa: Danza Moderna Programa educativo: Licenciatura en Danza Contemporánea Experiencia artística: 40 años Experiencia docente: 33 años	Maestra Beatriz Formación: Licenciada en Danza Contemporánea Academia: Danza Moderna Experiencia educativa: Danza Moderna Programa educativo: Licenciatura en Danza Contemporánea Experiencia artística: 32 años Experiencia docente: 25 años
Maestra Carina Formación: Licenciada en Danza Contemporánea Academia: Danza Moderna Experiencia educativa: Danza Contemporánea Programa educativo: Licenciatura en Danza Contemporánea Experiencia artística: 32 años Experiencia docente: 28 años	Maestra Judith Formación: Licenciada en Danza Contemporánea Academia: Danza Moderna Experiencia Educativa: Danza Contemporánea Programa educativo: Licenciatura en Danza Contemporánea Experiencia artística: 51 años Experiencia docente: 33 años
Maestro Jürgen Formación: Licenciado en Danza Contemporánea Academia: Danza Moderna Experiencia educativa: Danza Moderna Programa educativo: Licenciatura en Danza Contemporánea Experiencia artística: 17 años Experiencia docente: 14 años	Maestro Samuel Formación: Licenciado en Danza Contemporánea Academia: Danza Moderna Experiencia educativa: Danza Moderna Programa educativo: Licenciatura en Danza Contemporánea Experiencia artística: 20 años Experiencia docente: 8 años

Con base en estos datos, se puede apreciar que los maestros de la academia de Danza Moderna se caracterizan por contar en su totalidad con formación profesional en Danza

Contemporánea y una amplia experiencia artística que va de los 17 años a los 51 años, mientras que el rango de tiempo de experiencia en docencia va de los 8 a 33 años.

A continuación presento los pseudónimos y datos de los maestros de danza académica:

Tabla 10. Docentes de la academia de Danza Académica

Maestra Fedra Formación: Danza Clásica Academia: Danza Académica Experiencias educativas: Danza Académica y Educación Somática Programa educativo: Licenciatura en Danza Contemporánea Experiencia artística: 43 años Experiencia docente: 37 años	Maestra Manoella Formación: Danza Clásica Academia: Danza Académica Experiencias educativas: Danza académica, Talleres de Formación Escénica Programa educativo: Licenciatura en Danza Contemporánea Experiencia artística: 45 años Experiencia docente: 25 años
Maestra Juana Formación: Licenciada en Danza Contemporánea Academia: Danza Académica y Danza Moderna Experiencias educativas: Danza académica, Danza Alternativa y Danza Complementaria Programa educativo: Licenciatura en Danza Contemporánea Experiencia artística: 12 años Experiencia docente: 7 años	Maestro Gerardo Formación: Danza Clásica Academia: Danza Académica Experiencia educativa: Danza Académica Programa educativo: Licenciatura en Danza Contemporánea Experiencia artística: 30 años Experiencia docente: 20 años

A partir de estos datos se puede inferir que los maestros de esta academia presentan en su mayoría el mismo perfil como intérprete en danza clásica, sobresaliendo el caso de Juana, quien ostenta el título de licenciada en Danza Contemporánea. El rango de experiencia artística de estos maestros va de los 12 a los 45 años y el de experiencia como docente de los 7 a los 37 años.

En adelante presentaré los datos de acuerdo al orden de las preguntas de investigación y las categorías de análisis conforme a la posición y función que cumplen en las respuestas.

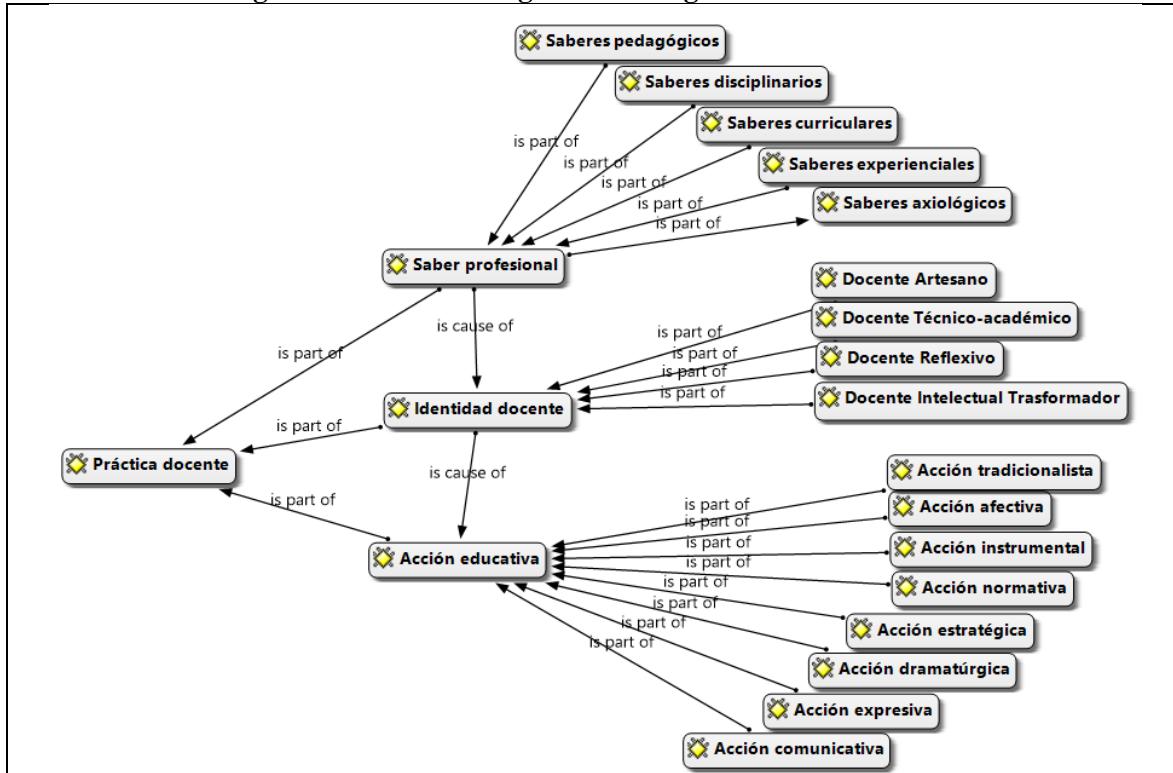
4.2. Caracterización de las prácticas docentes de los maestros de danza

Para responder a la pregunta sobre lo que diferencia a la prácticas de enseñanza de los maestros de danza de la de otros maestros, recurro a la caracterización de la cultura docente y de los enfoques de práctica educativa que expone Pérez Gómez (1992; 2004) y la tipificación de saberes e identidades profesionales docentes de Tardif (2009), con quienes coinciden Blin (1997) y Day (2006); si bien Pérez Gómez hace un análisis de los rasgos característicos de los profesionales de la enseñanza en España y Tardif de los docentes estadounidenses y canadienses, los trabajos sobre docentes de Rockwell (1995), Sandoval (1995), Mercado (1995), Bertely (2010), Ezpeleta (2014), Galván (2011) y Rojas (2012)

confirman la similitud en los rasgos característicos de los profesionales de la educación en México. Los trabajos desarrollados por Tardif, alrededor de los saberes profesionales que movilizan los docentes en su práctica profesional cotidiana, se corroboran en las investigaciones que tienen como foco de atención el pensamiento profesional docente, las teorías implícitas, los saberes disciplinarios y pedagógicos y la construcción de la identidad docente (Galván, 2011; Rojas, 2012; Madueño, 2014; Torres, 2017).

De la revisión sobre la caracterización de la cultura docente por parte de Pérez Gómez y de los saberes profesionales docentes por Tardif, he advertido un modelo teórico-conceptual que reúne sus ideas para describir la relación entre saberes, identidad docente y acción educativa, el cual he podido representar con la función de *Vistas de Red* con la que cuenta el programa *Atlas.ti*, la cual permite realizar la asociación de los códigos utilizados en el análisis de datos y poder visualizar la relación existente entre categorías, citas y memos mediante nodos y líneas de enlace en un plano virtual (véase figura 3). En este modelo se aprecian la relación entre los saberes incorporados, la forma de pensar y sentir la labor educativa y la forma de proceder ante las situaciones áulicas.

Figura 3. Árbol de códigos de la categoría *Práctica Docente*



Elaboración propia.

Del modelo antes mostrado se puede inferir que hay una fuerte influencia en el ser profesional por el contacto y puesta en práctica de los saberes que conforman el núcleo básico de una ciencia, arte, oficio o disciplina de la actividad humana que se reconozca como legítima y desarrollada por una comunidad de expertos (Bourdieu, 1965), aunado a la personalidad propia del profesional que se ha identificado con la visión educativa y deontológica que caracteriza al manejo de ese saber (Pérez Gómez, 1992; 2004; Day, 2006; Tardif, 2009). Esta relación es de mutua influencia entre cada uno de sus elementos, ya que no hay un factor decisivo que sobresalga sobre los otros en la configuración de una práctica educativa, por lo que el ciclo entre saber, identidad y acción se convierte en un bucle de transformación e influencia constante entre cada elemento.

Comienzo describiendo los hallazgos sobre la primer subcategoría, que abarca el saber de los maestros, es decir, su dominio en su área del saber y los contenidos de los cuales son expertos: las técnicas de la danza culta.

4.2.1. Saberes profesionales

Tanto Pérez Gómez (1992; 2004) como Tardif (2009) señalan que la naturaleza del saber que constituye el dominio profesional del docente es uno de los factores de mayor incidencia tanto en la configuración de la identidad docente como en la forma de actuar, ya sea en situación áulica o en otros momentos y lugares dentro de la institución. Pérez Gómez (2004) señala que el cuerpo de conocimientos de los docentes lo conforman la teoría, las habilidades, la ética y rasgos de la cultura docente, a lo que Tardif (2009) añade las actitudes y valores como elementos primordiales que integran el saber profesional. Fue por esto que para construir el dato que me diera cuenta de este saber profesional indagué sobre los conocimientos teóricos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que movilizan al enseñar, información que presento en dos tablas incorporadas en la sección de anexos (véanse anexos 4 y 5).

4.2.1.1. Saberes de los maestros de Danza Moderna

Al indagar sobre los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores de los docentes de danza moderna, se puede apreciar que los conocimientos teóricos que manejan los docentes de Danza Moderna, en su mayoría, son los relativos a las bases técnicas de las propuestas dancísticas del siglo XX, principalmente de las técnicas Graham, Laban y

Humphrey-Limón, a las que se han ido incorporando las innovaciones de los estilos Horton, *Contact y Release*, además de innovaciones didácticas en la enseñanza de la danza como los métodos Jooss-Leeder, Feldenkrais y Bartenieff, estos dos últimos orientados más hacia el cuidado del cuerpo y prevención de lesiones. Autores especializados en la danza como Paul Love le dan el status de teorías a las propuestas dancísticas creadas por los principales exponentes de la danza en el siglo XX como Martha Graham, Merce Cunningham, Hanya Holm, Kurt Joos, Rudolph Laban, Doris Humphrey, José Limón, Lester Horton, Ruth St. Denis, Alwin Nikolais, Glen Tetley, entre otros artistas más, aunque varios de ellos no escribieron algún libro o método en el que plasmaran el origen o justificación que los llevara a crear su estilo propio. Hasta el momento actual prevalecen las técnicas Graham y Laban como las propuestas más sistematizadas para su enseñanza en escuelas formales, sin que por ello se omita la formación en otras vertientes de la danza contemporánea.

En cuanto a lo heurístico, las bases metodológicas de los estilos dancísticos impartidos por estos maestros se han enriquecido con las aportaciones de la educación somática y la biomecánica, puesto que los docentes manifiestan una preocupación por llevar a los estudiantes a la consecución de un movimiento consciente a través de la *investigación*. Este *código in vivo* se refiere a una experiencia de exploración y descubrimiento de las posibilidades corporales y cinéticas de cada quién, para incorporarlas en el repertorio de respuestas que se pueden utilizar en las ejecuciones posteriores. Esta categoría se manifiesta en las respuestas de los docentes entrevistados como la que se muestra a continuación:

“[...] trato de marcar y ser lo más claro posible en el sentido de cómo puedo utilizar el mecanismo y cómo lo puedo desarrollar, no es que nada más enseñe qué es lo que quiero que muevan, sino que explico y determino cómo puedo dar un sinnúmero de posibilidades que pueden desarrollar, de esta parte de ver, de entender, de tocar y entonces es que puedo darles ideas, pero al fin y al cabo ellos son los que las van a desarrollar en su propia posición y condiciones físicas”. (Maestro Jürgen, Danza Moderna)

Por lo que expresan los maestros en sus palabras, se puede constatar que todos los movimientos y secuencias que desarrollan tienen una fundamentación más científica y orgánicamente correcta gracias al acercamiento con teorías de otros campos, como el de la medicina en sus ramas de la anatomía y la biomecánica, para encontrar vías de comunicación más adecuadas entre el saber que buscan transmitir y los estudiantes, en vez de solo dar

órdenes al estilo castrense, como solían hacer muchos maestros de la denominada *vieja escuela*:

“[...] pues mira que yo fui de los que me tocó la vieja escuela, de los golpes, los gritos, que te decían: ‘una cucaracha tiene más talento que tú’, pero también entiendo ahora que era por la forma en que les enseñaron a ellos y creían que funcionaba y funcionaba hasta cierto punto, para algunos y para algunas cosas, pero yo ya no lo hago, yo soy consciente que estamos tratando con seres humanos”. (Maestro Gerardo)

Además de los conocimientos de la danza y educación somática, estos profesores se han valido de aportaciones teóricas y heurísticas del teatro, la música, la antropología, la psicología, la pedagogía, la literatura e inclusive las ciencias duras, dando como resultado la construcción de un conocimiento interdisciplinario compartido entre artistas escénicos, principalmente entre bailarines y actores, puesto que ambas profesiones se desempeñan profesionalmente en escenarios o espacios configurados para el despliegue físico y la expresión corporal, tal como lo exemplifica el próximo fragmento:

“[...] yo encuentro muchas cosas que aparentemente no tienen que ver con la danza pero sí tienen que ver, también tengo como un gurú, yo digo que es mi gurú, que es Eugenio Barba, donde yo me baso mucho en él, es un antropólogo teatral y él habla sobre el actor-bailarín como un solo ser, no hay una división para él entre los actores y los bailarines y ya con él comienzo a hablar como de actuación, de cómo crear personajes, de cómo crear imágenes, después me voy a Stanislavski, que es un maestro de teatro, director de teatro, entonces a partir de esos autores empiezo hablar sobre personajes, sobre imágenes, fundamentar el *mágico-sí*, la imaginación, entonces me voy agarrando como de teóricos teatrales en este sentido y ya de ahí me bato como a la energía, entonces también hablo un poco de física, cuando hablamos de hacer contrapeso, sobre el empuje al piso, las leyes fundamentales de Newton, también ahí como que empiezo como a meter [...], también me gusta mucho estos temas holísticos, cuando hablo de los chakras y que tiene que ver con la respiración, que tiene que ver también las emociones, cómo afectan al cuerpo con nuestro comportamiento, hasta de psicología de repente les meto que si a Freud, que si a Jüng, entonces a partir de la danza me voy como a muchas esferas, a muchos autores que, te digo, aparentemente no tienen que ver con el quehacer dancístico, pero somos seres humanos, trabajamos con el cuerpo, pues hablar de cuerpo, mente y emoción, como un ser total, claro que tengo muchos lados de donde agarrarme que no necesariamente tienen que ver con las teorías dancísticas” (Maestra Beatriz).

Además de las similitudes entre la actuación y la danza como artes escénicos-performativos, los docentes se valen de la paridad entre los procesos creativos que se realizan en otros ámbitos de la producción intelectual como el de la literatura o la investigación científica, pues así lo describe la maestra Judith al hablar de la relación entre la creatividad en el acto de escribir y la creatividad al realizar movimiento, lo que le permite generar un proceso de reflexión en sus estudiantes para alcanzar mayor comprensión de lo que ella busca transmitir en sus clases:

“[...] he dicho aquí con los alumnos, que el teórico seguro va a escribir y al estar escribiendo va a hacer un acto creativo, porque las palabras tienen una sonoridad, tienen silencios, puntos y comas, solo que lo hagan consciente, que observen qué están haciendo, que están siendo creativos al escribir o al leer. Yo les digo: ‘cuando están leyendo, están aspirando la esencia de lo que quiso decir el otro, no están leyendo palabras solamente’, es lo mismo que la danza, no vas a ver movimiento, sino vas a aspirar, a sentir esa esencia en la articulación de los movimientos, por eso la calidad es importante; si tú escribieras todo de corrido, sin puntos, sin comas, sin puntos suspensivos, sin nada, serían solo palabras y entenderías unas cosas, otros entenderías otras y así. Entonces para eso están los párrafos, el punto y seguido, el no sé qué, o los físicos y matemáticos, que están también en creatividad, están siendo creativos en el uso de las fórmulas, o sea, todo eso es movimiento y cuando ellos hacen ese proceso están en movimiento, para que entiendan como ese símil en la danza, en lo que se hace” (Maestra Judith).

Sobre los saberes axiológicos que promueven los maestros, las actitudes y valores inherentes al trabajo profesional artístico, los maestros coinciden en resaltar el respeto, la responsabilidad, la disciplina, la entrega y el compromiso hacia la danza y su comunidad profesional, como valores fundamentales para desempeñarse sobre el escenario y en el plano laboral y relacional, tanto con bailarines, músicos, actores, artistas plásticos, así como con otros profesionistas que tengan que ver con el medio dancístico, ya que lo que hace profesional a un bailarín no es solo su potencial físico y desempeño técnico-práctico, sino también su forma de conducirse correctamente en la interacción con otros seres humanos, como lo manifiesta la maestra Beatriz:

“[...] como bailarina tuve por ahí una experiencia nefasta con un bailarín con el que yo trabajaba, que no llegaba a la cita para irnos al aeropuerto, que teníamos una gira a Mérida, no llegaba, nos pusimos locos y fuimos por él a su casa, lo encontramos durmiendo, porque el hombre al final no iba a ir a la gira, pero tampoco nos avisó y todavía se enojó, total que nos lo llevamos, no te hago el cuento largo, bailamos y después de eso lo despidieron, obviamente, entonces cuando mis alumnos llegan tarde les digo: ‘¡Weee, se te va el avión!’, o sea, no es que tú tengas que llegar temprano porque mi clase sea importante, sino porque si te acostumbras a llegar tarde, primero, nunca vas a llegar a mantener un trabajo porque ninguna compañía, ni aunque trabajes con tus compas, te van a admitir que estés llegando tarde, porque si llegas tarde eso implica que todo se tiene que repetir por tu culpa, entonces es chamba doble para los que sí están, se van a enojar contigo y, al final de cuentas, tú eres el que va a salir volando; segundo, si estás de gira se te va el avión, ahí no le van a decir al piloto: ‘vamos a esperar a fulanito porque no ha llegado’, o te metes a una escuela donde das clase y tienes que checar, al tercer día que llegues tarde te descuentan, que es lo menos, o te corren, además si llegas tarde te vas a lastimar porque la clase ya empezó, si tú te lastimas no es culpa de la clase, es culpa tuya”. (Maestra Beatriz)

Uno de los aspectos que toman en cuenta con gran énfasis los maestros de esta facultad es la disciplina, ya que todos demuestran estar preocupados por generar conciencia sobre adoptar hábitos de higiene, cuidado corporal, responsabilidad, constancia y compromiso, esto con miras a la formación de profesionales que defiendan su trabajo escénico con hechos sobre y bajo los escenarios:

“[...] claro que hay valores, hay muchísimos, pero la danza tiene por supuesto valores del cuidado del cuerpo y del respeto al cuerpo, digo, todos los profesionales deberíamos de tener esto pero en danza es más porque se trabaja directamente con el cuerpo, hay una focalización hacia el movimiento corporal, todo lo previo que hagan fuera, o sea no desligo la vida personal o familiar-cotidiana con el trabajo acá, porque todo lo que esté sucediendo allá va a tener resonancia acá y todo lo que suceda acá va a reflejarse allá, es un todo, entonces pues esos son algunos de los valores que a mí me te interesan pero sí el que asuman con disciplina y compromiso su profesión”. (Maestra Carina)

Otra gran preocupación de los profesores en el aspecto deontológico es respecto al empeño y esmero al hacer las cosas de la mejor manera posible sin ánimo de lucro, puesto que el ser profesional va más allá de trabajar por un salario o pago de servicio, significa más bien tener una actitud de compromiso con la alta calidad en la realización del trabajo artístico y el deber del artista con la sociedad como actor representativo e incidente:

“[...] les comarto [a mis alumnos] el profesionalismo que uno, cuando hace su trabajo, lo tiene que hacer de manera profesional, no lo tienes que hacer porque nada más lo haga uno, bueno, respeto mucho que lo haga alguien por dinero, porque todos necesitamos dinero, pero si lo vas a hacer por dinero, también que reconozcan tu trabajo, es decir, les digo: "yo podría estar haciendo otras cosas, podría estar teniendo una academia, podría tener más cosas, pero mi trabajo aquí es formarlos a ustedes y formarlos principalmente como profesionales" y eso es lo que trato de transmitirles, mi disciplina, yo soy muy puntual, no falto, soy de las primeras que llego casi siempre en todo, y en todos los lugares, nunca me ves llegando tarde, quizás tal vez un minuto o dos, como ahorita, pero siempre soy muy responsable al respecto y el trabajo de profesional, como artista, ser súper entregada, o sea, si lo vas a hacer, si vas a bailar, lo vas a hacer bien”. (Maestra Isabel)

Existe una gran preocupación por la pérdida de valores en el ámbito personal y profesional que ocurre en las sociedades occidentales de la actualidad, ya que esto mina el ambiente relacional y laboral de los artistas que se dedican a la danza. En los últimos años se han tomado fuertes medidas en el cuidado del respeto mutuo entre estudiantes y maestros, puesto que los profesores consideran que la danza exige el respeto y reconocimiento de las diferentes propuestas y personalidades que existen en el medio:

“[...] en lo personal como artista, [siento que] se van perdiendo esos valores, porque entonces como que va uno diciendo: 'no, pues aquel no sé qué hace', o sea como que estás juzgando a la gente sin necesidad, porque si él está haciendo también su trabajo, está haciendo su propio trabajo, entonces si él no lo hace con el valor que uno pretende darle a este trabajo, pues es su problema, pero yo, en lo personal, he aprendido que tienes que valorar el trabajo primero que uno hace para que entonces el otro valore tu trabajo y que también se sienta [...], ¿Cuál sería la palabra? Se sienta bien en su persona, sienta que lo que está haciendo está bien, independientemente de que la vida te va a decir: "no es por ahí, tienes que hacerlo de esta otra forma" (Isabel)

Como se puede advertir en lo dicho por los maestros sobre su base disciplinaria y curricular, las metodologías Graham, Laban, Limón, Fendelkrais y Jooss-Leeder son las principales bases del trabajo de enseñanza de estos maestros, pero a través de la experiencia profesional como intérpretes y coreógrafos y el contacto con maestros de otras tendencias e instituciones, han confrontado lo que aprendieron en su formación inicial con las experiencias profesionales en escenarios, los cursos de perfeccionamiento que han tomado, las colaboraciones escénicas con otros bailarines y la formación profesional alterna a la danza que han realizado, por lo que su saber disciplinario se ha enriquecido con los conocimientos adquiridos por la comprobación o refutación de las creencias y supuestos asimilados cuando eran estudiantes o comenzaban a dar clases. De la misma manera, las actitudes y valores que fomentan se han fortalecido al promover el cambio en la manera que se cree debería ejercerse y enseñarse la danza, ya que se ha ido abandonando la idea del sometimiento de la voluntad propia y el sacrificio corporal para alcanzar la perfección técnica y el máximo nivel desempeño interpretativo como ha pasado y sigue pasando en escuelas de danza tradicionalistas (Carreras, 2013).

Por lo antes visto, puedo afirmar que estos saberes profesionales que dominan los maestros de la academia de danza moderna son interdisciplinarios, experienciales y sujetos siempre a la negociación subjetiva que hace el artista consigo mismo para aceptar nuevas propuestas técnicas, estéticas y pedagógicas y la negociación intersubjetiva que llevan a cabo los integrantes de los gremios profesionales para aceptar modificaciones y/o añadiduras a sus prácticas como válidas y adecuadas, así como también para redefinir los valores convenidos para interactuar como miembros de un grupo social definido. Aunque realizan una labor en otra parcela de la danza culta, los maestros de la otra academia de técnica comparten varios rasgos característicos como artistas y docentes con los profesores antes mencionados. Para poder apreciar mejor las diferencias y semejanzas entre los maestros de Danza Moderna y los profesores que pertenecen a la academia de Danza Académica, presento a continuación los datos obtenidos sobre lo que los maestros de Ballet contestaron en la entrevista en el siguiente apartado.

4.2.1.2. Saberes de los maestros de Danza Académica

Acerca de los saberes profesionales que manejan los maestros de danza académica, con base en lo que dijeron en las entrevistas (véase anexo 4), se puede apreciar en otros trabajos sobre la enseñanza de la danza clásica (Faure, 2000; Rodríguez, 2014), los maestros de Danza Académica tienen una base teórico-metodológica más artesanal-tradicionalista, apegada a los principios técnicos-interpretativos que se sistematizaron en la técnica del ballet originada en Francia desde el siglo XVIII (Abad, 2011; Dallal, 2014); esta técnica posteriormente fue renovada por Marius Petipa y evolucionó en las vertientes desarrolladas por sus alumnos, destacando hasta la época actual los métodos Cechetti, Vagánova, Bournonville y Balanchine (Ferreiro, 2005; Abad, 2011). Como producto de la introducción de la técnica Vagánova a Cuba, surgió la Escuela Cubana de Ballet, único método desarrollado en Latinoamérica con impacto global en la danza escénica y que constituye una de las bases principales de muchos programas de danza en México que incluyen enseñanza de técnica clásica (Ferreiro, 2005). Los maestros de esta academia, por haberse formado o haber trabajado en instituciones mexicanas de enseñanza de danza, muestran una gran influencia de la Escuela Cubana, por ser una metodología que utiliza el idioma español para ser enseñada, sin perder el uso de la terminología habitual que consta de los términos para nombrar las posturas y movimientos en idioma francés, como *plié*, *pointé*, *relevé*, *en dehors*, *épaulement*, *en dedans*, *tendue*, *fouetté en tournant*, *jetté*, *port de bras*, *rond de jamb*, *pirouette*, etcétera.

Es de notar que, aunque la técnica de la danza clásica no haya tenido cambios sustanciales en los últimos 100 años (Ferreiro, 2005; Abad, 2011; Dallal, 2014; Rodríguez, 2014), los avances y aplicaciones de la biomecánica y la educación somática le hayan permeado tanto a pesar de que los saberes propios del ballet no sean tan porosos ni heterogéneos en apariencia. La maestra Manoella, quien imparte experiencias de Danza Académica, afirma que estas creencias sobre la rigurosidad, hermetismo y anti-naturalidad del ballet son unos de los principales obstáculos en su trabajo, puesto que tiene que llevar a cabo una gran labor de convencimiento al estudiante que trae muchas preconcepciones y prejuicios sobre la danza clásica para que entienda el por qué debe tener una formación en ballet:

“Se considera al ballet como anti-natural y es al contrario, es ultra-natural, ultra-anatómico, eso es increíblemente interesante. Es un error pensar lo contrario, es parte de mis tesis que algún día haré, jajajaja [risas], no hay nada más anatómico que el ballet, yo lo puedo relacionar hasta con la herbolaria

porque ha surgido muchísimo a partir de la intuición, se ha ido construyendo a partir de la intuición, uno puede observar que los impulsos del ballet son los mismos impulsos de los niños cuando van a saltar, desde cómo utilizan los brazos, solo que ya está estilizado, jerarquizado y hay una nomenclatura, todo tiene un nombre pero tiene un origen totalmente anatómico. Hay una gran contradicción, porque se dice que el ballet es duro, difícil, arduo, etcétera, parte de lo que yo les digo a los alumnos es que es al revés, es súper fácil, solamente que es complejo y para manejar las complejidades se necesita práctica y la práctica es cuestión de hacer, de hacer y de hacer, pero las acciones físicas son ultra sencillas y en esa sencillez se desarrollan cuestiones físicas de asociación y coordinación, que es por eso que casi todas las escuelas de danza contemporánea tienen ballet en sus programas de estudio. (Maestra Manoella)

Una de las muestras de esta concientización de la somática en el ballet es el reconocimiento de la necesidad de adaptar los procedimientos heurísticos de esta manifestación dancística a las capacidades y posibilidades motrices de los practicantes mexicanos, tal como lo demuestra el reconocimiento que hacen los maestros a la aportación didáctica del método de enseñanza desarrollado por el Maestro Tilio de la Rosa para enseñar ballet en recintos profesionalizantes así como en academias de danza privadas por la brillante “adaptación a los cuerpos mexicanos” (Maestra Fedra) tomando en cuenta “las características anatómicas que tenemos en México” (Maestro Gerardo). La maestra Manoella constata la importancia de las adaptaciones de la técnica de ballet a los practicantes mexicanos de la danza clásica ya que en otros países y escuelas “está mucho la creencia de que si no tienes el cuerpo fulano no sirves para ballet, que tienes que alcanzar no sé qué parámetros si quieres hacer ballet”, cuando se ha demostrado que, con el debido trabajo de contextualización, se puede enseñar dicha a técnica a estudiantes y entusiastas que no encajan en los parámetros clásicos del cuerpo y edad del *ballerino* tradicional (Rodríguez, 2014).

Aunque algunos expertos en la danza señalan una clara diferenciación entre la danza clásica y la contemporánea (Faure, 2000; Ferreiro, 2005; Dallal, 2014), los maestros de esta academia resaltan la importancia de incluir una buena preparación en danza clásica en esta licenciatura, ya que los estudiantes adquieren varios beneficios técnicos, corporales y axiológicos al apegarse a la disciplina del ballet, tal como lo advierte la maestra Fedra, al compartir que ella busca que sus alumnos “aprendan a trabajar solos, [...] a trabajar en grupo, que contacten con su propio cuerpo” para así poder mostrarles lo que se hace en la danza y se considera como valioso. Además de que el estilo coreográfico y los recursos técnicos del ballet son elementos de gran valía para la preparación física de los alumnos, la maestra Manoella busca demostrar que “el ballet es tan contemporáneo como cualquier otro estilo”, por lo que ella trabaja con gran intensidad en los talleres de creación coreográfica para

generar productos en los que se incorpore la danza clásica como un recurso para innovar en la danza contemporánea. El maestro Gerardo coincide también en que el ballet contribuye al “desarrollo de la coordinación motriz y agilidad [...], necesarias para todo tipo de danza”, aunado a “la cuestión del motor de movimiento”, que es de donde se obtiene la calidad y la dinámica en el movimiento danzado.

Por la naturaleza del ballet clásico y su enseñanza, los saberes que manejan estos profesores son principalmente los que se han acumulado en cuanto a las técnicas de la danza desde el siglo XIX, a los que se han sumado los conocimientos en anatomía, biomecánica, kinesiología, neurociencias y ciencias de la educación. De acuerdo con lo expresado por los maestros, también infiero que este saber dista mucho de ser monolítico y estático como ha sido caracterizado en otras investigaciones (Faure, 1998), puesto que los maestros de esta academia han encontrado la vinculación de la danza clásica con otros estilos dancísticos más recientes y con otras disciplinas artísticas afines; inclusive han encontrado la aplicación de conocimientos de la física, medicina y neurología para beneficio de la danza y otras ramas del saber.

Las cuatro categorías de saberes que propone Tardif, pedagógicos, disciplinarios, curriculares y experienciales, están presentes en relaciones de conflicto, en las que se debaten la primacía los saberes especializados de la danza y los del campo de la educación, así como los saberes inculcados en la formación disciplinaria y los que se han adquirido como fruto de la experiencia propia.

4.2.1.3. Saberes disciplinarios sobre saberes pedagógicos

Al preguntarles a los maestros sobre las bases teóricas sobre las cuales fundamentan sus prácticas de enseñanza, los maestros de ambas academias manifestaron una preferencia de los conocimientos y saberes de tipo disciplinario-específico sobre los pedagógicos-transversales, ya que su experiencia en el ramo de la formación de bailarines los ha orillado a profundizar en las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo las escuelas de danza que se han volcado hacia la formación de intérpretes y creadores escénicos con mayores fundamentos en la cuestión somática y la artístico-estética, como se puede apreciar en este fragmento de entrevista:

“[...] muchos de los referentes teóricos que doy son sobre anatomía, biomecánica, las técnicas somáticas, que es donde yo puedo como sustentar lo que enseño y todo lo demás de la parte práctica,

pues es vivencial, entonces tienen que estar involucrados en el hecho, pero sí me voy mucho a la anatomía humana, que necesitamos estudiar y saber para que podamos verbalizar [lo que hacemos], entonces eso es uno de los fundamentos a los que me apego bastante para que podamos ver cómo funciona y de qué manera responde el cuerpo y es una de las partes a las que me apego en lo teórico". (Maestro Jürgen)

Así como lo expresa el maestro Jürgen, otros docentes de su academia comparten su interés por la teoría generada por las ciencias de la salud y del deporte, ya que estas parcelas del conocimiento les proveen de conocimientos útiles para comprender el funcionamiento y posibilidades de su instrumento de trabajo: el cuerpo humano. Estos saberes de otros campos se han incorporado como parte fundamental del repertorio de conocimientos del bailarín profesional de la actualidad, el cual debe nutrirse de las aportaciones más recientes sobre el estudio de la anatomía y la biomecánica para la consecución de un "movimiento consciente y reflexivo" (Maestra Juana). En la otra academia también se puede advertir una inclinación a la teoría con aplicación más directa a la práctica de la danza, ya que como dice la maestra Fedra, la constante entre bailarines es ser "más de práctica que de teoría".

Es de destacar el caso de las maestras que han tenido una formación alterna a la Danza en Pedagogía y Educación a nivel de licenciatura o posgrado, como las maestras Carina, Isabel, Judith y Fedra, ya que ellas manifiestan estar a favor de una mayor reflexión sobre los beneficios de la aplicación de las teorías educativas y abordar con mayor profundidad el aspecto de la didáctica específica en la danza. El caso de la maestra Carina es de mucha notoriedad, ya que su formación como pedagoga le ayuda a encontrar mayor vinculación de la enseñanza de la danza con el *deber ser* en la educación que busca la pedagogía:

"Está la parte de ir profundizando cada vez más en el área de conocimiento, en los saberes teóricos, los principios y fundamentos de la propuesta que se esté trabajando con cursos, con cercanía con maestros, lecturas, pero también la parte pedagógica de manejo de grupo, de la relación con el alumno, de la elaboración de programas, ahora con esto de que si los objetivos o las competencias, que la integración de saberes, que no es nuevo, pero para darle ese peso que no se lo estamos dando. En fin, como toda esta parte como de las herramientas didácticas y pedagógicas, la formación pedagógica, la actualización, no es porque haya estudiado pedagogía, porque lo estudié hace muchísimos años, pero la actualización en ese sentido de las nuevas estrategias, posibilidades y abordajes, además del conocimiento y cómo ha venido evolucionando la clase de danza en su contenido, en su dinámica, más allá de que haya diferentes posibilidades técnicas" (Maestra Carina).

Tal como lo han develado investigaciones anteriores, como las de Ferreiro (2005) y Torres (2017), los docentes han encontrado en el estudio de las ciencias de la educación una vía para mejorar su práctica de enseñanza en el plano institucional-oficial, pero buscando antes que

nada preservar la esencia de la formación dancística, sobre todo en danza contemporánea, en la que la mayoría de los maestros busca el desarrollo emocional y creativo antes que la perfección y rigurosidad técnica, como se puede ver en las palabras de la maestra Judith:

“[...] a mí lo que me dio como más panorama de este trabajo de enseñanza, pues fue haber cursado la maestría en formación dancística, entonces es una maestría encaminada a la danza y a la enseñanza de la danza, a través de tu propio entrenamiento y a través de conocer metodologías de enseñanza y todo eso, entonces a partir de ahí es como que hubo mayor organización sin perder la creatividad ni la locura, ni el arriesgar ni todo eso que es importante, de ‘ya me voy a poner muy seria y ya esto no, lo planeo y ya’, no, sino al contrario, eso te da amplitud para poderte organizar mejor y entonces como poder hacer eso, como más significativo el aprendizaje de los chicos, que ellos exploren desde su propia [perspectiva], pero primero lo tengo que explorar yo, bueno eso es lo que siento ahora”. (Maestra Judith)

En este conflicto entre lo disciplinario y lo pedagógico, se puede apreciar que los maestros de ambas academias muestran una postura de equilibrio y mediación entre los saberes de la danza y los pedagógico-didácticos, aunque es notoria una tendencia a anteponer el desarrollo en el saber propio de la disciplina sobre los saberes pedagógicos generales, puesto que solo las maestras con formación pedagógica manifiestan interés y entusiasmo por la teoría pedagógica como un saber útil para la labor docente en la danza. Entre estas maestras que han profundizado hacia el aspecto pedagógico de la docencia en la danza, como Fedra, Carina, Judith, Beatriz e Isabel, se encuentra un tendencia a resaltar el aspecto de la formación humanista que provee la educación dancística. El humanismo aplicado a las artes lo ejemplifica la maestra Fedra al decir que “cada quien tiene un instrumento, un cuerpo que viene de distinta historia, que no puede ser que fulanito lo haga como zutanito porque eso no va a pasar”. La maestra Carina resalta aspectos más instrumentales, tales como “las habilidades que tienen que ver a nivel de procesamiento intelectual y corporal de respuesta, de capacidad de observación, de análisis, de síntesis” además de “destrezas a nivel corporal”. Más allá del aspecto técnico-instrumental que algunos teóricos de la pedagogía creen que es lo único que puede enseñar un maestro de artes (Stenhouse, 2003; Carr, 2005), se hace patente el alcance formativo de la danza en rubros que los sistemas de enseñanza convencionales aún no logran abordar.

La tendencia que muestran estos maestros de danza a favorecer los saberes disciplinarios en vez de los pedagógicos tiene que ver también con la generalidad y el monismo que caracteriza a la formación magisterial convencional, bajo el supuesto de que la teoría pedagógica es útil para abordar cualquier contenido de enseñanza. Estos maestros, al

ser expertos en un rubro profesional que no está habituado a la transposición didáctica que ocurre con los contenidos manejados en la escuela convencional, recurren a la transmisión de información que han adquirido por contacto directo con maestros de otras regiones e instituciones educativas, al trabajo artístico en compañías o colectivos, conocimientos y habilidades adquiridos en otras carreras y escuelas y a los aprendizajes que han adquirido mediante medios audiovisuales y digitales, es decir, por lo que han aprendido por su experiencia propia, dando pie a otro conflicto dentro de los saberes profesionales: lo experiencial contra lo curricular.

4.2.1.4. Saberes experienciales sobre saberes curriculares

Al identificar los saberes que los maestros poseen y movilizan al dar sus clases, se notó en ambos grupos de docentes una fuerte inclinación hacia lo que han aprendido y comprobado por su experiencia como intérpretes y maestros sobre lo que les fue enseñado en su fase de formación como bailarines y de desarrollo profesional como docentes, tanto al nivel de conocimientos teóricos, procedimientos técnico-metodológicos y concepciones sobre el arte, la danza y la educación, como lo comparte la maestra Juana en el fragmento que se muestra enseguida:

“[...] en estos tiempos la vida va más rápida y ya no te puedes quedar con algo que aprendiste hace 10 años, en mi caso que hace 10 años que salí de la universidad, tienes que estar en constante actualización, y obviamente las cosas que propone aquí la facultad, los cursos o talleres que ha propuesto la facultad, de alguna u otra manera pues han sido de mucha ayuda, desde cómo elaborar programas, los contenidos programáticos de la clase, de entender qué es una competencia, de entender nuestro modelo educativo que tiene nuestra universidad, pues eso claro que complementa y ayuda, pues está el lado por el que te tienes que actualizar artísticamente hablando, porque somos maestros de arte, y también el lado donde [se] compagina la institución”. (Maestra Juana)

Así como la maestra Juana señala que lo que ella aprendió en su fase formativa ya no es tan vigente ni adecuado, otros maestros resaltan la necesidad de acceder a nuevas fuentes de conocimiento fuera de las de la producción dancística, como Beatriz que encuentra “muchas cosas que aparentemente no tienen que ver con la danza pero sí tienen que ver” ya que ella ha “encontrado en otros temas y en otras disciplinas cómo todo puede encajar en la danza o en el arte”. Tal como se ha señalado en el marco teórico, el saber experiencial es de carácter social: se genera y reproduce con su divulgación entre diversos actores que lo aceptan y estos lo enriquecen con su apropiación. En voz de una de las maestras podemos apreciar este evento:

“Siempre les digo también a los alumnos que yo aprendo con cada generación, aprendo de ellos porque cada uno de ellos me trae cosas diferentes, me da herramientas diferentes que yo puedo reelaborar y puedo hacer que ellos hagan las cosas de acuerdo a su bagaje que traen también y de acuerdo también a lo que no traen, ya lo irán aprendiendo, eso es lo que he aprendido, más que nada de los alumnos y obviamente de los maestros que nos traen luego, es muy reconfortante identificarse con el maestro que viene de fuera, que a lo mejor no puedes hacer o no te dedicas de lleno a lo que hace él, pero te identificas con sus métodos de trabajo”. (Maestra Isabel)

A partir de los resultados antes expuestos, es posible advertir que los docentes han construido, o más bien reconstruido su saber disciplinario, ya que estos conocimientos, habilidades y actitudes que han desarrollado proceden más de la experiencia como intérpretes y creadores y la interacción con otros maestros y colegas que de una formación disciplinaria-curricular. En investigaciones como las de Ferreiro (1999), Duval (2011) y Torres (2017) se puede notar esta tendencia en los bailarines que ejercen la docencia, ya que muchos la compaginan con los roles de intérprete y coreógrafo, al experimentar y probar en su cuerpo los movimientos y sensaciones que evocan en sus clases, así como usar a su grupo como instrumento y medio para hacer creaciones coreográficas. Como en todas las épocas anteriores, el arte y sus espacios de formación profesional no han escapado de la influencia de la dinámica socio-cultural de la actualidad, en que la rapidez con que se viraliza la información hace sentir esta sensación de desfase o anacronismo de la forma tradicional de enseñar en las instituciones de educación artística, razón adicional para que maestros como Carina se expresen a favor de la actualización constante y el desarrollo profesional de los maestros de danza de cualquier nivel escolar:

“[...] la actualización en ese sentido de las nuevas estrategias, posibilidades y abordajes, además del conocimiento y cómo ha venido evolucionando la clase de danza en su contenido, en su dinámica, más allá de que haya diferentes posibilidades técnicas, el Ballet, Limón, Graham, *Release, Contact*, lo que sea, de cómo sí ha cambiado, ha venido modificándose, enriqueciéndose diría yo y adecuándose al momento actual, a la dinámica que se está viviendo a nivel social, a las nuevas generaciones, todo esto sí me ha aportado para yo tener este aprendizaje significativo para efectos de poderlo compartir, además de la experiencia profesional”. (Maestra Carina)

Este manejo de los saberes de la danza, las habilidades motrices, las convenciones lingüísticas, los pasos y movimientos institucionalizados, los saberes de apoyo para el ejercicio dancístico y los saberes que ha generado el contexto institucional universitario para formar parte de él, han propiciado una identidad profesional característica del maestro de danza que labora en la Facultad de Danza de la UV, la cual es imposible de encuadrar en una

categoría cerrada, por lo que describiré la oscilación de esta identidad por las diferentes identidades docentes que se pueden advertir en maestros de instituciones educativas oficiales.

4.2.2. Identidad docente

La identidad docente es una de las formas que adquiere la identidad profesional, es decir, el *yo profesional* como extensión del *yo personal* (Dubar, 1991; Blin, 1997; O'Brien & Guiney, 2001; Tardif, 2009; Day, 2006; Dubar, Tripier & Boussard, 2015). Los saberes profesionales tienen una fuerte incidencia sobre la configuración identitaria de los profesionales de cualquier ramo, ya que son saberes sociales, saberes que forman parte de un cúmulo de informaciones, procedimientos y comportamientos que un grupo de expertos ha aceptado como básicos e indispensables, por lo que el contacto con los poseedores de estos saberes también es un factor que incide en la configuración identitaria.

Para categorizar las diferentes identidades docentes que se pueden advertir en los sistemas educativos oficiales, Pérez Gómez (1992a; 2000), Blin (1997), Tardif (2009) y Day (2006) ofrecen una tipología de identidades docentes que van desde la identidad de artesano en los sistemas de enseñanza tradicionalistas, pasando por las de tecnólogo y práctico reflexivo, hasta llegar a la de intelectual transformador, que promueven los ideólogos de la pedagogía crítica y liberadora como Freire, Illich y Giroux (Gadotti, 2002). De estas categorías de identidades docentes, los maestros manifestaron una fuerte inclinación por las facetas de práctico reflexivo e intelectual transformador, ya que al recordar su experiencia como alumnos y evocar su práctica como ejecutantes, declararon su oposición a concepciones y prácticas de enseñanza mecánicas y reproductivas, las cuales son características de maestros tradicionalistas y técnico-academicistas. En cambio, se mostraron a favor de una visión más humanista y progresista de la práctica educativa en la danza, como se puede apreciar en las palabras de la maestra Isabel:

“[...] yo creo que, independientemente de decir maestros, yo misma, yo era muy rigurosa, sin llegar a la grosería pero era muy rigurosa, era una persona que, como yo hacía todo y yo lo podía hacer todo, pues pretendía que todos lo hicieran, llegaba y decían: ‘ahí viene con el chicote’ y sí, yo llegaba y era pedir algo porque yo lo hacía, sin pensar en todo esto, en todo este proceso que me ha tocado vivir, de decir: ‘estoy tratando con personas, no con máquinas’ y si tú quieres bailar y no tienes las condiciones, pues vas a poder hacerlo, pero lo vas a poder hacer a tu tiempo con tu personalidad, con tu manera de ser y no como yo quiero”. (Maestra Isabel)

En esta reflexión de la maestra Isabel sobre su *yo docente* anterior, se puede apreciar este fenómeno de la negociación identitaria que realiza un profesional de la enseñanza, el cual configura su *yo profesional* de acuerdo a los eventos significativos que le acontecen en su trayectoria profesional como maestro y lo orillan a una toma de decisiones sobre su forma de ser en el entorno de trabajo, que en este caso es la institución escolar. Es muy común que los estudiantes recién egresados de carreras de artes, envueltos aún en la ideología de la exigencia y la disciplina de alto rendimiento para conseguir resultados óptimos en ejecuciones artísticas, emulen o reproduzcan la forma en que sus maestros los formaron al dar clases cuando se encuentren en la situación de impartir clases de danza:

“[...] a mí me decían en alguna academia en la que yo trabajaba: ‘bájale a la exigencia’ y yo dije: ‘¡¿por qué?!’, y me dijeron: ‘porque eres tan exigente que los alumnos ya no quieren regresar a tu clase y si se van, ¿con qué te pago?’ Entonces dije: ‘¡Ay, sí es cierto!’, entonces no es tanto como mantenerlos contentos, que estén muy contentos en mi clase, sino que voltear a ver qué otras cosas les puedes enseñar a partir de la danza y que no necesariamente es la danza en sí misma”. (Maestra Beatriz)

Así como describe la maestra Beatriz una de sus primeras experiencias como docente, es como pasa con muchos egresados de las carreras de artes que se enfrentan con el ejercicio de la docencia como primer trabajo estable, sobre todo los que están acostumbrados a una alta exigencia técnica y se topan con una situación diferente en las academias privadas. Aunque el factor económico es un estímulo de gran peso para ejercer el oficio de enseñante, se encuentran otros factores de impacto en la configuración identitaria del docente de danza, que son de carácter biográfico principalmente: los eventos de vida personal y profesional en la danza y la enseñanza.

4.2.2.1. Motivaciones para ser bailarín

A diferencia de la forma de elegir una profesión en otros ámbitos laborales, en que varios hombres y mujeres escogen la carrera que estudiarán hasta el momento de ingresar a la universidad, la decisión de dedicarse profesionalmente a la danza tiene que ver con los eventos que ocurren en la etapa de socialización primaria, cuando la mayoría de los maestros entrevistados encontró en la danza un medio para expresarse y desarrollarse física y emocionalmente desde muy pequeños. Claro ejemplo de esta situación se advirtió en la palabras de Manoella al recordar sus inicios en la danza:

“pasaba horas [...] , movía los muebles de la sala de mi casa para bailar polkas, ponía discos, me ponía a bailar, o sea que sí algo traía yo ahí que se notaba, y aquí encontré una forma muy natural de tener la cuestión física con la cuestión musical que para mí es como esencial”.

Cuando les pregunté el por qué decidieron dedicarse a la danza, muchos manifestaron que fue por haber encontrado su pasión en la vida, la cual comenzó por un gusto o disfrute lúdico como lo expresa la maestra Judith cuando dice: “me encanta el movimiento, me encanta bailar, moverme desde que me acuerdo, siempre fue bailar”, al igual que la maestra Carina, quien también afirma: “a mí el movimiento siempre me ha gustado, vaya, he hecho de todo y me gusta bailar en lo cotidiano y vaya”. En otros casos, como el del maestro Samuel, no había un interés original por la danza pues comparte que “antes de estudiar danza no me dedicaba a hacer nada de danza, sino que me dedicaba más al deporte y a otras situaciones”, pero gracias a una experiencia que vivió, en una ocasión espontánea, fue que se enganchó con la disciplina dancística. Lo mismo ocurre en el caso de la maestra Fedra quien reconoce que fue por la suma de varios factores que llegó a la danza:

“[...] fue un poco por querer estar con mi amiga, por querer tener las piernas bonitas, porque tenía ganas de moverme, porque desde el día de la primera clase [me gustó], y entre más árida era la clase, más aburrida, yo estaba mejor, a mis once años yo ya quería que me enseñaran en serio, no me interesaba jugar, no me interesaba distraerme en nada, yo solo quería estar ahí”. (Maestra Fedra)

Aunque en varios de los casos que he revisado es una constante el comienzo en la danza como una actividad recreativa y placentera, que al final se convierte en la fuente principal de satisfacción personal, también encontré que la danza fue el medio por el que se pudo encontrar sanación a eventos traumáticos, como en el caso del maestro Jürgen:

“[...] tuve en mi persona una agresión física, o sea un asalto, en el cual tuve el desafortunado encuentro con unos delincuentes que marcaron mi cuerpo al cortarlo para intentar robarme algunas pertenencias, fue un hecho demasiado traumático, en el sentido de que volver a mi vida cotidiana no se hacía del todo bien. Entonces, por circunstancias y cuestiones académicas, tuve que ir a tomar una materia al área de artes y en esa ocasión las disponibles eran danza contemporánea, ballet y fotografía, me decidí por tomar ballet clásico, al paso del tiempo, encontré una terapia natural en la danza que me permitía estar más tranquilo y más consciente, al principio fue como un suceso así, extra cotidiano, porque realmente iba por seis meses y terminé quedándome ahí, salí de mi carrera de la facultad de filosofía y letras y me dediqué a la danza en ese momento porque encontré algo que me identificaba y a la vez me sanaba desde adentro para poder estar bien con todo mi entorno social, entonces es un hecho, se podría escuchar meramente dramático, pero así sucedió, llegué a la danza por un accidente”. (Maestro Jürgen)

Este encuentro afortunado con la danza como terapia es ejemplo de la significatividad para un actor social de los eventos de crecimiento emocional, en los que las elecciones de vida

importantes no se toman solo por cuestiones utilitaristas y de beneficio material y económico, sino por la búsqueda de la felicidad y del bienestar mental y físico que proviene de ejercer la actividad que realmente se disfruta realizar profesionalmente.

Después de los factores biográficos personales y profesionales que permiten conocer la razón para que estos maestros se hayan convertido en bailarines, he indagado en las razones y motivaciones que los llevaron al ejercicio de la enseñanza, puesto que la elección de la docencia como actividad profesional no ocurre igual que en los interesados en cursar programas de formación en pedagogía o ciencias de la educación o en otros grupos de docentes de educación superior (Madueño, 2014; García, 2016), los cuales tienen la intención declarada y consciente de dedicarse a enseñar como principal medio de ganarse la vida, sino con una decisión que tiene que ver con una estrategia de vida o una convicción personal sobre el arte y la educación.

4.2.2.2. Motivaciones para ser docente

En trabajos previos sobre la práctica educativa de la danza (Ferreiro, 2005; Duval, 2011; Torres, 2017) se ha hablado de la faceta de maestro como etapa ineludible para los artistas de la danza en la fase final de sus carreras o como estrategia para ganarse la vida ante la falta de oportunidades de ejercer profesionalmente como bailarín. Son pocos los casos documentados en que algún bailarín o bailarina haya querido ser enseñante antes que intérprete o coreógrafo (Ferreiro, 2005; Torres, 2017). Las diferentes motivaciones y razones de los maestros entrevistados para dedicarse a la docencia van desde las de tipo estratégico-utilitarista, al buscar un ingreso económico estable o una solución a una situación problemática en los ámbitos personal y profesional, hasta las de intención vocacional-misional, en el sentido en que muchos han hallado en la enseñanza una prolongación de la vida artística y han desarrollado un sentido de deber con la disciplina, puesto que las técnicas y tradiciones de la danza han seguido con vida a lo largo de tantos siglos por medio de la transmisión de sus principios a nuevos practicantes.

Entre las razones de tipo estratégico-utilitarista que dan los maestros encontré que algunos de estos maestros reconocen haber ingresado al magisterio universitario por la necesidad y seguridad económica que brinda la profesión docente, como lo indicaron las maestras Fedra y Manoella, quienes ejercían la carrera de bailarinas profesionales pero se vieron orilladas a mudarse a Xalapa por cuestiones de inseguridad y violencia en su lugar de

origen. Manoella admitió su indisposición en un principio a ser maestra de danza, pero tuvo que cambiar su parecer ante la necesidad de mantener a su familia: “en realidad fue lo único que encontré aquí que podía hacer”. Queda claro que el bailarín estudia y se prepara, en la mayoría de los casos, para bailar o crear coreografía, pero su vinculación con la enseñanza parece inevitable a pesar de aborrecerla o resistirse a ella, ya que esta actividad es la alternativa más segura para obtener un ingreso económico seguro y también para retribuir a la sociedad con un labor social de gran valía:

“[...] yo no tenía intenciones de ejercer la docencia, porque pues yo recién había terminado, yo lo que quería era bailar, pero lo curioso aquí era que se necesitaban maestros, fuimos de las primeras egresadas que nos capacitaron para ejercer la docencia, para empezar a dar clases aquí en la facultad [...] primero empezamos a dar clases y luego nos dieron la capacitación formal y ya, y cuando uno decide dar clases es porque ya estás viendo la necesidad de poder hacer las cosas de forma más profesional ¿no? Cuando dice uno: ‘Híjole, ya tengo la responsabilidad de formar’, entonces no es nada más venir a repetir una clase, no es nada más venir a ganar unos centavos, sino ya es formar, la formación de alumnos y bueno, pues de ahí pa'l real, hasta la fecha”. (Maestra Isabel)

Como se puede apreciar en estos datos, la docencia en la universidad no fue la primera opción como profesión de estos maestros, sin embargo han encontrado en la enseñanza esta realización profesional de la que hablan otras investigaciones como la de Duval (2011), en la que se suple el duelo por el abandono de la interpretación dancística por el encuentro con una faceta profesional más altruista, en la que el docente hace las veces de creador escénico y maestro al mismo tiempo, al tomar el papel de coreógrafo en sus productos de clase y convertir a sus estudiantes en sus bailarines de planta. Por otra parte, algunos maestros han encontrado la satisfacción en la docencia desde antes de su egreso como bailarines profesionales, incluso desde su etapa de estudiantes, al encontrar en la enseñanza un medio de aprendizaje más efectivo y satisfactorio para interiorizar y perfeccionar los fundamentos y principios técnicos que practicaban desde su etapa de formación, como lo expresa una de las maestras entrevistadas:

“[...] me di cuenta también que a partir de como yo observaba a mis compañeros, que en esos entonces que eran mis primeras prácticas, yo me empecé a dar cuenta que a partir de corregirlos a ellos me podía corregir a mí, o sea había cosas que yo veía que no notaba en mí, hasta que las veía decía yo: ‘claro, yo estoy haciendo lo mismo’, entonces se volvían como un espejo bien interesante y por eso me gusta la docencia”. (Maestra Beatriz)

Esta aseveración de Beatriz sobre los beneficios de enseñar como otra forma de aprender, es muestra de las razones que han encontrado los maestros de danza para enseñar a otros, que

si bien no es motivado por una ganancia material o económica, es utilitarista en el sentido en que el enseñante obtiene una ganancia técnica y cognitiva al entender mejor los mecanismos de movimiento corporal y perfeccionar los procedimientos específicos que tienen que realizar los intérpretes de la danza en cada estilo.

En trabajos de investigación sobre enseñanza de la danza como los de Ferreiro (2005) y Torres (2017) se ha hablado de la docencia como fase final de la carrera profesional de un bailarín, ya sea por imposibilidad para ejercer como interprete o por circunstancias extraordinarias que orillan al danzante a buscar nuevas fuentes de sustento económico. Asimismo, se han documentado prácticas de exclusión que se han realizado durante varios años en la selección de aspirantes a profesionales de la danza, dejando la docencia como el destino inevitable para los que no cuentan con las condiciones físicas para hacer carrera de *ballerino* (Mora, 2010; Parent, García, Campoy & Alvero, 2016). Al contrario de lo que el pensamiento tradicional que los mismos bailarines han compartido sobre la enseñanza y las razones para ejercerla profesionalmente, los maestros de esta facultad se han dado cuenta que la docencia no es solo una opción profesional colateral, sino una función primordial que debe cumplir el bailarín integral, como lo podemos advertir en las siguientes palabras de una de las docentes más jóvenes:

“Para mí siempre ha sido como un complemento, como [que] la docencia y el ser creador escénico van de la mano para mí, porque a la hora de estar como maestra me es muy rico también entender muchas cosas para mi práctica como creador escénico, entonces digamos que para mí es un complemento, tanto lo que hago como creadora escénica, que sigo activa como bailarina, como docente, complementa para mí esa parte artística, sensible y creativa”. (Maestra Juana)

Lo que demuestran las palabras de esta maestra es que la labor de enseñante tiene el mismo peso que las de ejecutante y creador escénico, ya que es una de las facetas donde también intervienen la imaginación, creatividad y sensibilidad del artista para inspirar a otros a seguir su camino o definir el propio. No cabe duda de que la docencia no es solo una etapa inevitable para el bailarín integral: es necesaria e inclusive obligatoria para quien realmente busca cumplir con los deberes que demanda el arte a sus profesionales, como comparte Manoella de su experiencia propia:

“Decidí, cuando me di cuenta, así a cabalidad que estaba yo siendo maestro de danza, decidí no guardarme nada, dije: ‘lo que sé, lo voy a enseñar’, en todos los aspectos, porque me considero bailarina, [...], entonces lo que sé no es nada más mis pasitos de ballet, sino todo un bagaje que he ido construyendo durante todos estos años, que no es nada más mis clases de ballet, sino la escena, los maestros, las otras cosas, entonces mi actitud en clase es de compartir lo que tengo”. (Maestra Manoella)

Esta maestra, quien en un principio se declaraba renuente a dar clases, descubrió que tenía que cumplir con su deber como trasmisora de sus conocimientos adquiridos, pues es así como las artes se han desarrollado y avanzado. Mediante la inculcación de un cuerpo de saberes específico, la vigilancia sobre la ejecución de sus practicantes y la procuración del cumplimiento de principios y deberes éticos de la profesión es como la danza se ha consolidado como una actividad compleja y apreciada como elemento esencial de la cultura.

Así como es constatable que muchos enseñan por las diferentes ganancias a obtener en diferentes planos, también se puede notar un alto sentido de altruismo y generosidad en el discurso de varios de los maestros entrevistados, como lo expresa Jürgen cuando dice que:

“[...] una de las necesidades que en lo personal tengo es que me gusta transmitir, no me gusta como quedarme con mucho, tengo esa necesidad también de estar compartiendo y dando, entonces se dio la oportunidad de aspirar a una clase y decidí solicitarla para poder aportar algo de mis conocimientos a los chicos, creo que fue una decisión propia, era algo que llevaba ahí dentro de mí, porque a la par tengo todo el trabajo como bailarín activo profesional, aunado a eso también mi interés por esta parte de la docencia, la pedagogía de transmitir, de aportar de lo poco que sé a las generaciones nuevas”. (Maestro Jürgen)

Este espíritu altruista demostrado por Jürgen en su discurso es también reflejo de su personalidad como artista escénico, puesto que dedica una gran cantidad de tiempo y esfuerzo a productos coreográficos que duran poco más de unas horas, los cuales son vistos por espectadores a los cuales nunca ha visto en su vida y probablemente no conocerá después.

Además de las motivaciones intrínsecas que cada maestro encuentra para dedicarse a la danza y las diferentes razones para ejercer la docencia en la Facultad de Danza, otro factor que ha influido sobre la configuración de su identidad docente ha sido el contacto con los maestros que los iniciaron en la danza, con los exponentes de las tendencias artísticas en boga y con otros colegas bailarines y coreógrafos, así como los maestros de otras entidades académicas nacionales e internacionales con los que han tomado clases. Estas figuras en la trayectoria personal y profesional de cada uno han sido también de gran influencia en la configuración identitaria de los maestros entrevistados.

4.2.2.3. Influencias identitarias del microuniverso de la danza

Es de destacar que estas identidades docentes que se perciben en los maestros de danza no provienen de una idealización de la figura docente utópica y descontextualizada, puesto que su proceso de definición identitaria lo han llevado a cabo a partir de modelos reales de la práctica educativa que ocurre en las instituciones de enseñanza, tanto las oficiales como las informales. En vez de ser inspirados por una figura ideal y utópica, estos maestros aspiran a alcanzar un potencial real de desempeño (Ferreiro, 2005; Duval, 2011; Torres, 2017).

Entre los primeros factores de transacción biográfica que tienen impacto en la configuración de la identidad profesional, se puede reconocer al trato y proximidad con los maestros inmediatos, sobre todo los que les dieron sus primeras clases, como figuras de referencia en las que los profesores se vieron reflejados como personas y profesionales. Al igual que en otras investigaciones sobre profesores de danza mexicanos como las de Ferreiro (1999), Saldaña (2010) y Torres (2017), los docentes de ambas academias manifiestan una veneración y aprecio por aquellos maestros que los hicieron enamorarse de la danza y tomar la decisión de dedicarse profesionalmente a la interpretación y la docencia, puesto que se vieron identificados en las actitudes que mostraban estos docentes al dar clase. Samuel, Carina, Beatriz y Juana resaltan a esos:

“maestros apasionados, que se ve que disfrutan dar clases, comprometidos, con la propuesta general y con los estudiantes también, en esta relación que establecen con los estudiantes de un compromiso personal dentro del grupo y con una claridad y una aprehensión de haber interiorizado la propuesta” (Maestra Carina).

De lo que comparten los docentes entrevistados se aprecia que los maestros que impactan de forma inmediata son aquellos que, además de ejercer la profesión de bailarín con excelsitud, transmiten la propuesta danzada de una forma tan clara y fácil de asimilar que logran la aprehensión por el estudiante de una forma casi total e instantánea.

De estos referentes de la danza evocados, los entrevistados también resaltan su calidad humana en el trato con el estudiante así como su actitud de completa disposición al trabajo intenso y comprometido en todo momento, lugar y con cualquier tipo de población estudiantil. Jürgen y Beatriz destacan a los maestros que les mostraron el lado humano del arte dancístico, al mostrar que se debe hacer la danza “con amor y dedicación” (Maestro Jürgen). Un caso muy particular fue recordado por Beatriz, al describir las clases de uno de sus maestros referenciales, quien lograba brindar en una sola sesión la atención adecuada a

estudiantes de diferente nivel de dominio, desde principiantes que nunca habían tomado clases hasta bailarines profesionales. Este evento fue crucial y relevante para ella, ya que al presenciar este excelso desempeño docente se dio cuenta que la danza se podía enseñar a todo el mundo, “porque estamos trabajando con seres humanos, no con máquinas que están afinadas para ciertos niveles” (Maestra Beatriz). Estos testimonios dan cuenta que los grandes maestros de la danza han brillado tanto por sus logros como artistas como por su convicción y compromiso con un ideal educativo bien definido.

Al cuestionarles por los maestros con los que han decidido marcar la diferencia con ellos ahora que también ejercen como enseñantes, la gran mayoría evocó experiencias no muy gratas con maestros tradicionalistas o mecanicistas aunque ya no les guardan rencor ni resentimiento, puesto que el conocer diferentes formas de enseñar y concebir la danza y el arte también les ayudó a forjar su identidad profesional como bailarines y maestros. En palabras de los maestros entrevistados se destacan las evocaciones de Manoella, quien comparte de aquellos maestros “que piden una cosa pero en realidad quieren otra”, práctica muy habitual entre maestros tradicionalistas de *ballet* de la cual ella se ha desvinculado. Al igual que Manoella, Samuel y Judith reconocen que tuvieron maestros con los cuales no fue agradable tomar clase pero admiten que esa experiencia de conocer una forma de hacer la danza como suele pasar en las escuelas autoritaritas les ayudó a forjar un criterio propio para decidir la manera en que se conducen actualmente como docentes. Lo que sale a la luz con estos testimonios es que es tan importante encontrar oposiciones como identificaciones para definir un modo de ser como artista y maestro de danza.

En la configuración identitaria del ser docente de estos maestros, ha tenido un gran peso la influencia de figuras referenciales en la escena dancística mundial, como la han sido los alumnos y bailarines de las grandes maestras y coreógrafas como Martha Graham y Pina Bausch. Por ser la técnica Graham el estilo dancístico con más historia en México, los expertos en la técnica Graham, sobre todo los alumnos directos de la gran bailarina de Pittsburgh, son los mayores referentes identitarios en los bailarines y maestros que trabajan con técnicas contemporáneas, como se puede apreciar en las palabras de la maestra Beatriz:

“La maestra Christine Dakin ha sido [...], vaya, maravilloso conocer a la maestra Christine, que fue primera bailarina de Martha Graham, una técnica que yo aprendí en la escuela, que manejo y enseño, una de las tantas que doy, [...] después de su clase yo me quedaba a platicar con ella, y yo la cuestionaba: ‘maestra, es que usted nos dice que aquí las nalgas no se aprietan y a mí me enseñaron a apretarlas y yo toda la vida las he apretado’; me acuerdo mucho que me dijo: ‘Hay demasiadas tensiones en la vida

como para que todavía tensemos el cuerpo', ¡Paaang!, o esas cosas que ella me decía cuando yo le preguntaba: '¿por qué las rodillas así si a mí me enseñaron que iban arriba y usted dice que estén más libres en segunda posición de danza?', [contestó]: 'pues porque Martha Graham tenía hiperextensión, entonces ella, en su trabajo personal, hacía las rodillas arriba, pero si tus rodillas o las de tus alumnos no te lo permiten, pues no lo hagas', entonces ahí empecé a entender la flexibilidad dentro de las técnicas, algo que me habían dicho: 'así es, aquí y en China', vi que no era así ni aquí ni en China, entonces mi nivel de pensamiento en el cómo dar la clase se empezó a modificar". (Maestra Beatriz)

Estas influencias identitarias son de gran impacto incluso para profesores de danza académica, como en el caso de Manoella, quien reconoce tener una reafirmación identitaria como bailarina y maestra de ballet al tener la oportunidad de aprender directamente de varios bailarines y maestros que se dedican a estilos y productos dancísticos más actuales, como Lutz Förster, alumno de Pina Bausch y bailarín en la *Tanztheater Wuppertal Pina Bausch*:

"[Yo] encuentro que el ballet es tan contemporáneo como cualquier otro, entonces tengo maestros de contemporáneo, tengo maestros de ballet, tengo maestros de teatro, tengo muchos [maestros] músicos, la música tiene como un papel muy importante en mi concepción de lo que hago, este [...], ¿quién más te puedo decir?, bueno, Lutz [Förster], cuando vino aprendí muchísimo, de esa visión que tienen ellos en Alemania y he tenido muchísimos maestros, muchísimos, entonces yo siento que un solo maestro no, o sea tengo muchos maestros que me han dejado cosas que eventualmente tomo y dejo". (Maestra Manoella)

Estas evidencias mostradas sobre las diferentes identidades docentes que advertí, me llevan a la conclusión que no existe una etiqueta que englobe las diferentes formas de ser como profesionales de la danza y la docencia de estos maestros tal como las proponen los referentes citados en el marco teórico como Blin (1997), Pérez Gómez (2004), Day (2006) o Tardif (2009), ni que algún maestro tenga una identidad profesional constante en todo momento, puesto que es posible que un maestro se manifieste con una fuerte convicción de transformación social en su discurso y al mismo tiempo admita recurrir a medidas tradicionalistas y rigoristas que en ciertos momentos son necesarias para generar un ambiente de trabajo adecuado en el aula, como en el siguiente ejemplo:

"[...] me gusta tener un trato de igual a igual con los alumnos, sin embargo a veces eso podría causar conflicto en cómo se dirigen a ti, entonces sí hay que poner como un alto a esas cosas, como estructura de 'oye, a ver, sigo siendo tu maestra, sigo siendo la que guía la clase'". (Maestra Juana)

Esta expresión, que puede parecer contradictoria a simple vista, refleja la complejidad que alberga el ejercicio de la enseñanza en una actividad artística tan demandante como lo es la danza, y es aún más compleja en un entorno institucional que tiene que rendir cuentas a distintas instancias de control burocrático. Es por esto que recurro a una categoría no utilizada

para identificar a los docentes hasta ahora en la literatura especializada en didáctica: el docente-actor plural.

4.2.2.4. El docente de la Facultad de Danza, un actor plural

Por los datos antes expuestos, infiero que los maestros de la Facultad de Danza se encuentran en la categoría de actores plurales (Lahire, 2005), sujetos conscientes de sus acciones que manejan un conjunto de saberes plurales y heterogéneos, los cuales no se consideraban en la base disciplinaria de su profesión, pero ante la confrontación con situaciones inesperadas, tanto en las aulas como en los entornos laborales, han configurado sus prácticas de enseñanza a partir de la experiencia personal y profesional. En el caso de la danza, han permeado tanto las tendencias actuales de la actividad artística en las que se han fundido la danza, en sus diferentes estilos dancísticos, con el teatro, así como la nueva escena del campo profesional, en la que se han reducido los apoyos económicos que proveía el gobierno mexicano a compañías y a programas de estímulo para la creación artística e instituciones de enseñanza pública. Esta situación socio-económica de la actualidad ha orillado a muchos artistas y escuelas de formación profesional a idear estrategias para incorporarse al sector productivo como emprendedores de proyectos culturales independientes o academias de educación artística privada. Sobre la nueva ruta a seguir por los futuros bailarines profesionales para desempeñarse como artistas en México, nos habla la Maestra Beatriz:

“[...] la escuela, sobre todo la universidad, es un vínculo para que los estudiantes entren en el mundo laboral, entonces como todo este modelo por competencias es de: “pues sí a lo mejor no sabes usar tal máquina, pero cuando llegues al trabajo la vas a aprender a usar, pero necesito que seas puntual, que tengas disposición, que puedas manejar tus emociones, que sepas trabajar en equipo para que funcione”, así es como yo entiendo que funciona este modelo por competencias, porque no es competencia por competir, sino porque eres competente, ¿no? Entonces resulta que, hablando de México, las compañías que existían, que tenían un subsidio federal, que le pagaban a los bailarines, que se entrenaban con técnica Graham... ¡ya no existen!, desaparecieron ¿por qué? Porque los recortes primero son a la cultura en este país, entonces ya desapareció Ballet Nacional, ya desapareció Ballet Teatro del Espacio, Ballet Independiente se ha mantenido por Dios sabe por qué, con un sueldo bastante bajo de sus bailarines debo recalcar y creo que por ahí hay una compañía en Yucatán que tiene subsidio, la CEPRODACC, que es *la compañía* que existe en el país, que le paga a sus bailarines un promedio de veinte mil pesos mensuales, que es un gran sueldo, pero entran máximo dieciocho bailarines a trabajar en ese proyecto y ya se ve que esa compañía tampoco va a durar mucho. Entonces yo creo que para lo que debemos preparar a nuestros bailarines es, primero, para que puedan generar sus propios proyectos, que lo hacen nuestros muchachos porque tenemos un nivel de producción maravilloso, ellos generan sus propias producciones, generan sus propios colectivos, generan su propio trabajo”. (Maestra Beatriz)

Al igual que en la categoría de saber experiencial que desarrollé anteriormente, esta identidad plural está relacionada con las situaciones cotidianas e inesperadas, en las que no opera de forma aislada el pasado incorporado como instrumento infalible para responder adecuadamente a los escenarios en que un actor social se desenvuelve, sino que dicho actor genera un conocimiento nuevo al ejercer esta reflexión instantánea sobre la situación o problema que lo lleva a encontrar una solución no existente en su repertorio de respuestas. Este nuevo conocimiento, producto de la experiencia reciente, pasa a formar parte del cúmulos de saberes experienciales de cada actor. El maestro de danza es prueba de esta pluralidad identitaria y sapiencial, tal como se puede apreciar en el discurso de la maestra Manoella:

“[...] a mí me apasiona esto de la música y [...] a lo mejor, yo me he dado cuenta, de que en ballet, la construcción del lenguaje y todo eso está muy amarrado a las cuestiones de música, entonces el bailarín de ballet tiene mucha información aunque no sepa cómo se llame [el término], entonces yo puedo detectar que: ‘ah, ese vals está medio cojo’, y a los músicos no les gusta que les digan [eso]. Entonces recuerdo, una vez, había una *tarantella* que estaba coja, porque la *tarantella* tiene sus tiempos precisos, además de las necesidades de la clase, y eso lo tengo ahí en mi trabajo que hice para un sabático, que el acompañamiento en clase tiene secciones en que tiene que ser así como metrónomo, porque nosotros estamos pensando en demasiadas cosas como para además estar lidando con eso, pero hay secciones donde sí tiene que ser música y el bailarín tiene el tiempo, más adelante en el transcurso de la clase, ya para los adagios lentos y eso, los grandes saltos y todo, ahí si tiene que ser música-música, no tan seccionado, tan así, porque el bailarín tiene que ir encontrando el pulso también de la música, que son pulsos muy semejantes, y eso también es parte de mi proyecto de investigación”. (Maestra Manoella)

Esta reflexión hecha por la maestra Manoella, deja ver la pluralidad del ser profesional del bailarín, el cual no está limitado a ser un mero ejecutor de pasos y secuencias, puesto que se trata de un artista que moviliza todos sus sentidos y recursos cognitivos para desempeñar su oficio, además de poder ejercer otras facetas profesionales, como la de investigador. Por la misma reflexión de la maestra Manoella, es posible advertir que tanto un bailarín, un coreógrafo y un maestro poseen un amplio repertorio de saberes experienciales que le permiten realizar su práctica profesional e interactuar con colegas, estudiantes y colaboradores de cualquier índole.

Un actor plural, que maneja un gran cúmulo de saberes y opciones de respuesta en su repertorio de conocimientos, llega a ejecutar diferentes acciones que emite de acuerdo a la lectura clínica que hace a la situación en la que se encuentre. No es posible decir que un maestro tradicionalista no llegue nunca a realizar acciones de transformación social, puesto que las investigaciones encaminadas a acciones participativas o emancipatorias han echado

mano de los saberes tradicionales que posee cierta comunidad o pueblo originario y las formas de enseñanza artesanal que han desarrollado estos grupos sociales; De la misma forma un maestro innovador y comprometido con pedagogías progresistas y humanistas puede verse orillado a recurrir a acciones tradicionalistas para alcanzar metas de aprendizaje con sus alumnos.

Si bien en este apartado he tomado la identidad profesional como un aspecto a considerar para caracterizar a la práctica docente de los maestros de la Facultad de Danza, reconozco que he dejado de lado varios aspectos como la transacción biográfica a profundidad y los aspectos sociodemográficos de corte cuantitativo, los cuales son abordados ampliamente en otras investigaciones sobre la construcción identitaria de los profesionales de la educación a nivel universitario y en la educación dancística (Duval, 2011; Torres, 2017). Espero que este primer acercamiento a la identidad profesional de los maestros de danza que he tenido mediante mi investigación, motive a otros investigadores educativos a acercarse a los procesos educativos que se llevan a cabo en las artes, así como a sus actores principales: maestros y estudiantes. A continuación abordaré la complejidad que encierran las acciones que realizan los docentes de las diferentes academias de técnica dancística.

4.2.3. Acciones educativas

Las acciones educativas son los cambios e intercambios de energía ocasionados por actores que tienen la intención declarada de gestar un cambio cognitivo, motriz, emocional y actitudinal en beneficio de un sujeto aprendiente o un grupo de estos, el cuál redundará en desempeños óptimos de los aspirantes a experto, los cuales beneficiarán a la vez a la comunidad próxima y a la sociedad en general una vez que estos profesionales hayan egresado y ejerzan sus oficios. No todas las acciones que realiza un docente o enseñante son educativas, ni todas las acciones educativas ocurren en espacios áulicos, pero la mayor parte de las expresiones orales, movimientos y desplazamientos en el espacio áulico realizados por un maestro tienen la finalidad de propiciar el aprendizaje de los estudiantes, alumnos o practicantes que atienden a las enseñanzas del docente.

Tal como lo aseveran Mèlich (1994) y Tardif (2009), no existe mejor manera de abordar la acción social que como lo hizo Weber (1964). Weber señaló que no es posible encontrar un tipo ideal o puro de acción o categoría social, puesto que lo que se encuentra en los grupos sociales en interacción son más bien tipos promedio o híbridos (Weber, 1964;

Tardif, 2009). Tardif coincide con la imposibilidad de encajonar las acciones educativas en delimitaciones herméticas, por lo que presenta su tipificación de la acción educativa como un intento de comprensión de los cambios en el ambiente que generan los docentes de forma intencional. Al analizar las acciones de los profesores de técnicas de la Facultad de Danza, lo que he encontrado son acciones complejas o híbridas, que pueden ser codificadas por más de dos apelativos categóricos, lo que el programa *Atlas.ti* reconoce como co-ocurrencias, y que el docente obedece al precepto universalmente conocido de Konstantin Stanislavski sobre el arte dramático: actuar es reaccionar (Stanislavski, 2003; Strasberg, 2005). Al igual que un maestro que se declara constructivista o humanista lleva a cabo acciones tradicionalistas e instrumentales para manejar los contenidos de clase, un maestro de danza llega a realizar un zapeo identitario constante y la emisión de acciones complejas durante una sesión de clase debido a la gran cantidad de situaciones inesperadas y circunstancias particulares a enfrentar.

Esta complejidad en el actuar docente es congruente con el cúmulo de saberes que moviliza al enseñar y gestionar el espacio y las interacciones que ocurren en él; puede ser que un docente se le categorice como reflexivo por cambiar estrategias para presentar los contenidos y conseguir la comprensión de todos los estudiantes y en otro momento, debido a su lectura de la situación, asuma una identidad tradicionalista que apele a su autoridad para preservar el orden cuando ocurren desconcentraciones o faltas a las convenciones de buen trato entre los participantes de la clase. Debido a que son de las pocas acciones que se pueden apreciar como puras, a continuación presento las acciones de tipo tradicionalista y normativo.

4.2.3.1. Acciones tradicionalistas

Retomando las ideas de Weber sobre la acción social, se encuentran acciones educativas encaminadas a perpetuar pautas de comportamiento tradicionales, tales como formas de vestir, caminar, posar, hablar y reaccionar de acuerdo a la ideología de género dominante, resultante de la división entre lo masculino y lo femenino o la jerarquización de acuerdo a rangos mayores y menores de poder, como en la relación vertical de maestro-alumno. Aunque los estereotipos de lo masculino y lo femenino son más reproducidos en las clases de ballet, también es posible advertir estas acciones tradicionalistas en la verticalidad de la relación maestro-alumno, que como rasgo característico de la enseñanza del ballet ha sido transferido

a la enseñanza de la danza contemporánea en situaciones de clase y ensayo de coreografía (Véanse imágenes 19, 20 y 21).

Imágenes 19, 20 y 21. Reverencia al final de una clase de ballet



La reverencia al final de la clase es una de las acciones en las que se evidencia el tradicionalismo de la danza académica, al fomentar un tipo específico de gestualidad, movimiento y actitud de desenvolvimiento de acuerdo al género biológico y a la jerarquía de poder de la relación vertical Maestro-Alumno. Imágenes propias

Otras acciones educativas que se presentan en forma pura son las relativas al cumplimiento de normas, reglas y convenios legales que competen a toda entidad académica dentro del sistema educativo: las acciones normativas.

4.2.3.2. Acciones normativas

Las acciones normativas tienen lugar debido a la adscripción institucional de la Facultad, puesto que al ser una entidad académica de una universidad pública estatal, debe acatar la normatividad interna de esta casa de estudios y llevar a cabo acciones encaminadas al cumplimiento de los parámetros generales de operación del modelo educativo vigente, tales como los encuadres de programa y la negociación de los porcentajes de evaluación, situación que no es visible en escuelas o academias de danza tradicionales. Cada semestre, al iniciar los cursos, los maestros dan a conocer el programa de la experiencia educativa a impartir y el plan de trabajo que cada maestro ha diseñado para cubrir dicho programa con eficiencia (véanse imágenes 22, 23 y 24).

Imágenes 22, 23 y 24. Encuadre de curso



Los maestros de la Facultad de Danza, al estar laborando bajo el marco institucional y administrativo de la UV, deben apegarse a lineamientos generales para la labor docente que se realiza en las entidades que albergan programas de licenciatura y posgrado, uno de los cuales es el encuadre del curso al inicio del semestre para dar a conocer a los estudiantes los contenidos del programa, las actividades a realizar y la modalidad de evaluación. Imágenes propias.

Además del cumplimiento de la normatividad general como en cualquier facultad de la UV, la facultad tiene una regulación interna sobre su funcionamiento y modo de operación que se ha plasmado recientemente en su reglamento interno. Este documento, que es requerido por la administración universitaria para legitimar las prácticas internas de un facultad, ha sido de gran utilidad para normar y regular necesidades internas como el cuidado de la higiene, la limpieza de los salones, el uso de mobiliario e instrumentos musicales, las formas de evaluación y las actividades de práctica escénica. Es por la atención a estas reglamentaciones que los maestros se ven orillados a realizar acciones de tipo normativo y tradicionalistas, puesto que es bajo el atributo de autoridad pedagógica que se realizan llamados de atención y sanciones a los alumnos.

Las otras acciones educativas del tipo instrumental, dramatúrgico, estratégico, afectivo, comunicativo y expresivo no ocurren de forma separada, sino que una misma acción realizada puede ser tipificada al mismo tiempo bajo tres o más categorías, lo que es comprensible por el tipo de saber que buscan transmitir a los estudiantes y el cúmulo de saberes que despliegan para el saber técnico sea asimilado de forma correcta por el estudiante. Como se ha visto en los anteriores apartados, los saberes de los docentes no son únicamente los de su disciplina ni los utilizan de forma pura, desvinculados de conocimientos de otras artes o ciencias. Estos docentes tampoco coinciden con esta identidad tecnocrática-activista que los sistemas de formación magisterial buscan forjar, ya que su forma de ser como profesionales ha sido moldeada por la experiencia directa de la creación artística y la transmisión de saberes plurales mediante acciones educativas complejas.

4.2.3.2. Acciones complejas para movilizar saberes plurales

Los saberes plurales que han acumulado los maestros de las academias de técnicas dancísticas de la Facultad de Danza se movilizan a través de acciones complejas, en las que intervienen el procesamiento interno del docente al dar lectura a determinada situación áulica, la verbalización de su diagnóstico y la somatización de la información evocada para dar solución al problema detectado. Para dar cuenta de estas acciones complejas presento lo que dijeron los maestros sobre las razones que los motivan a intervenir en clase con las acciones que llevan a cabo durante las sesiones. Antes de presentar la acción registrada en imágenes, presento lo dicho en la entrevista sobre los motivos que tiene cada maestro para intervenir en clase, con lo que se realiza la triangulación entre lo dicho y lo hecho por los docentes.

Comenzaré presentando el ejemplo más evidente de intervención docente, el de tipo instrumental, estratégico y dramatúrgico. La forma en que se conforma el dato que da cuenta de estas acciones es mediante los fragmentos de entrevista en los que los maestros detallan las razones y la forma en que intervienen en las mediaciones docentes, seguido del registro de fecha y hora en que fue realizada la información, para exemplificar al final con una serie de viñetas que ilustran el momento en que ocurrió la acción educativa compleja. Comienzo el análisis con las observaciones en las clases de danza académica, en las que se puede apreciar una intención instrumental como primera razón de intervención, pero al aplicar su lectura clínica de las diferentes situaciones áulicas, esta los lleva a realizar acciones estratégicas y dramatúrgicas para lograr la consecución de proposiciones danzadas correctas. Se puede notar esta forma de intervención híbrida en el dato que a continuación se muestra:

Maestro Gerardo: "Principalmente la alineación, esto que te hablaba de la alineación de los pies con las piernas, eso es lo que más me ocupo al corregir, de la cabeza con la columna y los brazos, también cuando no se lleva el *timing* del pianista, porque la calidad de la música nos ayuda a imprimir esa expresividad al movimiento".

Imágenes: Clase del 12 de octubre de 2017, 4:40-6:10 P.M.



1) Maestro se acerca a estudiante, lo sostiene con ambas manos en el diafragma y la espalda.



2) Maestro ayuda al estudiante a impulsarse para saltar sin perder la alineación entre cabeza, columna y pierna de apoyo



3) Maestro sigue sosteniendo a estudiante para que sostenga bien el centro y la vertical al caer



4) Maestro empuja levemente hacia adelante al estudiante para hacerle sentir la sensación de avance correcta en el ejercicio.



5) Maestro le explica verbalmente la forma en que debe impulsarse para saltar y caer adecuadamente al ejecutar el ejercicio.



6) Maestro vigila de cerca la ejecución del alumno, observando directamente a su cintura.



7) Maestro sostiene a alumno de la cintura para reforzar la postura.



8) Maestro le recalca la forma de impulsarse hacia adelante para avanzar



9) Maestro observa la forma en que el estudiante realiza el ejercicio y da su aval a la ejecución que el alumno hace ya por sí mismo.

El anterior ejemplo de intervención docente es la acción educativa más común en la enseñanza de las disciplinas artísticas en las que se realizan desempeños técnicos especializados, como la danza y la música. En estas prácticas artísticas se busca, en primer lugar, llevar a cabo las ejecuciones de acuerdo a parámetros de calidad aceptados y promovidos por la comunidad de practicantes profesionales, como la limpieza técnica, la naturalidad de movimientos, la musicalidad, la memoria, postura corporal correcta, actitud positiva, entre otros más. Estas acciones tienen una clara intención instrumental, pero la consecución de desempeños prácticos de alta calidad técnica no es la única razón de las intervenciones educativas en las clases de danza. Las acciones e intervenciones docentes que realizan los maestros de danza son principalmente instrumentales, dramatúrgicas y estratégicas, ya que para conseguir un óptimo desempeño artístico no basta con corregir aspectos técnico-procedimentales, sino también plantear estrategias de comunicación y concientización efectivas para que los estudiantes asimilen la información que se les presenta.

El siguiente ejemplo es una muestra de ello:

Maestra Manoella: “muchas veces estamos desconectados del cuerpo y los chavos vienen bastante desconectados del cuerpo que no entienden las correcciones, no entienden qué están haciendo mal, tampoco entienden cuando lo están haciendo bien, entonces hay que detenerse y buscar mecanismos para que ellos digan: “¡Ah claro!, esto se mueve y esto no”

Imágenes: Clase del 5 de marzo de 2018, 9:40-11:10 A. M.



1) “Muchachos, el primer ejercicio no es de ¿on’ toy?...”

2) “¿de dónde soy?, ¿cómo me llamo?, ¿por dónde vivo?...”

3) “sino [que] ya tendría que ser [así] como estoy, ya de una vez que voy a hacer y no [tener que] ubicarse...”



4) “no tienen que llegar al primer ejercicio a ubicarse...”

5) “lleguen solitos al salón y pónganse a hacer el primer ejercicio...”

6) “no hay razón para que en el primer ejercicio papaloteen tanto”.

La maestra Manoella hace uso de diferentes estrategias que, aunque parecen ser únicamente dirigidas a un reforzamiento de conductas con un propósito meramente instrumental, encubren una convicción sobre la forma adecuada de ejecutar las acciones físicas solicitadas, la cual redituará en un conocimiento somático que permitirá a los estudiantes realizar más movimientos y posibilidades de acción, aunado al desarrollo de actitudes primordiales para el trabajo artístico como la disciplina, perseverancia, paciencia, esmero, diligencia y tolerancia.

En las observaciones de las clases de Danza Moderna y Contemporánea también fue posible apreciar este tipo de acciones complejas, ya que la formación que imparten los maestros de estas experiencias se apega a las convenciones y principios técnicos que se han institucionalizado al cabo de casi 100 años de desarrollo de las técnicas Graham, Laban, Norton, Humphrey-Limón y Jooss-Leeder. Como ocurre en las clases de Danza Académica, las acciones educativas no son meramente instrumentales, sino que resultan ser a la vez estratégicas y dramatúrgicas, tal como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

Maestra Carina: “[...] focalizo sobre todo las cuestiones en las que hemos venido insistiendo, porque hay tramos durante el desarrollo el semestre en los que a lo mejor insistimos en algún mecanismo o en alguna secuencia, ahí es donde más intervengo”.

Imágenes: Clase del 12 de marzo de 2018, 8:00 a 9:20 A. M.



1) “A ver, ayúdame con este...”



2) “Estás acá, en contracción...”



3) “Y vas a hacer un *release* a *high release*...”



4) “A ver, otra vez...”



5) [Contacto en zonas de trabajo muscular y articulaciones]



6) No, otra vez...



7) “Y cuando hagas el *release* vas a soltar...”



8) “Y... no, no, no...”

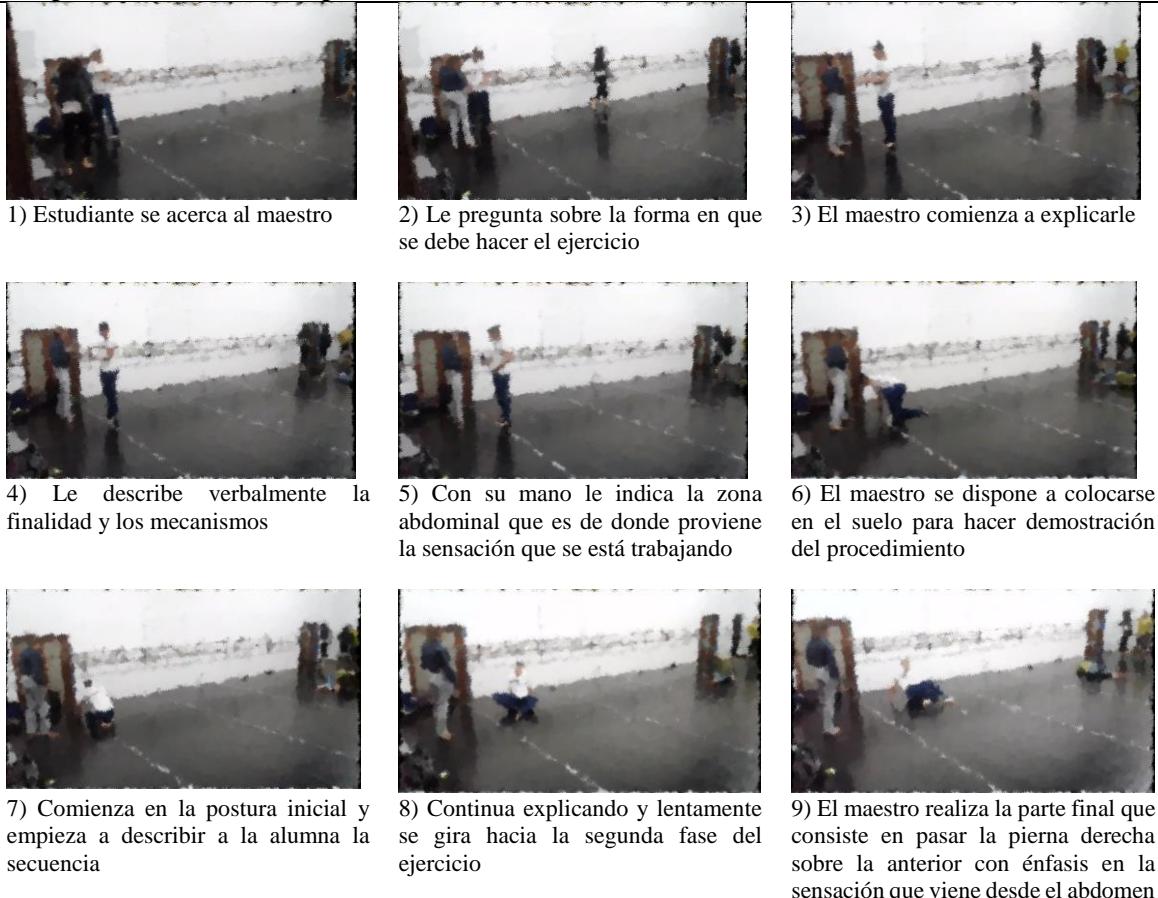


9) “Es aquí jóvenes”.

Además de las acciones instrumentales, dramatúrgicas y estratégicas, es posible apreciar en esta hibridación otros tipos de intenciones como las comunicativas y expresivas, en las que los maestros manifiestan su visión de la educación y el arte al modificar la estructura de interacción tradicional de maestro-alumno, caracterizada por un flujo vertical en los intercambios de información y energía, por una interacción horizontal en la que maestros y alumnos se comunican como iguales. En el ejemplo siguiente se puede apreciar esta congruencia entre los dicho por el maestro sobre su visión de enseñanza y las acciones híbridas que lleva a cabo para cumplir con sus objetivos de clase:

Maestro Samuel: "Cuando no veo que esté asimilada o comprendida la indicación, cuando veo que el alumno tiene alguna confusión, alguna duda, siempre es importante tener esta plática, esta comunicación con el alumno, porque como no todos los alumnos aprenden igual, sino que tienen diferentes maneras de aprender, entonces siempre hay que preguntarles si tienen alguna duda, como lo entienden ellos".

Imágenes: Clase del 25 de agosto de 2017, 6:40 a 8:10 P.M.



En ciertas acciones es posible advertir una carga afectiva que ciertos maestros le imprimen a la realización de los fundamentos de la técnica que imparten y la propuesta estética que

promueven, puesto que en la ejecución docente se proyecta la forma de ser profesional no solo como maestro sino también como artista de la danza, en las que las convicciones estéticas coinciden con las convicciones personales sobre lo que es bello y bueno, como en el caso de la maestra Judith, quien impregna su discurso de esta carga emotiva sobre un manera adecuada de moverse para ser un artista más orgánico y sensible, al contrario de la mera ejecución mecanicista de ejercicios y secuencias al estilo de la industria de manufacturación de productos en serie. En esto se manifiesta su preferencia del contenido sobre las formas:

Maestra Judith: “la otra en que intervengo es cuando les quiero recordar que apliquen el fundamento del movimiento y no la forma, porque el fundamento es lo que los va a llevar al movimiento y a una experiencia distinta ¿no? y la otra, como estamos trabajando mucho la progresión, si se están dando un brinco en esa progresión, o sea es como un bebé que lo pones a correr y apenas gatea”.

Imágenes: Clase del 5 de marzo de 2018, 9:40-11:10 A.M.



1) Maestra se aproxima a estudiante que está teniendo problemas con ejecución



2) Lo ayuda a colocarse en la posición inicial para comenzar el desplazamiento



3) Estudiante comienza a desplazarse y maestra lo impulsa con su mano desde la cabeza



4) Estudiante llega al piso y la maestra acompaña su desplazamiento con su tacto desde la cadera



5) Estudiante se coloca sobre la unión del cuello con la espalda y maestra insiste en hacerle sentir el origen del movimiento de la cadera



6) Estudiante continua rotando y maestra sigue acompañando con tacto



7) Estudiante comienza a incorporarse y maestra lo guía tocándole con sus manos en los costados



8) Estudiante vuelve a la posición de partida y maestra le toca en la columna para enfatizar el propósito de este desplazamiento



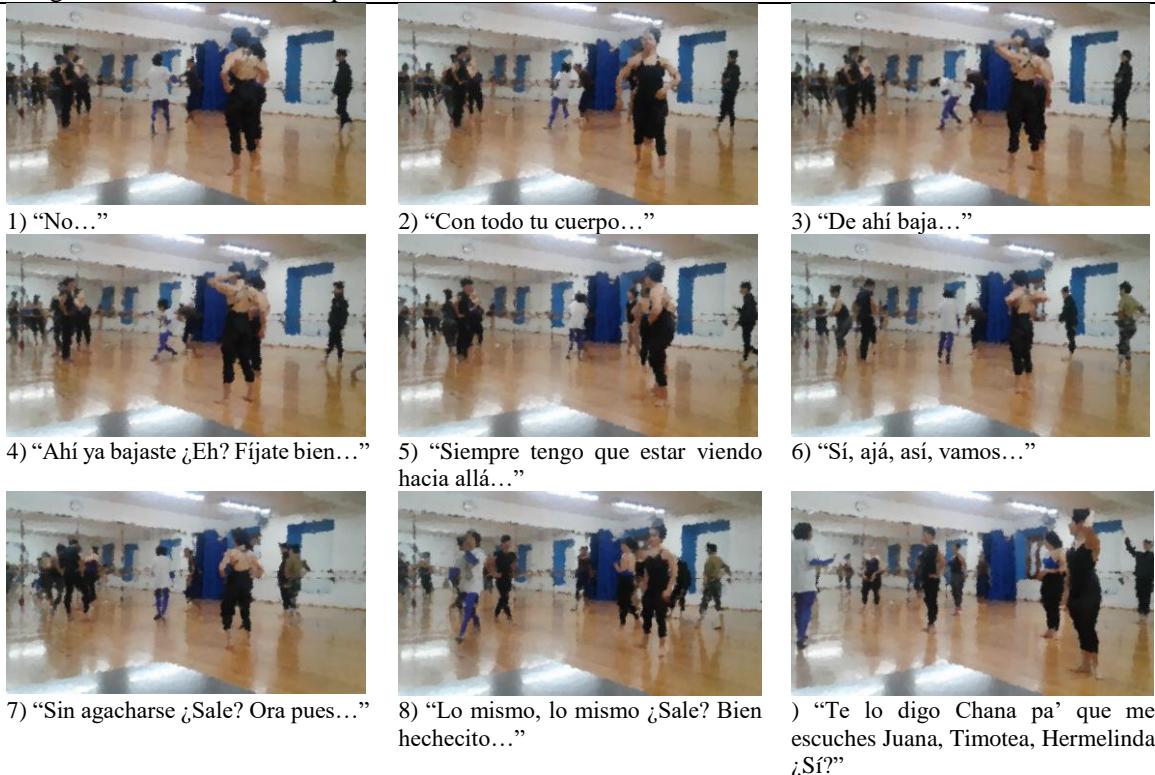
9) Estudiante comienza de nuevo su ciclo de desplazamiento y la maestra le sigue insistiendo en concientizar el uso correcto de la columna vertebral.

Como se ha descrito anteriormente sobre los antecedentes de formación profesional de los docentes de la facultad, algunas de las maestras participantes han tenido formación como

pedagogas o formadoras especializadas en danza, lo que explica que las acciones complejas que realizan tengan un gran impacto didáctico respecto a la efectividad de las actividades de enseñanza que llevan a cabo. Este es el caso de la maestra Isabel, quien busca que las intervenciones y explicaciones sean de utilidad para todos los alumnos y no solo con aquellos con que se interviene directamente. Es evidente una gran congruencia entre lo que dice y hace sobre la mayor consecución de aprendizajes directos y vicarios por parte de sus estudiantes, además de su excelente uso del lenguaje coloquial para darse a entender:

Maestra Isabel: “me interesa mucho que el que no puede, el que va más atrás, sea el que mejor entienda, eso sí, o sea: ‘ya lo hicieron todos bien, pero tú no’, entonces volvemos a repasar, le digo ‘a ver, ¿qué no has entendido?’, que esto y que el otro y siempre me lleva más el ojo a esa persona que no puede o que se le está haciendo difícil hacer las cosas”.

Imágenes: Clase del 21 de septiembre de 2018, 9:40-11:10 A.M.



Entre los maestros con menos tiempo impartiendo experiencias educativas en la Licenciatura en Danza Contemporánea, como los maestros Jürgen, Juana y Samuel, se puede apreciar la forma en que se combinan y movilizan los saberes incorporados fuera de la formación disciplinaria y curricular como bailarín y educador de forma más explícita, ya que estos maestros echan mano de los recursos de que disponen en su *stock* de conocimientos relativos al movimiento corporal y desempeño escénico, como artes marciales y técnicas somáticas,

dando como resultado la creación de nuevos saberes somáticos y dancísticos que se reproducen rápidamente por su puesta en práctica al instante para solucionar problemas y situaciones recurrentes del desempeño profesional de los bailarines contemporáneos sobre los escenarios. En el siguiente ejemplo se muestra como el maestro Jürgen comparte sus conocimientos y experiencias sobre el movimiento mediante la aplicación de saberes provenientes de artes marciales como Judo y Aikido:

Maestro Jürgen: “[...] en mi clase, las específicas, son las consignas que doy antes de empezar la clase, cuando veo que no se está cumpliendo es cuando yo intervengo, pero no por eso siempre estoy como parando, sino que dejo que prueben y si después no resulta, ahí es cuando yo digo: “es esto por esto, por esto y por esto”, pero sí trato de dejar que lo vivan aunque estén en el error”.

Imágenes: Clase del 24 de abril de 2018, 8:00 – 9:30 A.M.



1) “Tienen que ensamblarse...”



2) “Vean por favor...”



3) [Maestro se dispone a mostrar el modo correcto de efectuar el ejercicio con ayuda de una alumna]



4) [Maestro se coloca detrás de la alumna y ella da inicio al ejercicio]



5) [Maestro coloca su mano sobre el omóplato derecho de la alumna para que la pueda sujetar cuando ella gire para darle impulso]



6) “¡Flotas!”



7) “No, no pasa eso...”



8) “No funciona, balance...”



9) [Maestro eleva a alumna sujetándola por la cadera con ayuda del impulso que ella dio al realizar movimiento de la forma correcta]

Debido al auge de la educación somática de los últimos veinte años, es notorio el gran impacto que tiene esta tendencia educativa en el desempeño docente de los maestros que actualmente se encuentran en funciones, aunado a la conexión psico-emocional que los

bailarines tienen con los movimientos del cuerpo al realizar sus despliegues dancísticos. Las intervenciones de la maestra Beatriz son muestra de este impacto de la educación somática en las clases de danza moderna y contemporánea, quien además imprime su experiencia y visión sobre la danza, el arte y la vida en sus acciones como docente:

Maestra Beatriz: “yo intervengo cuando veo que el alumno está repitiendo un patrón que no le beneficia corporalmente, emocionalmente o teóricamente, teóricamente me refiero como a nivel de conocimiento, de cómo está procesando el cerebro algo”.

Imágenes: Clase del 12 de marzo de 2018, 9:40-11:10 A. M.



1) “Derechita la espalda...”

2) “Derechita la espalda...”

3) “Jalo desde la vejiga...”



4) “Jalo al cielo...”



5) “Mi coronilla va al cielo...”



6) “No hay tensión...”



7) “Es una sensación de flotar...”



8) “Y descanso, suelten eso”.

Estas acciones educativas presentadas son muestra de la complejidad que alberga la práctica educativa de la enseñanza de la danza en una institución universitaria, la cual comparte varios aspectos comunes con la enseñanza de cualquier otra disciplina académica pero difiere en puntos muy específicos, como la forma de interactuar entre docente y estudiantes, la presentación de los contenidos por parte del maestro y el uso tan particular que realizan maestros y estudiantes del espacio y recursos didácticos, los cuales son la principales diferencias con las aulas regulares de la UV.

4.2.4. Una práctica educativa compleja y comprometida

La primera conclusión a la que llego es que la práctica docente que llevan a cabo los docentes de las academias de Danza Moderna y Danza Académica se caracteriza por el manejo de saberes prácticos y experienciales por encima de los pedagógicos y curriculares, a diferencia de las prácticas de enseñanza de docentes en otros espacios y niveles educativos, sobre todo los orientados hacia la acumulación y exposición de conocimientos y saberes teóricos. El hecho de no contar siempre con un texto base no quiere decir que no se recurra a teoría, sino que esta se encuentra acumulada en el imaginario colectivo de la comunidad dancística, resultando un conocimiento predominantemente oral que se transmite de forma directa. Como fue descrito en apartados anteriores, las múltiples fuentes de origen de los conocimientos adquiridos por los maestros de las dos academias de técnicas dancísticas dan como resultado un cúmulo de saberes plurales y heterogéneos, los cuales son necesarios para afrontar la escena educativa y artística de la actualidad, caracterizada por las transdisciplinariedad y complejidad.

Tal como lo indica Ferreiro (2005; 2007), la gran diferencia entre una práctica docente y una educativa es el compromiso asumido por los actores al enfrentar la trama compleja de significados y circunstancias particulares del contexto de trabajo en pro de un cambio en los comportamientos y situaciones para bien de la humanidad y la vida terrestre, a diferencia de la labor cotidiana de quienes trabajan de forma meramente mecánica e instrumental, aplicando planes y estrategias previamente diseñados para ser implementados indistintamente en todos los espacios educativos que operan bajo la supervisión del estado. Es este compromiso adquirido por los docentes hacia la institución de la danza, la institución universitaria, la Facultad de Danza, los estudiantes y las necesidades percibidas por ellos ante la situación actual del campo laboral que se asumen como orientadores de procesos educativos, los cuales deben responder adecuadamente a la situación que se les presente en su cotidianeidad laboral.

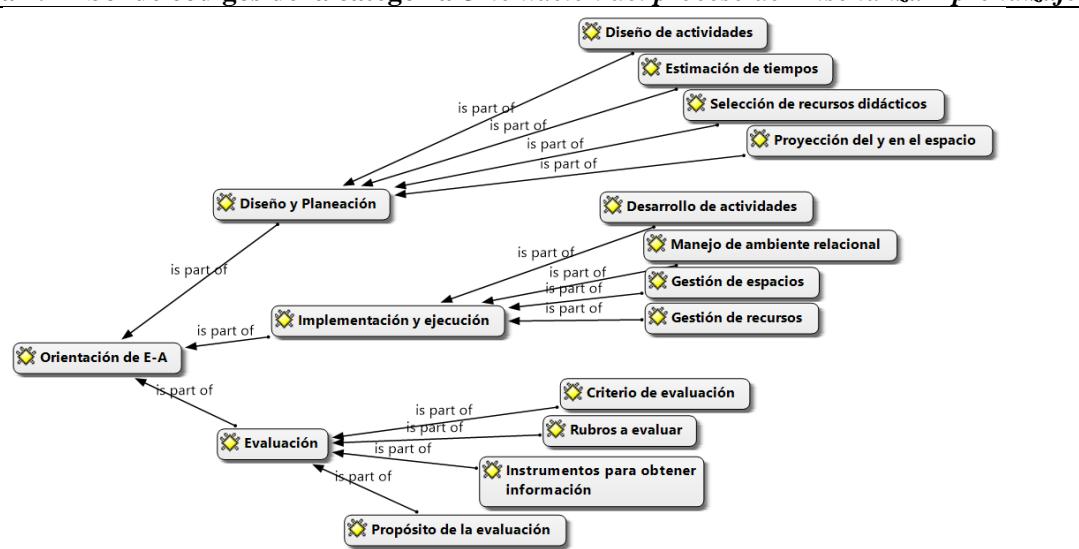
Ante el cuestionamiento de quiénes son estos docentes y qué hacen, respondo sin dudar que se trata de actores plurales que recurren al zapeo identitario de acuerdo al momento y lugar para realizar acciones educativas complejas, con miras a responder a las dos instituciones a las que se adscribe su práctica docente: la educación superior y la danza. A diferencia de otras investigaciones sobre la motivación para laborar de los docentes

universitario y sus estrategias para ejercer la profesión magisterial (García 2016), estos maestros-artistas son movidos por su convicción y compromiso con la educación y el arte en vez de fines utilitaristas y monetarios. Al igual que otros profesionistas, los bailarines profesionales cumplen con la función de orientadores del proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma muy especial y característica, la cual será abordada en el próximo apartado.

4.3. Orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Tal como lo han expuesto los expertos en desarrollo curricular abordados en el marco teórico, como José Gimeno Sacristán (1992; 1995), Miguel Zabalza (2000) y Ángel Díaz Barriga (2002), la práctica docente institucionalizada se lleva a cabo con una organización y temporalidad ajustada al proyecto educativo global y nacional, pero que también busca apegarse a las necesidades y particularidades de cada área o dominio del saber que forma parte de la cultura reconocida para ser impartida en recintos oficiales. La práctica docente universitaria, tal como se realiza en la UV, se ajusta a esta organización de los procesos curriculares, en la que los maestros que imparten experiencias educativas en los distintos programas que oferta la UV, llevan a cabo la planeación de sus cursos, el desarrollo de este plan de actividades de enseñanza y la evaluación de los logros de aprendizaje obtenidos por los alumnos. Al igual que en la categoría anterior, desarrollé el árbol de códigos que da cuenta de la conexión entre las subcategorías que conforman la categoría de Orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje (véase figura 4).

Figura 4. Árbol de códigos de la categoría *Orientación del proceso de Enseñanza-Aprendizaje*



Elaboración propia.

Así como lo señalan los referentes de la teoría curricular, los docentes cumplen la función de guías de los estudiantes por el trayecto del currículo o por algún sector de este en particular, por lo que se pueden apreciar tres tareas principales que competen a los maestros que están frente a grupo: la planeación de cursos y clases, la implementación de lo planeado mediante actividades de enseñanza y la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En estas tres tareas se identifican los maestros con los demás docentes de la Universidad, pero a la vez se diferencian por la forma en que realizan su trabajo docente en relación a la manera en que se lleva a cabo en facultades y disciplinas académicas que se enfocan en la transmisión de conocimientos teóricos y postergan la aplicación práctica para la parte final del trayecto formativo. En estos siguientes apartados expongo los resultados sobre el trabajo de los profesores como orientadores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3.1. Diseño y planeación didáctica

El diseño es una actividad inherente a varias disciplinas y oficios profesionales, desde el ramo de la construcción hasta el de la enseñanza básica, entendiéndose este como la predicción y previsión de algo que va a existir u ocurrir en un futuro inmediato. Se diseñan edificios, casas, estructuras, caminos, objetos, productos, procesos y acciones de intervención en diferentes ámbitos de la vida humana, con la intención de obtener el mejor resultado posible al final del procedimiento a realizar. En los últimos 100 años hemos experimentado el mayor auge en el diseño y realización de planes en casi cualquier ramo de la actividad humana remunerada, siendo considerado el primer rubro a cumplir en cualquier proyecto de interés oficial o empresarial.

Retomando lo dicho por Schön (1992) sobre las profesiones que recurren al diseño, el diseñador profesional no parte de la nada para crear algo, ya que siempre están actuando los esquemas incorporados del profesional en mediación con los requerimientos que exige el momento y lugar de intervención. Retomando la metáfora de la conversación de la situación de Schön, el diseñador trae a la plática sus recuerdos y soluciones anteriores para proponer un modelo de solución actual, a lo que la situación contesta con *peros*: pero ahora se requiere esto, ahora se carece de esto, ahora tienes esto y tienes que lograrlo en tanto tiempo. En esto se asemeja el profesor universitario a un ingeniero o un arquitecto; para construir una estructura o un camino no solo debe proyectar lo que él quiera construir o trazar, sino también atender a múltiples restricciones y requerimientos que el gobierno en turno estipula, las

características particulares del lugar de intervención, las necesidades que el modelo económico vigente y la sociedad le solicitan cumplir y las inquietudes y voliciones de los estudiantes a su cargo.

En el caso de los profesores de la Facultad, ellos han tenido la viciisitud de cumplir los requisitos de dos instituciones que vigilan y legitiman sus prácticas: el aparato educativo oficial y la disciplina artística de la danza, atendiendo principalmente a las convenciones y solicitudes del campo de la danza contemporánea en la actualidad a sus intérpretes, creadores y formadores, aunque los lineamientos del diseño curricular propuesto por el modelo educativo de la UV les ha permitido plasmar y sustentar las intenciones formativas que busca cumplir la Facultad de Danza. Al igual que lo expuesto por Gimeno y Madueño, la planeación didáctica es una de las tareas profesionales más representativas y características de los docentes que laboran en el sector oficial-institucional, ya que su práctica educativa debe ser congruente con el proyecto político-económico que el estado mexicano busca concretar y para el cual destina una buena parte de recursos económicos provenientes del erario público. En las universidades públicas mexicanas, los maestros universitarios tienen una gran responsabilidad en el diseño de planes y programas de estudio, a diferencia de maestros de otros niveles educativos como el básico, secundaria o bachillerato, ya que la selección de contenidos, diseño de actividades, estimación y previsión de tiempos, materiales y espacios se hace en cada ciclo escolar y la mayor parte de las veces sin mayor orientación que la asunción de intenciones educativas oficiales y la prescripción temática del curso en cuestión.

Debido a las recientes evaluaciones de calidad educativa que han certificado a la Facultad de Danza como una de las mejores instituciones nacionales de educación artística a nivel superior, el currículo de la Licenciatura en Danza Contemporánea y los demás programas aledaños como la carrera de Técnico en Danza Contemporánea y la Maestría en Pedagogía de las Artes cuentan con planes y programas de estudio revisados y actualizados conforme a los lineamientos del diseño de objetivos de aprendizaje que se aplican para instituciones de educación superior.

Desde la implementación del formato de currículo flexible en la Licenciatura en Danza Contemporánea en 2007, no había habido oportunidad para ajustar los programas de estudio hasta los años de 2016 a 2018, periodo en que la actual dirección de la facultad ha puesto todos sus esfuerzos por contar con el apoyo de especialistas en el diseño curricular

que han asesorado a los profesores de las diferentes academias de la facultad para resolver los inconvenientes de la redacción de objetivos de enseñanza por el modelo de competencias. Estas revisiones y actualizaciones de los programas de estudio han tenido un impacto inmediato positivo, ya que han permitido una reflexión en conjunto de los profesores de las academias de Danza Académica y Danza Moderna para unificar criterios sobre los contenidos a abordar en cada semestre. Esta selección de contenidos temáticos ahorra tiempo y facilita la labor individual de los profesores al diseñar la forma en que cada uno va a desarrollar la experiencia educativa que le corresponde.

Una vez que se establece el qué se va a enseñar, lo que queda por definir es el cómo, cuándo y con qué se va a trabajar: las actividades de enseñanza, los espacios, los tiempos y materiales didácticos. Sobre esta selección y dosificación del qué, cómo y cuándo enseñar que se ha hecho en la facultad nos habla Beatriz al relatar el trabajo colegiado realizado en la academia de Danza Moderna:

Antes se enseñaba el Graham, pero ahora se enseña dentro de la escuela el Graham y otras técnicas, *Release*, *Contact*, técnicas más somáticas como el *Flying Low*, entre otras. Dentro de todo eso, cada maestro ha ido creando sus mixturas, [...], nuestros métodos mixtos. Sin embargo, eso nos llevó a una primera etapa de complejidad porque los estudiantes no comprendían la dosificación de los saberes, no entendían que tenía que ver Danza Moderna II con Danza Moderna III, que es cuando cambian de maestro y de técnica y su cerebro no tenía muy claro lo que estaban haciendo con su cuerpo. Entonces, a partir de eso, hicimos una tabla que está basada en los conocimientos de las técnicas Laban, Jooss-Leeder y Feldenkrais e hicimos una dosificación a partir de preguntarnos: ¿Qué requieren hacer nuestros estudiantes? Fue que hicimos la dosificación conforme a ciertos elementos bases de acuerdo al año que van a cursar y ya así cada maestro desde su método decide cómo lo va a mostrar". (Maestra Beatriz, Danza Moderna)

Son estos aspectos los que principalmente abordan los docentes de la facultad al elaborar sus planeaciones. El contenido adecuado para enseñar en estas clases ha sido seleccionado y dosificado en los programas actuales, como lo dejan ver los maestros cuando admiten recurrir a los programas semestrales. Gerardo indica que "dependiendo si se trata de clases formativas, de entrenamiento, mantenimiento o de ensayo, que son los tipos de clases de danza que se existen" es que elabora su plan de trabajo. Tanto Samuel, Isabel, Beatriz, Carina y Judith recalcan la necesidad de una planeación semanal en lugar de planeaciones por clase, puesto que esta forma les permite adecuarse a los avances que van teniendo los grupos de estudiantes y también pueden preparar con antelación las variantes que van a implementar en piso, centro y diagonal. Samuel declara hacer un descarte de las pausas y suspensiones para

poder programar los momentos en que trabajará “coordinación, principios de espiral, alargamiento y suspensión y articulaciones del cuerpo” y así poder prever los diferentes materiales que requerirá a los estudiantes como pelotas, palos de escoba o aros de plástico.

Lo que se puede apreciar en los datos recabados es que los maestros recurren al plan de estudios para orientar su labor docente sobre los contenidos que el currículo prescribe como válidos y pertinentes a transmitir, ahorrando así tiempo y esfuerzo en la selección de contenidos de forma individual, lo que deja a consideración personal de los profesores el diseño de actividades de enseñanza, la estimación de tiempos, el uso de espacios, la selección de materiales didácticos y los virajes necesarios en caso de no poder concretar los objetivos de enseñanza conforme a lo planeado.

Aunque las vicisitudes de plasmar en una planeación didáctica un itinerario de actividades son compartidas por ambas academias, existen diferencias notorias para cada academia y también para cada miembro que las integra. De inicio, la actividad de planear actividades de enseñanza es más fácil y rápida para los maestros de Danza Académica por recurrir al uso del lenguaje técnico desarrollado por la técnica clásica, basado en las acciones físicas tipificadas en lengua francesa que se han institucionalizado por todas las escuelas tradicionales de ballet:

“Lo que yo implemento aquí en la Facultad de Danza es la búsqueda, sin estilo en particular, del lenguaje del ballet. Es como cuando uno habla de novelas, que hay románticas, contemporáneas, barrocas y qué se yo. Por eso cuando me dicen que si doy ballet clásico, yo digo que no, yo doy ballet, no es ni clásico ni contemporáneo, es simplemente el lenguaje, las cuestiones gramaticales, porque el ballet tiene una lógica de construcción muy particular, pero es una lógica que se ha ido construyendo a partir de siglos de ejecución, entonces busco que se haga conciencia de esa lógica de construcción del lenguaje y poderla aplicar”. (Maestra Manoella)

Tal como lo comparte la maestra Manoella, el repertorio de acciones físicas tipificadas en un idioma universalmente aceptado facilita la labor de planeación y creación de actividades, posibilitando la pronta operacionalización de las creaciones dancísticas que los maestros de la academia de Danza Clásica elaboran para las sesiones de clase. Esta ventaja técnico-operatoria permite a los profesores de la academia de técnica académica poder concentrarse en la previsión de los tiempos efectivos de clase, períodos de adaptación a nuevos términos y contemplar pausas de actividades que puedan ralentizar el ritmo de aprendizaje a nivel grupal.

“Nosotros, en la academia de Clásico, tenemos un contenido programático por unidades, con base a ese contenido es que yo hago mi planeación, pero por ejemplo, comienzo el primer mes o las primeras tres semanas con un acondicionamiento, que yo sé que los va a habilitar en el vocabulario de la técnica académica o clásica. Eso ayuda a que ellos agarren un soporte o eje para que, en cuanto yo esté por semana indicándoles vocabulario nuevo, ellos tengan firmeza física para que yo pueda implementar ese nuevo vocabulario. Esas herramientas físicas que les doy para acondicionar el cuerpo, yo les sugiero que las sigan llevando de manera personal y eso ayuda a que vayamos cumpliendo en tiempo y forma en los contenidos por unidad”. (Maestra Juana, Danza Académica)

En cuanto a la previsión de materiales didácticos, estos se limitan a la ropa de trabajo, calzado especial, muebles y accesorios que son provistos por la institución como duelas, barras, hormas, colchonetas, espejos, cortinas, instrumentos musicales y reproductores de audio portátiles.

A diferencia de la Danza Clásica, los diferentes estilos de danza surgidos en el siglo XX no han desarrollado una tipificación de acciones y posturas tan específicas como el ballet, por lo que muchos términos y movimientos se toman prestados para facilitar las labores de planeación de actividades de enseñanza. A partir de movimientos y posturas originarios del ballet, los practicantes de las técnicas Graham y Laban han podido desarrollar movimientos y posturas propias y características como la posición sedente, el *high release* y el *plié grahamiano*. Otros de los aspectos que permiten a los maestros realizar el diseño de actividades de enseñanza es la transferencia de acciones y estructuras de organización de clases de acondicionamiento físico y entrenamiento deportivo, lo que justifica que mucho de lo plasmado en las planeaciones parezca repetitivo cada semestre, pero en realidad se buscan alcanzar diferentes objetivos formativos en cada nivel de formación con la misma actividad de enseñanza:

“La justificación es que tiene diferentes fines, sí tiene un fin por qué poner *rodable* o *tablita*, por ejemplo, por qué ruedas en primero y por qué ruedas en cuarto. El objetivo sería así fundamental que en primer año están tratando de amoldarse al piso y en el cuarto año están tratando de encontrar la inercia para de ahí irse a otro nivel de conciencia. Ahí los fines son distintos y es como decir por qué pones *tendues* en primero y *tendues* en quinto si es lo mismo, pero tu objetivo es un grado de complejidad distinto.” (Maestro Jürgen)

Por lo visto en testimonios como el anterior, la planeación que realizan los maestros de ambas academias adquiere una función más allá del cumplimiento de un requisito administrativo, ya que la misma actividad artística de la danza escénica le exige a sus practicantes una organización y previsión especial de tiempo, espacios y recursos materiales que no siempre coincide con los criterios de planeación de los sistemas educativos oficiales, en los cuales se

priman los mayores avances a nivel cognitivo y el aprovechamiento de recursos para abordar mayor cantidad de contenidos en el menor tiempo posible. Aunque está comprobado que en la educación dancística se llevan a cabo procesos de cognición sumamente complejos y se procesa mucha información teórica, es por efecto colateral del desarrollo de habilidades y capacidades motrices, objetivo principal de las clases que utilizan el cuerpo como material de estudio y aprendizaje:

“Bueno, en primer lugar tomo en cuenta que es el último año [de licenciatura], después tengo como una base de trabajo por lo que observo del trabajo que traen, entonces este año es como para desarrollar la versatilidad, la afinación, la funcionalidad del cuerpo y observo al grupo, les pregunto que sienten, que necesitan, cuáles son sus fortalezas y debilidades porque ahí también hay información importante. Entonces integrando todo eso hago la planeación de hacia dónde voy, cómo irlo trabajando de poco a poco para llegar a ese punto de logro”. (Maestra Judith, Danza Moderna)

Una vez pasado el periodo de planear y prever lo que pasará en el semestre antes de que comience es cuando llega el periodo más intenso y demandante de la labor docente institucionalizada: la implementación de lo planeado. Es la fase más ardua debido a que la planeación de un programa de acción no siempre asegura el cumplimiento total de lo proyectado en el aula. Al igual que sucede en la decodificación e interpretación de una partitura musical, el pasar de lo planeado a la ejecución implica la toma de decisiones sobre múltiples aspectos a considerar por el profesional de la educación al llegar a la realidad física del contexto de trabajo. A continuación abordaré lo encontrado al estudiar esta fase de la labor docente, la ejecución didáctica.

4.3.2. Ejecución didáctica

De las tres tareas fundamentales de los profesores como orientadores de procesos de enseñanza-aprendizaje, la ejecución o implementación didáctica es la labor más evidente de cualquier maestro y la que está a la vista y escrutinio de estudiantes, pares académicos, supervisores y padres de familia, puesto que es el momento en que el docente se presenta como verdadero actor y representante de una tendencia, escuela, arte o tradición. Es en este despliegue de acciones en que el maestro demuestra su competencia y verdadera forma de ser y pensar, en que se puede constatar o refutar todo discurso artístico-pedagógico promulgado y se validan prácticas y costumbres como legítimas.

A diferencia de la manera de enseñar en escuelas e instituciones de enseñanza convencionales, en que se transmiten conocimientos mediante el método expositivo y se recurre exclusivamente a la lectura y toma de notas como estrategias de aprendizaje, el despliegue didáctico de estos maestros para poner en contacto a los estudiantes con los contenidos son el modelado y el aprendizaje vicario, aunado a otras estrategias de enseñanza como la resolución de problemas en el aula, la exploración de posibilidades de movimiento y la búsqueda de información en bibliotecas e internet. En palabras de la maestra Isabel, la forma regular en que se presenta el contenido a los estudiantes es:

“Con las palabras adecuadas, con la información práctica adecuada, o sea, decir específicamente dónde va el [cuerpo] y qué es lo que tienes que hacer con cada parte de tu cuerpo. Además de que primero lo tienes que reflexionar, lo tienes que investigar en tu cuerpo para luego poder hacerlo. Los alumnos no entienden esto todavía del todo, porque fue una experiencia también que yo pase de manera personal, en la que los maestros venían y demostraban y solo decían: "Hazlo como puedes, yo no te voy a explicar" y lo que yo aprendí a través de eso es que nosotros queremos primero que nos expliquen, como que el mexicano está acostumbrado a que primero te lo expliquen, porque no lo van a entender de todas maneras, pero sí te quieren escuchar, luego volver [a explicar] y luego hacer el ejercicio y en este caso era hablar y hacer, era así como hablando y haciendo al mismo tiempo de la explicación, para que el tiempo de la explicación no se extendiera, sino que fuera al mismo tiempo que estás tratando de explicarlo, lo estás haciendo para que el alumno lo haga y creo que eso ha funcionado, porque, además, el trabajo que ahora yo ya no puedo hacer, por ciertas circunstancias, lo hacen ellos, entonces yo se lo explico [a un alumno] y ahora tú lo haces y lo haces de esta manera, vas a seguir el trabajo de esta manera y eso a mí me ha resultado, creo que a mí me ha resultado bastante bien”. (Maestra Isabel)

Este testimonio da cuenta de lo efectivo que sigue resultando la forma tradicional de enseñar en la danza, a través de la observación e imitación de movimientos aunada la explicación a detalle por parte del docente de las secuencias, desplazamientos, funcionamiento anatómico y biomecánico y de la actitud y emoción para ejecutar lo solicitado por el enseñante. Los profesores de ambas academias nombran a esta acción de presentar el contenido de enseñanza mediante la demostración como *marcar* o *marcación*, categoría émica que equivale al aprendizaje por modelado en la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura:

“Si es en la parte técnica, marcar y ser lo más claro posible en el sentido de cómo puedo utilizar el mecanismo y cómo lo puedo desarrollar, no es que nada más enseñe qué es lo que quiero que muevan, sino que explico y determino cómo puedo dar un sinnúmero de posibilidades que pueden desarrollar, de esta parte de ver, de entender, de tocar y entonces es que puedo darles ideas, pero al fin y al cabo ellos son los que las van a desarrollar en su propia posición y condiciones físicas, porque esta parte donde yo puedo marcar algo y ver o que ven ellos qué no sale igual, puede ser un poquito frustrante, entonces por eso doy como varias opciones y dejo tan abierto para que lo puedan desarrollar a su tiempo y con sus condiciones físicas”. (Maestro Jürgen)

Tal como lo develó Harbonnier-Topin en su tesis sobre el aprendizaje por observación e imitación en la danza, el maestro que realiza la marcación de un movimiento o secuencia de estos no solo realiza la mera demostración de habilidades o presentación de modelos para ser imitados, sino que el acto de demostrar la ejecución de una serie de movimientos o pasos va acompañada de verbalizaciones de lo que se siente en el cuerpo del ejecutante cuando se hace correctamente y la solicitud de acciones físicas que el discente debe ejecutar bajo la supervisión constante del mentor.



Otra de las categorías émicas relevantes que surgieron en el análisis de datos fue la denominada *investigación*, acción a la que se refieren los maestros como la búsqueda individual por parte de los estudiantes para descubrir las capacidades motrices de extremidades, fortalezas y debilidades físico-corporales y nuevos movimientos surgidos a partir de esta autoexploración corporal:

“lo que no quito es la improvisación y el investigar, por ejemplo desde la palma de la mano, desde la planta de los pies, el caer suave al subir, o sea empezar como a [proponer]” (Maestra Juana)

“[...] si veo que están investigando, si yo observo que es investigación entonces los dejo, pero los voy observando si están en riesgo de lastimarse, pues entonces ahí si intervengo” (Maestra Judith)



A diferencia de la investigación que se lleva a cabo en el ámbito teórico-académico, los resultados de esta forma de descubrir hallazgos somáticos no se registra en algún medio textual, sino que pasa a formar parte del repertorio de conocimientos personal del estudiante. Todo esto que ocurre en una clase no pasa de forma desorganizada o aleatoria, ya que como

se expuso anteriormente sobre la planeación didáctica, la ejecución de las actividades planeadas se lleva a cabo mediante una secuencia de lapsos perfectamente definidos, los cuales permiten llevar un ritmo de trabajo adecuado y constante en el abordaje de contenidos y el desarrollo del proceso de aprendizaje del estudiante de danza.

4.3.2.1. Estructura de secuencias didácticas

Los profesores de ambas academias manifestaron una fuerte preocupación por mantener un desarrollo progresivo en las actividades de enseñanza-aprendizaje, por lo que todos coinciden en mantener una estructura de trabajo estable y constante de las secuencias didácticas pero que también pueda adaptarse a las características físicas, cognitivas y emocionales de los estudiantes.

Entre los más apegados al trabajo estructurado se encuentran los maestros de danza académica, debido a la práctica tan arraigada de la clase en cuatro fases. De estos maestros, la maestra Manoella reconoce tener “una estructura base”, la cual dispone “dependiendo de lo que está sucediendo”:

“por alguna razón nos tardamos más en no sé qué, entonces omito una parte y entro directamente a otra, pero eso se puede hacer más en el transcurso de la clase, [...], porque al principio sí hay un proceso de calentamiento que tiene que ser muy continuo y que ahí no te puedes brincar etapas”. (Maestra Manoella, Danza Académica)

Lo dicho por la maestra Manoella es compartido también por el maestro Gerardo, quien manifiesta su inclinación por “llevar un nivel de energía *in crescendo*, no botada”, en que “cada ejercicio va de forma progresiva” y aboga por una clase que tenga “una calidad para que los alumnos sientan el trabajo de calidad interpretativa, bajo lo que te pide el maestro, bajo lo que te pide la pieza y al final lo que puedes aportar tú con tu interpretación”. Esta forma de trabajo disciplinado es apreciable también en las clases de danza moderna y contemporánea, ya que también se requiere el acondicionamiento físico y el trabajo técnico que permita desarrollar las potencialidades corporales e interpretativas de los estudiantes. En el siguiente fragmento se advierte esta coincidencia:

“[...] siempre el primer semestre, como que pongo el fundamento, o sea, lo que estoy armando con ellos es la infraestructura, les digo, estamos trabajando la infraestructura, lo que nos va a sostener para después y casi siempre eso es un poco aburrido, como es lento, como es así ¿no?, pero entonces les recuerdo a ellos que para llegar aquí, por ejemplo a lo que estamos haciendo, venimos construyéndolo desde el semestre pasado, les hablo mucho de la progresión, de que no te avientas a hacer un movimiento ya sino que tienes que darle su tiempo”. (Maestra Judith, Danza Moderna)

Para la maestra Carina la clase “debe de tener como toda una dinámica, un inicio, desarrollo y un cierre, sin ser rígido” y trata con los alumnos “de no parar tanto, tener momentos para pasar el conocimiento pero al mismo tiempo para que hagan las cosas”.

Es posible apreciar en estas evidencias narrativas la ponderación de los profesores de técnicas dancísticas hacia el trabajo estructurado que permita tener un avance progresivo y constante por parte de los estudiantes, pero a la vez se muestran abiertos a la flexibilidad de dichas estructuras para poder realizar modificaciones o añadiduras al plan de trabajo trazado para todo el periodo escolar, esto con la finalidad de beneficiar el proceso de aprendizaje de forma orgánica y respetuosa de las necesidades somáticas de los alumnos. Si bien hay una gran cierta libertad y variedad entre cada maestro de implementar las secuencias didácticas, hay una estructura compartida de inicio o habilitación, seguida de una de desarrollo en el centro del aula y final de integración. Esta estructura no es lineal ni rígida, tal como se puede advertir por lo que dice la maestra Beatriz sobre su despliegue didáctico:

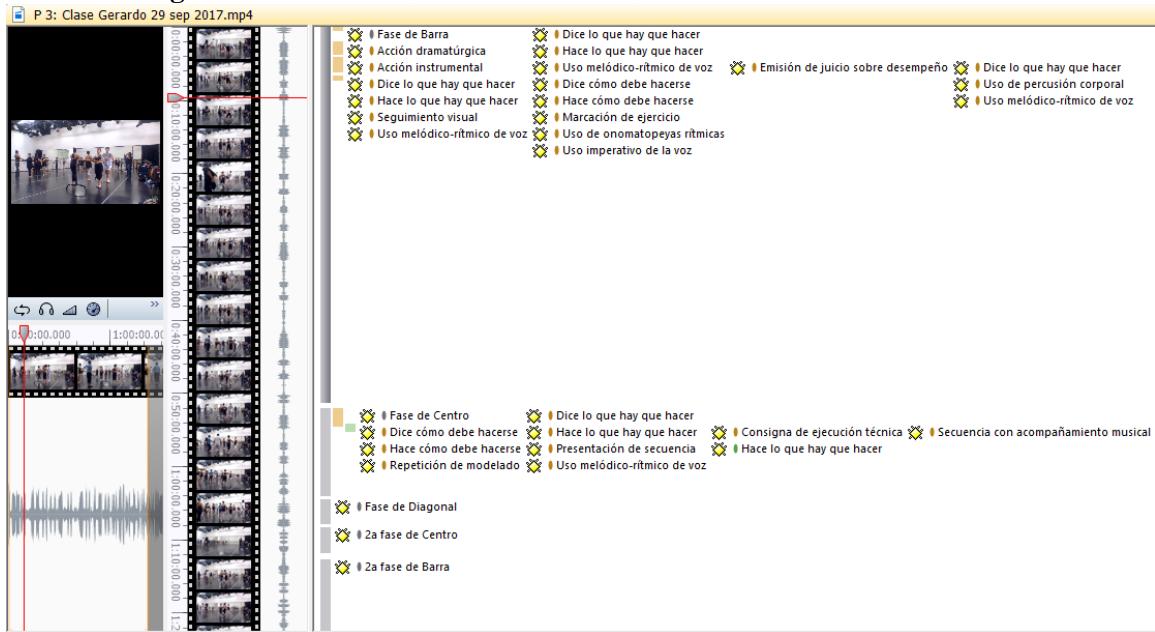
“Yo creo que la docencia tiene que ver mucho con la improvisación, porque si estoy viendo que una estrategia que yo tenía pensada, planeada y estructurada no funciona, tengo que ser lo suficientemente flexible para cambiarla, modificarla y a veces en esta flexibilidad o en esta improvisación surgen otras cosas y encuentro otra estrategia, es lo que te digo, yo también me voy permitiendo como ir jugando y tiene mucho que ver el cómo está el grupo, cómo llega, en qué estado está, cómo nuestra sociedad también está cambiando, entonces creo que las reglas deben ser flexibles y [...], eso”. (Maestra Beatriz, Danza Moderna)

Como se presentó en el marco teórico, las clases de danza moderna y contemporánea han conservado esta estructura de zonas-fases de la clase tradicional de ballet, aunque cada clase pueda ser diferente dependiendo de las decisiones que tome el maestro que imparte la experiencia educativa sobre el desarrollo más adecuado para sus estudiantes. También se pudo apreciar como maestros de danza académica recurren a virajes o regresiones en la estructura de las secuencias didácticas planeadas.

En relación con lo indicado en los datos narrativos sobre la forma en que los maestros desarrollan sus clases, presento el análisis de algunas de las clases registradas en video mediante la ayuda del programa *Atlas.ti 7.5.7*, el cual me permitió acceder a la codificación de segmentos de imágenes y audio sin tener que recurrir a descripciones o transcripciones de lo visto y escuchado en las clases que observé durante el trabajo de campo. En primer lugar se puede observar este hecho interesante en las clases de Danza Académica sobre la

estructura de secuencias didácticas, ya que el desarrollo de estas clases tiene ciertas modificaciones en los cambios de zona-fase respecto a la estructura de clase tradicional de *Barra-Centro-Adagio-Allegro*:

Imagen 31. Análisis de observación en video de clase de Danza Académica

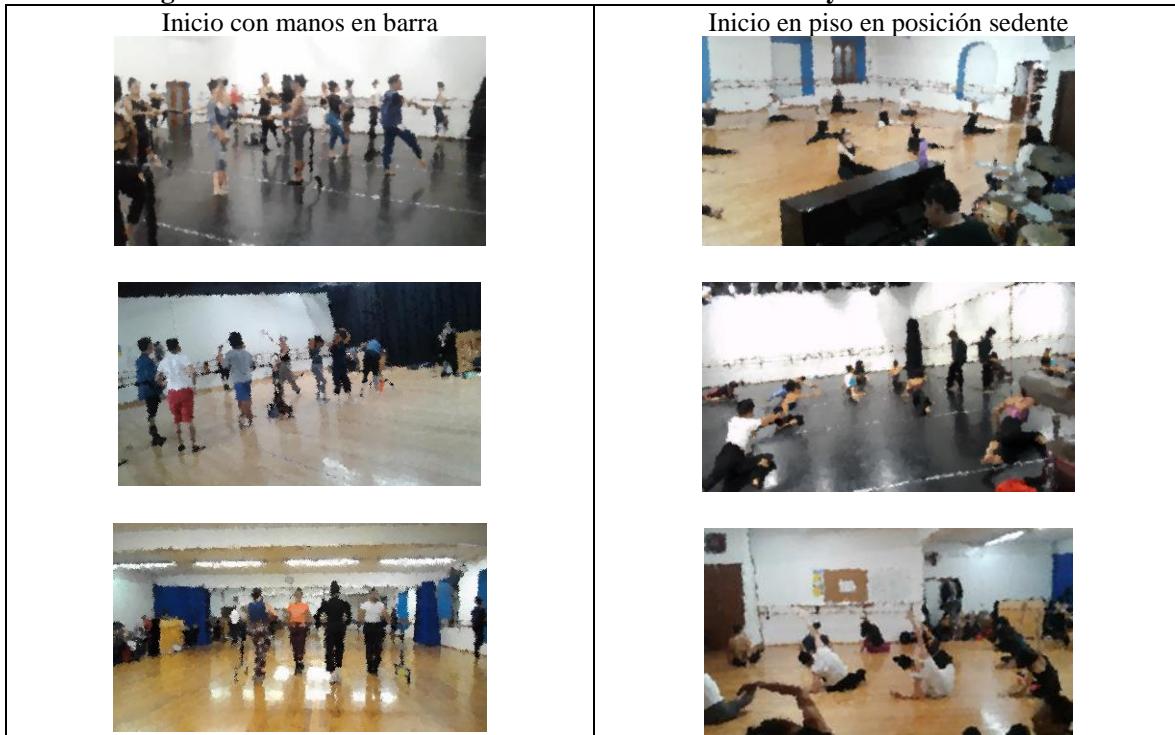


En el análisis anterior encontré que el maestro Gerardo mantiene un apego a las fases por zona de la clase tradicional de ballet, pero de acuerdo a su valoración de la calidad con que se desarrollan las secuencias más elaboradas por los alumnos, es que recurre a la repetición de la fase de barra o de centro hasta dos veces en una clase. Es de destacar que aunque el principal canal de transmisión del contenido es el visual, los maestros de danza recurran a estrategias cinético-auditivas como el uso de la voz con entonación rítmico-melódica al describir acciones físicas o conteo de tiempos musicales.

Cómo se indicó en párrafos anteriores, esta estructura de clase se puede apreciar también en las sesiones de los maestros de Técnica Moderna y Contemporánea. Clara muestra de la transferencia de estructura de clase son las sesiones de técnica con mayor inclinación a la técnica Graham, en la que el sello característico de la escuela Grahamiana es el uso del piso y la posición sedente para iniciar el trabajo de habilitación corporal con mayor uso del torso y la espalda, tal como sucede en el ballet con el uso de la barra como zona-fase de inicio pero con énfasis en habilitación de los pies. En las siguientes imágenes se pueden

apreciar diferentes inicios de clase que comparten elementos como uso de manos, brazos, piernas y pies pero que difieren en el ejercicio a realizar de acuerdo a la intención e intensidad que solicita el maestro titular (véanse imágenes de la # a #).

Imágenes 32 a la 37. Zonas-fases de inicio de clase en Ballet y en Danza Moderna



Esta labor de implementación y desarrollo llega a adquirir la dinámica de un montaje escénico, en el que se repiten una y otra vez secuencias, pasos y movimientos para su óptimo desempeño en una presentación final. Estas presentaciones de productos de clase son el evento principal de cada semestre para culminar cada periodo de trayecto formativo: las evaluaciones de aprendizaje. En esto se difiere con otros programas y disciplinas que manejan una gran cantidad de contenidos teóricos y prácticos; en la danza son a veces pocos contenidos pero su asimilación y dominio requiere un gran trabajo de ejecución mediante repeticiones constantes, en las que se busca la mejoría en cada actuación hasta alcanzar el máximo nivel de desempeño. Veamos a continuación el trato a la repetitividad en las clases de técnica dancística.

4.3.2.2. La repetitividad en las clases: de la rutina al ritual de iniciación

Uno de los aspectos que caracterizan a la práctica de cualquier disciplina artística escénica es la repetitividad de acciones en ejecuciones instrumentales, como pasa en clases y ensayos de música, danza y teatro, al tener que repetir varias veces ejercicios y productos de creación. La repetición constante de ejercicios, movimientos, secuencias, coreografías y demás productos performativos es prácticamente ineludible para el artista de la danza en su faceta de ejecutante y aprendiz, ya que es a través de la inversión de una gran cantidad de horas de repetición, de una o varias acciones, que obtiene su pericia como intérprete.

La repetitividad está ligada con las rutinas, es decir los hábitos o costumbres que los seres humanos vuelven cotidiano por la frecuencia con que se realizan, hasta el punto de que se automatizan y se institucionalizan, como pasa en los rituales iniciáticos de prácticas religiosas para obtener investiduras como iniciado o elegido. Es este significado el que adquieren los hábitos en el aula de danza, no el de rutina sino el de ritual que permite acceder a los estados de conciencia mental y corporal que despierta la danza en sus artistas. Así es como lo ven los maestros al preguntárseles por sus rutinas de clase:

“[...] no entro en una rutina porque la rutina encuadra y encajona, tenemos un sistema de enseñanza que venimos arrastrando desde la primaria y secundaria, que es: ‘siéntate en el pupitre, apréndete esto, yo te doy y tú aprende’, entonces eso hay ya que exterminarlo, no es una rutina sino parte de cómo está el grupo, de cómo llegaron el día de hoy, de cómo se encuentran, en qué disposición vienen, porque como trabajamos en el cuerpo, eso sí hay que aclararlo, esta es una facultad que trabaja con el cuerpo, trabajamos con seres humanos, no somos una fábrica donde generamos a bailarines”. (Maestro Samuel)

Ya de inicio la palabra rutina remite a un significado negativo por su vinculación a costumbres y hábitos comunes en las instancias de educación tradicionales como la casa familiar y la escuela, en las que se recibe con pasividad instrucciones de una autoridad superior, las cuales se acatan por el simple hecho de estar en una posición inferior en una jerarquía de poder. En la danza es distinto, pues la repetición no es vista con este revestimiento alienante, sino que se convierte en un rito por el que se adquiere el estado físico, mental y emocional que permite al artista desempeñarse adecuadamente en clases y ensayos:

“[...] hay una clase como [...], un calentamiento ya montado que se repite durante todo el semestre, que conforme avanzamos, esa rutina la voy acortando para introducir el lenguaje nuevo, los contenidos nuevos, esto es en el primer semestre, en el segundo, esa rutina ya se redujo a 20 minutos, ya todo lo demás es nuevo, pero empiezo a familiarizarlos con algo que se les repita para que poco a poco vayan

confiando, te digo esto de la concentración va siendo poco a poco, tampoco es abrupto y se los voy anunciando, diciéndoles: “esta rutina ya se la pueden aprender, la pueden hacer en su casa”, la pueden practicar porque después ya nunca más se las voy a presentar completa, como apréndansela, aprovéchenla con calma, para que después la puedan hacer solos y es sencilla, no es peligrosa, es como accesible, siento que si la hacen solitos no se lastiman”. (Maestra Fedra)

Como se puede apreciar en el dato textual anterior, la rutina es más bien el rito diario que permitirá al aspirante convertirse en experto, en lugar de una práctica monótona de acciones sin sentido y desconectadas del objetivo educativo, como sucede con gran parte de las rutinas escolares de primarias y secundarias. Tal como pasa con las demostraciones de gimnastas o patinadores sobre hielo, las rutinas no son solo aceptables sino necesarias para que los estudiantes se adapten al nivel de exigencia de la preparación de un bailarín profesional, que en el aspecto físico debe estar a la par de un atleta de alto rendimiento.

Además de habilitación física, los rituales de habilitación tienen que ver con una preparación psicológica y emocional para realizar la danza con conciencia de lo que se hace sin esfuerzo innecesario. Esta preparación incluye otros hábitos:

“[...] lo que sí yo les pido es que se preparen igual que en las otras clases, previamente, que tengan unos minutos para habilitar su cuerpo, para que entren pues, no en frío, porque a veces preparar el cuerpo significa llegar y platicar con el otro que me pasó anoche de mi casa a la escuela, que me pasó si dormí o no dormí, eso es habilitar también, estás cómo aterrizando y obviamente pues el moverte, calentar”. (Maestra Juana)

Así como los ritos de iniciación se utilizan en las agrupaciones humanas para inducir a sus miembros en su cultura, los ritos de habilitación del cuerpo para la danza van más allá de una calistenia para calentar los músculos. El ritual de conexión del cuerpo con la mente incluye la conexión con el otro que está presente en el escenario del ritual (Ferreiro, 2005), aquel otro ser que reconoce lo que se hace en la danza como válido y digno de perpetuarse. Este intercambio verbal entre los participantes del rito de cada clase forma parte esencial de la inducción al estado de conciencia que el maestro trata de llevar a los estudiantes en las sesiones de trabajo.

En este punto se puede observar que las interacciones en el aula son muy diferentes a las que ocurren en otros espacios áulicos, con maestros más parecidos a gurús poseedores de saberes esotéricos que eruditos memoristas de textos y estudiantes que deben hacer las veces de aspirantes a practicantes de artes místicas en vez de simples receptores pasivos de información. A continuación trataré de la relación entre docentes y discentes en el aula de

danza, la cual dista de mucho de ser como se acostumbra en los espacios universitarios convencionales.

4.3.2.3. Las interacciones maestro-alumno en el aula

Tal como lo indica Perrenoud en las competencias para enseñar del maestro en la actualidad, una de sus responsabilidades es la gestión y manejo de grupo de discentes en el aula de clases. Esta tarea se ha vuelto por demás difícil, puesto que ya no basta con mantener a los estudiantes tranquilos y disciplinados como en antaño se cominaba a los maestros tradicionalistas, sino que ahora el deber del docente es el de implicar al estudiante en su proceso de aprendizaje y motivarlo a progresar de forma autónoma. Para lograr este objetivo es necesario rebasar el statu quo de la relación vertical entre maestro y estudiante y pasar a una horizontal.

Los maestros de ambas academias manifestaron tener una buena relación con sus estudiantes, dentro y fuera del aula, ya que reconocen que el estudiante que cursa la licenciatura ya no es igual al que tratan en otros espacios y niveles académicos:

“Me gusta esta relación, como estamos en un ámbito de enseñanza profesional, me gusta como verlos que se apropien de sus aprendizajes, que se apropien de la forma de llevar su formación, entonces creo que eso, mi visión es que tengamos una relación de igual a igual, que tengan la confianza para preguntarme cosas y yo también tener esa confianza para corregir, hacer correcciones o llevarlos, guiarlos para alguna parte”

Sin duda alguna, la relación docente-discente es una de las diferencias más notorias en relación con la manera en que se conducen profesores y estudiantes de otras facultades e instituciones universitarias. A diferencia del intercambio verbal entre maestro y alumno, modalidad prácticamente dominante en la interacción en clases teóricas, los intercambios de energía son más directos y complejos, llegando a utilizar muchas veces distintos canales de comunicación como el tacto y el lenguaje corporal:

“Siempre trato que se desarrolle un ambiente energético bueno porque de eso depende mucho el desarrollo de las clases y trato de escucharlos cómo vienen para que yo también pueda atender esas necesidades y eso me hace crear un vínculo más íntimo, porque trato de ver cómo está su energía y trato de entender por qué está así”. (Maestro Jürgen)

En la observación directa se pudo apreciar esta relación tan estrecha entre profesores y estudiantes, puesto que ambas partes mostraban roles muy definidos; los maestros van

muchas veces a guiar a los alumnos con su tacto y los alumnos tienen una plena confianza en dejarse guiar de esa manera (véanse imágenes 38, 39 y 40).

Imágenes 38, 39 y 40. Interacción entre maestros y alumnos en el aula.



Dentro de las grandes diferencias que saltan a la vista en la ejecución didáctica en las clases de ambas academias de técnica dancística se encuentra, además del manejo y gestión de los grupos y la atención individual al estudiante, la participación *sui generis* de una segunda figura docente que se ha vuelto un rasgo distintivo de las clases de danza en todo el mundo: el acompañante musical.

4.3.2.4. La relación colaborativa maestro-acompañante dentro del aula

Uno de los insumos principales para la realización de cualquier danza, sea de tipo folklórica, popular o culta, es la música, el estímulo sonoro que incita a danzar al vaivén de un compás, un patrón rítmico perfectamente definido o una secuencia de eventos sonoros que, mediante un sistema de codificación compartido por los artistas de la música, transmite una idea clara e identificable entre el emisor de estímulos y los destinatarios del mensaje sonoro.

Entre las necesidades particulares de estas clases destaca el papel del acompañante musical, un músico profesional que forma parte de la planta académica y tiene la función de proporcionar los estímulos musicales y sonoros que utilizan los maestros de técnicas dancísticas para llevar a cabo sus ejercicios, secuencias didácticas y coreografías generadas para y con los estudiantes. Los profesionales de la música que laboran en la facultad son pianistas para clases de ballet y percusionistas para las clases de Moderno y Contemporáneo. En ocasiones pueden ser asignados pianistas para acompañar las clases de Danza Moderna y Contemporánea, en caso de que la dirección de la facultad o algún maestro lo solicite, caso contrario de los percusionistas, ya que el ballet requiere exclusivamente de piano o instrumentos melódicos más relacionados con la música culta de los siglos XVIII y XIX.

Al cuestionar a los maestros de ambas academias sobre la relación que tienen con los acompañantes musicales, destacaron su valía e importancia para el desarrollo de las clases, ya que su labor artística como ejecutantes se ha convertido en uno de los principales recursos didácticos de la facultad y también se considera su presencia como parte fundamental del sistema de intercambio de energía que sucede en el aula de danza:

“Creo que nuestra relación es de respeto, de compañerismo y también [de trato] franco y directo, si hay algo que me molesta o que incómoda o algo así, se los he dicho [de frente], lo hemos platicado, no sé si de ellos hacia mí, pero de mí hacia ellos es eso y de apoyo, yo me siento muy apoyada por ellos, porque son profesionales y tienen el conocimiento, o sea, podrán tener más o menos experiencia, ese no es el problema, porque tienen el conocimiento y tienen la disposición para compartir su trabajo y demás, para integrarse en la dinámica, porque además yo lo veo con otros maestros, o sea todos somos diferentes y entonces los maestros acompañantes entran como en sintonía ahí con cada uno de nosotros y eso yo lo agradezco, lo valoro mucho de los acompañantes y creo que es una relación buena, no sé si ellos lo puedan decir igual pero cuando menos es de respeto, de compañerismo, de apoyo, de estar presentes también, eso también lo agradezco”. (Maestra Carina).

Una de las cuestiones más interesantes, para los que nos dedicamos a la música y tenemos que brindar nuestro servicio a otro disciplina artística, es la de percepción y concepción de términos y categorías con diferente significado de acuerdo a la parcela del conocimiento de la que se sea especialista. Estas diferencias resaltan al momento de realizar trabajo en colaboración, sobre todo en las nociones de pulso, compás y ritmo, principales elementos compartidos entre gremios artísticos y que permiten el intercambio de ideas entre artistas:

“Los pulsos físicos se parecen a los pulsos [musicales], a lo que se necesita escuchar con la oreja, hay muchas similitudes, entonces hay que ir fomentando eso, pero me cuesta trabajo que me tomen en serio, los músicos creen que no sé porque no sé poner nombre, pero creo que sé más de lo que ellos piensan que sé, entonces no les gusta acompañarme, ¡jajaja! [risas]”. (Maestra Manoella)

Músico y bailarín están implicados en la creación coreográfica, uno con la responsabilidad de generar un ambiente sonoro y el otro con la de corresponder con sus movimientos corporales para plasmar, en el lienzo del espacio vacío, los trazos que expresan el discurso estético compartido. Esta implicación en la creación artística compartida es uno de los principales retos de maestro y acompañante en las clases, puesto que el aspecto musical de la danza es una de las principales dificultades para los estudiantes que tienen que cumplir consignas de movimiento precisas y realizarlas en concordancia con el ritmo e intención de la música:

“[...] en la parte de danza contemporánea, trato de hacer partícipe al acompañante de clase, porque estamos siempre juntos en el mismo instante, [...] no tratamos de esquematizar una clase así constante, de que sea el ejercicio número uno, el número dos, el número tres, sino que conforme vayamos desarrollando la clase, las consignas se vayan como disparando y eso implica mucho, sobre todo en ese nivel, que escuchen al acompañante y que entiendan que hay una ida y vuelta con el acompañante, que no esté el acompañante haciendo un ambiente sonoro y nosotros por otro lado, sino que entiendan que hay una complicidad entre bailarín y músico y que el bailarín se tiene que asumir también como músico, porque si desde el inicio lo ve como cosas distintas, más tarde va a ser imposible que pueda haber una complicidad entre acompañante y los alumnos”. (Maestro Jürgen)

De lo observado en clases pude advertir que la labor del acompañante se ha mimetizado de una manera sorprendente con la forma de enseñar de los maestros, pues se ha llegado a un punto en que la correspondencia entre movimiento y música es increíblemente fluida y eficiente, como si ambos artistas se comunicaran de forma telepática. Durante mi actividad como observador-participante, cuando colaboré con los percusionistas de algunas clases de danza moderna, pude captar la lectura de intenciones de movimiento que hace el músico acompañante para emitir el estímulo musical o sonoro adecuado al ejercicio o secuencia que se esté trabajando.



Una vez visto lo concerniente con la etapa de desarrollo de actividades es preciso abordar la fase final de cada periodo escolar, en el que se debe recopilar la información necesaria para valorar y calificar los procesos de aprendizaje que han sido llevado a cabo los estudiantes y adquiere la asignación de juicios de valor adquiere matices muy característicos: la evaluación de los logros de aprendizaje.

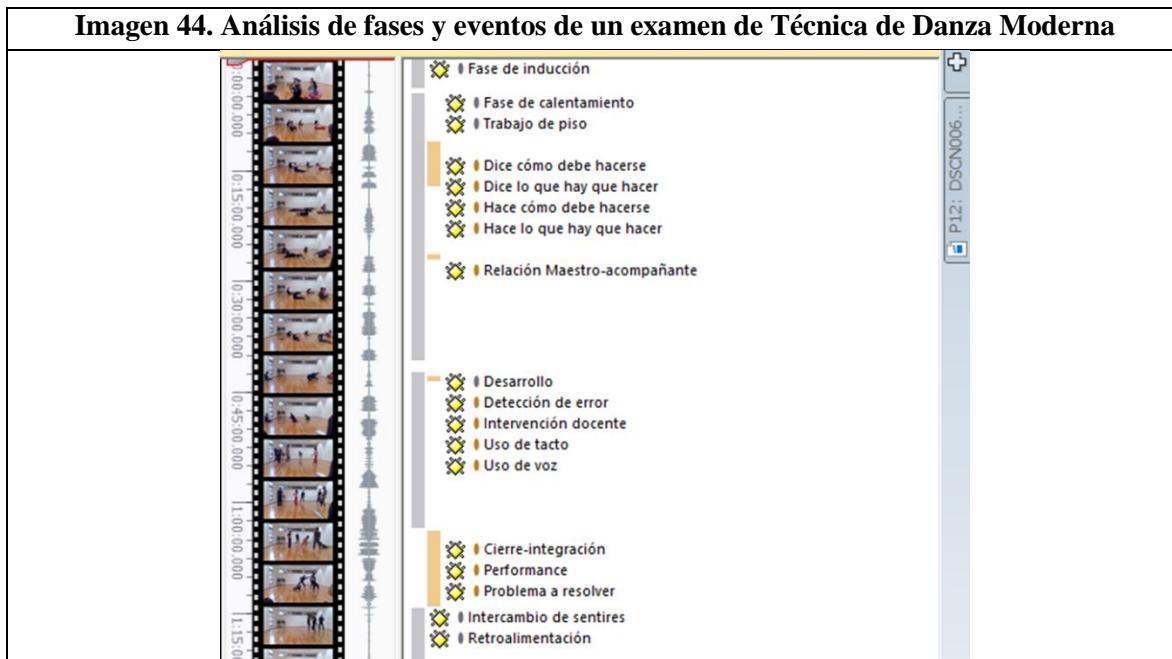
4.3.3. Evaluación de los aprendizajes

Desde el punto de vista didáctico, la evaluación es la obtención de información relevante y congruente sobre la cantidad y calidad de los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante el periodo de aprendizaje para la emisión de un juicio de valor sobre el desempeño del alumno o estudiante al demostrar su grado de dominio sobre dicho conocimiento. Dicho juicio tiene distintas lecturas, desde las de tipo psicológico que la asocian con instrumentos

de control de la conducta, hasta las visiones sociológicas en que es vista como dispositivo de separación de los individuos en clases sociales, tal como se haría con un cedazo para separar la harina de trigo de sustancias indeseables. Tanto en la pedagogía, en la rama de la didáctica, como en las artes, la evaluación es vista con una intención también utilitaria pero en sentido positivo, puesto que es a través de la emisión de estos juicios de valor que los artistas que practican la música, la danza, el teatro, la pintura, la escultura o la fotografía que pueden encontrar los aspectos a mejorar para alcanzar un óptimo desempeño y cumplir con uno de los principales preceptos universales del arte: hacer las cosas cada vez mejor.

Durante muchísimos años se recurrió a la aplicación de exámenes escritos y demostraciones de habilidades para certificar el grado de adquisición y logro de aprendizajes por parte de los estudiantes de nivel universitario. En la Danza, por el hecho de ser una actividad eminentemente práctica, siempre se ha recurrido a la evaluación de la demostración de desempeño calificada por agentes externos, compartiendo con la Música el formato de recital-examen o el de presentación de puesta en escena con el Teatro. Como se vio en el apartado dedicado a las fases de la clase de danza y en el análisis de secuencias didácticas, los exámenes tienen una estructura de acuerdo a las fases que se evalúan: inducción, calentamiento, desarrollo en centro y diagonales, integración en producto final y fase de retroalimentación por parte de maestro y sinodales. En el análisis realizado a la observación de uno de los exámenes de Danza Moderna se pueden apreciar el desarrollo de estas fases:

Imagen 44. Análisis de fases y eventos de un examen de Técnica de Danza Moderna



Aunque la maestra titular admitió no tener una estructura previamente dispuesta para esa ocasión (ver anexo 6), en el análisis se pudo apreciar la estructura subyacente de las clases de técnica Graham, la cual se aplica con ciertas variaciones en el orden o repeticiones de alguna de las fases por parte del docente. En estas demostraciones finales de desempeño se notan algunas diferencias con el desarrollo de las sesiones a lo largo del semestre; los profesores solicitan la ejecución de un ejercicio o secuencia a realizar o marcan una sola con pocas explicaciones. Lo que esperan los docentes por parte de los estudiantes es se hayan habituado a las secuencias didácticas practicadas por meses, de tal manera que no haya que repetir explicaciones y marcaciones, a menos que el profesor titular o alguno de los evaluadores lo requiera.

La asignación de la calificación al estudiante no queda reducida a la recogida de datos relevantes de un examen práctico en una sola ocasión, ya que esto provocaría un gran sesgo para recabar la información necesaria sobre el proceso de formación del semestre o periodo escolar. Los profesores de la Facultad han optado por tomar en cuenta muchos más aspectos que la óptima ejecución dancística, tales como la asistencia y puntualidad, investigaciones, bitácoras de clase y el registro diario o semanal de la evaluación de acuerdo al criterio profesional de cada docente. Todo es que se registra corresponde a la consideración de aspectos cuantitativos de la evaluación en la danza.

4.3.3.1. Evaluación de aspectos cuantitativos

Al considerar lo que se puede contar y medir en la danza, los maestros de ambas academias han convenido los rubros de la ejecución dancística y del desempeño estudiantil en las clases de técnicas que se pueden cuantificar, tales como alineación, equilibrio, flexibilidad, euritmia, expresividad y originalidad, como puntos a considerar en ejecuciones. En aspectos curriculares generales, destacan la asiduidad y puntualidad del estudiante en las clases, seguido del cumplimiento de tareas específicas que el docente solicita a lo largo del semestre. Esta ponderación de los aspectos cuantitativos les permite a los profesores realizar la tarea de evaluar con mayor objetividad y justificar el otorgamiento de cierta calificación a un estudiante. Algunos lo encuentran más fácil que otros, como Jürgen, Samuel y Gerardo, quienes recurren al uso de tablas en las que vierten algunos criterios que se pueden objetivar en un cifra como asistencias en el semestre, nivel de desempeño en secciones de la clase, valoración de la modificación que los estudiantes han hecho en sus cuerpo y su comprensión

de las propuestas dancísticas. Destaco el testimonio de la maestra Judith, quien dice tener problemas para juzgar y calificar lo subjetivo con una etiqueta de nivel, pero admite recurrir a estas tablas para facilitar esta tarea:

“[...] sí tengo una tabla de evaluación que habla de la fluidez, de la calidad, si [el estudiante] integra en una secuencia, si observa, si se orienta en el espacio, por ejemplo, son cosas que también es de pensar un poco como sería la evaluación, pero bueno, como hay que hacer eso vamos como buscando estrategias de manera de evaluar [...] sumando la objetividad y la subjetividad”. (Maestra Judith)

Como se puede notar en los datos anteriormente mostrados, los maestros recurren al uso de instrumentos cuantitativos tales como tablas para registrar puntajes de diferentes rubros, tales como el nivel de desempeño en ejercicios y secuencias, grado de maduración de extremidades o movimientos corporales, frecuencia de asistencia a clases y cumplimiento de actividades fuera del aula como lectura de textos, investigaciones y tareas prácticas. A diferencia de hace algunas décadas, la evaluación de aspectos cuantitativos en la enseñanza de la danza ha llegado a un primer estado de maduración, esto gracias a que los bailarines, tanto los que ejercen la docencia como la investigación, han abordado el problema de la evaluación de aspectos objetivos con la finalidad de obtener instrumentos fiables y precisos para mejorar los procesos de evaluación en espacios formales de educación artística.

Gracias a la obra de grandes bailarines como Rudolf von Laban en la danza educativa y su desarrollo a nivel mundial, se han podido acordar los aspectos universales y verificables que pueden valorarse de forma objetiva en tablas e instrumentos de medición, tal como se hace en exámenes profesionales, concursos y audiciones. Pero a pesar del gran avance en la valoración de logros de aprendizaje de forma cuantitativa, aún quedan fuera de esta manera de evaluar los aspectos diferenciales de apreciación, en que se consideran aspectos muy subjetivos y casi imposibles de abstraer en números, es por eso que también se recurre a evaluación de aspectos cualitativos desde diferentes ángulos e instrumentos.

4.3.3.2. Evaluación de aspectos cualitativos

En la ponderación de aspectos cualitativos, los maestros de ambas academias destacaron la consideración de actitudes y valores como componentes esenciales de la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes, como aquellos que los bailarines profesionales consideran indispensables para ejercer la profesión sobre y bajo los escenarios, en el trabajo diario de estudio y en el trabajo con otros artistas o profesionistas con los cuales se deba

colaborar en proyectos de creación, interpretación y educación artística. La evaluación de lo cualitativo es una de las mayores preocupaciones de todos los docentes entrevistados y a la vez de lo más difícil de abstraer, pues, como lo dice la maestra Judith, “la danza tiene que ver con poesía, la danza va más allá de hacer bien las cosas”.

Entre los rubros que los maestros de ambas técnicas buscan reflejar en sus evaluaciones destacan las actitudes y valores relativos al trabajo cotidiano de práctica y estudio, en que se requiere que el artista sea una persona paciente, perseverante, diligente, tolerante al fracaso, la frustración y la crítica. Se hace un gran esfuerzo por reflejar en forma objetiva lo subjetivo, como se puede apreciar en este fragmento de entrevista:

“[...] el proceso tiene un 70%, se lleva casi toda la calificación, sin embargo también el examen parcial y el examen final tienen un peso, los logros técnicos que ellos tengan, esos van reflejados en el examen parcial y el final, pero en una clase o en un examen no ves todo el proceso que ellos hicieron para lograr eso, entonces el proceso lo divido en varias partes, un porcentaje lo tiene como asimilan las consignas de cada clase, otro porcentaje lo tiene lo de la tolerancia a la frustración, otro porcentaje lo tiene [...] conciencia crítica y reflexiva a su trabajo, trabajo colaborativo, se me están escapando dos más, obviamente pues tienen que estar, o sea independientemente que ellos tengan su 80% (de asistencias), tienen (derecho) del 20% de inasistencias, pues siempre (en) el proceso va reflejado eso, pues va de cajón que tienen que estar presentes”. (Maestra Juana)

Se puede apreciar que se le da un gran peso a lo axiológico en la evaluación que realizan estos maestros, de la cual una gran parte es en cuestión de tolerancia a la frustración, perseverancia, autoconsciencia, la autodisciplina y la forma en que el estudiante asume la responsabilidad de lo que tiene que hacer. La maestra Manoella recalca que “el estudiante tiene que asumir la responsabilidad de decir ‘uy, esto me salió fatal, déjame estudiarlo, repetirlo’, porque la clase no va a alcanzar para repetir las suficientes veces esa parte que no sale”. Esta ponderación de los elementos cualitativos se realiza de acuerdo a la apreciación personal de cada maestro, siendo en algunos casos estipulado el marco de valores a evaluar por la negociación y acuerdo entre el docente y los estudiantes sobre los valores y actitudes que consideran válidos y necesarios:

“[...] yo ahí sí tengo un marco del que parto, pero lo que pasa es que con cada grupo yo hago mi ideario de valores a partir de lo que ellos proponen, de los que ellos están considerando, claro yo aporto también y pongo alguno y les digo: “a ver, ¿no han pensado en tal valor?” vamos a ver de qué trataría esto y ya se hacen cuatro o seis”. (Maestra Carina)

Si bien es una convicción compartida por los maestros de ambas academias tomar en cuenta aspectos cualitativos en la evaluación del proceso, no hay un formato único de registro de

estos datos de apreciación, por lo que los maestros recurren al registro de acuerdo a la lista de asistencia o la elaboración de un instrumento propio que dé cuenta de lo que ellos detectan en sus estudiantes:

“En cuestión de evaluación es en el día a día, hay un seguimiento de observación, les voy dando retroalimentación para efectos de que ellos [mejoren], dentro de la clase es ahí en las intervenciones y aparte yo les hago un seguimiento individual y les doy una retroalimentación personalizada fuera de clase, que para mí es un retroalimentación, para que cuando ellos regresen a la clase, y generalmente sí veo que funciona, lleguen con más conocimiento de causa y que confirmen o refuten [lo que les digo], para efectos de llegar bien al trabajo, para concentrarse en el trabajo”. (Maestra Carina)

Tal como ocurre como en las valoraciones de jurados en competencias de deportes de combate, en las que los jueces encargados de llevar la cuenta de los golpes conectados difieren en su apreciación, los maestros no siempre concuerdan en los criterios de valoración debido a que cada quien tiene un ángulo distinto de apreciación y diferente criterio para valorar lo que está presente o ausente en el desempeño de un estudiante. En los últimos años se ha avanzado mucho en llegar en acuerdos para unificar criterios mediante el trabajo colegiado dentro de ambas academias y también en colaboración con docentes de otras áreas del conocimiento que laboran en la facultad:

“[...] trabajar en horizontal con nuestros pares es maravilloso, porque me apoyo de los otros docentes que conocen al mismo ser humano y que le trabajan las otras habilidades y valores, entonces hacemos un conjunto de evaluación que notamos que es funcional, y entre todos podemos apoyar y también es como de: “Ay, no soy la única que piensa que debe reprobar”, también es como esta onda de, nos platicaba otra maestra, que ella sentía como un descanso, porque decía: “Ay que bueno, porque ahora me doy cuenta que no soy la única que piensa así”, porque también tú observas eso, entonces dentro de un conjunto de docentes que estamos trabajando con el mismo equipo de seres humanos en distintos horarios, con distintas técnicas, pero que buscamos el mismo objetivo que es que este chico logre este avance dentro de esta carrera”. (Maestra Beatriz)

Este trabajo colaborativo es una de las prácticas de la facultad para evitar caer en exceso de subjetividad al evaluar y triangular el juicio del docente sobre el desempeño de sus alumnos. La otra es la de recurrir a la visión de otros docentes o expertos a realizar un diagnóstico sobre el desempeño de un estudiante o grupo en los exámenes parciales y finales, con la finalidad de alcanzar un acuerdo intersubjetivo entre pares académicos sobre la calidad con que se llevan a cabo los procesos de formación técnica y estética.

4.4. El trabajo docente en el marco teórico-metodológico del MEIF

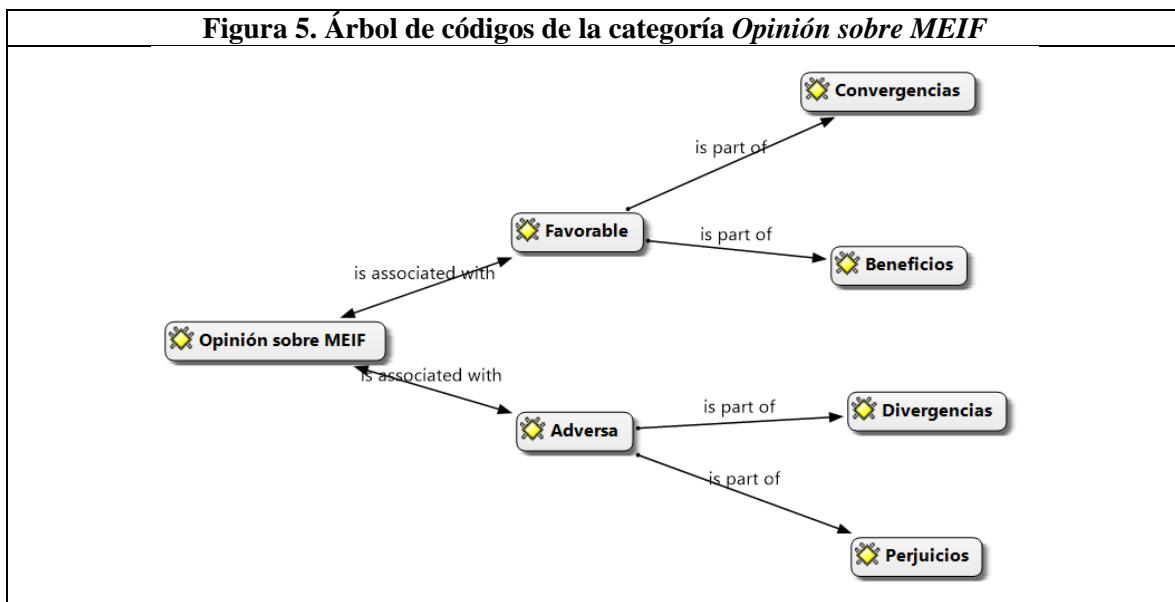
Como fue descrito en el apartado de contextualización sobre el marco de operación curricular de la UV, el MEIF se creó con la intención de responder adecuadamente a los requerimientos educativos a nivel internacional para obtener una mayor correspondencia entre teoría y práctica en la formación de profesionales, esto con miras a la estandarización de los niveles educativos de los países con mayor intercambio económico-comercial. Se puede entender que en países que mantienen un gran intercambio económico y de profesionales se requiera la homologación de niveles de conocimiento y prácticas para asegurar el correcto funcionamiento de los sistemas productivos de dichas naciones, ya que su nivel general de vida está correlacionado con el nivel educativo que ostentan como países desarrollados. Debido a la adscripción neoliberal de los políticos y economistas que han estado al frente del gobierno mexicano desde la década de los 80's, los encargados de manejar el sistema educativo mexicano han volcado todos sus esfuerzos por implementar la propuesta educativa ideada para mantener el sistema económico global: el enfoque por competencias en educación.

En varias investigaciones anteriores se han abordado los efectos de la implementación del enfoque por competencias a través del análisis del proceso de construcción de la identidad profesional de docentes, las teorías implícitas de maestros y estudiantes, la configuración de prácticas y las representaciones sociales de diversos actores educativos sobre la noción de competencias. Dentro de las investigaciones sobre los intentos de operacionalización del enfoque por competencias destacan las de análisis sobre el discurso de maestros, estudiantes y actores decisivos en el aparato educativo nacional. En estudios como los de López-Figueroa (2014), Garzón (2015) y Mello (2017) se ha indagado sobre la opinión y perspectiva de los docentes sobre la implementación del enfoque por competencias en los currícula de educación básica, media-superior y superior, buscando sacar a la luz el conjunto de ideas y acciones que los docentes coordinan al enfrentar una situación problemática o que amenaza con alterar la forma en que los grupos profesionales trabajan (Becker, 1961; Pérez Gómez, 2004). Por tal motivo indagué sobre la opinión que tenían los docentes de ambas academias sobre el MEIF y su implementación en la Licenciatura en Danza Contemporánea.

Al cuestionar a los maestros sobre su parecer acerca del MEIF y los efectos que ha generado en la Licenciatura en Danza Contemporánea, he buscado abundar en la

comprensión de las diferentes perspectivas de los docentes entrevistados más allá de lo agradable y lo desagradable para ellos, ya que la asunción de una postura ante la educación y el despliegue de acciones no tiene que ver con un gusto, creencia o capricho personal, sino con la toma de conciencia sobre acciones y decisiones que tienen repercusión en futuros profesionales de la disciplina dancística. Mi interés sobre lo que piensan se debe a que en anteriores investigaciones no se han tomado en cuenta a los profesores que laboran en el área académica de artes, salvo en la evaluación llevada a cabo por el IIE-UV, en la que solo ha participado un representante de la Facultad, lo que priva de conocer el punto de vista de sus docentes y sus experiencias con la propuesta curricular del MEIF.

Al analizar las respuestas de los docentes a la pregunta sobre su parecer sobre el MEIF y su implementación en la Licenciatura en Danza Contemporánea, pude advertir cuatro categorías de perspectiva personal elaboradas por mí, presentes en los eventos discursivos: convergencias con MEIF, beneficios del MEIF, divergencias con MEIF y perjuicios del MEIF (véase figura #).



Para comenzar mi interpretación sobre la opinión vertida sobre el MEIF comienzo por los datos que presentan una opinión favorable, debido a que la actual propuesta educativa para la labor docente y el recorrido de los estudiantes por el currículo de licenciatura en la UV concuerda con muchas intenciones y prácticas de los maestros de danza clásica, moderna y contemporánea en varios espacios educativos a nivel profesional y amateur.

4.4.1. Convergencias con el MEIF

El modelo educativo que posee la UV y la práctica docente de los profesores de la Facultad de Danza ejercen comparten puntos de conexión y similitud en su intención educativa y misión institucional, lo que se entiende por convergencias. Entre las convergencias que encuentran los maestros entre el Modelo Educativo y las prácticas de enseñanza destacan la mayor vinculación entre teoría y práctica, ya que esta disciplina artística se basa más en desempeños prácticos que en acumulación de conocimientos teóricos. Como se ha visto en la revisión de los datos anteriormente mostrados, la práctica docente de los maestros de ambas academias comparte la movilización de saberes, habilidades, valores y actitudes en la realización de la actividad de los profesionales que inciden en los distintos espacios laborales, por lo que se busca complejizar sobre lo que va a desarrollar el estudiante al ejercer profesionalmente, más allá de la memorización de conocimientos. En las palabras de los maestros se puede advertir su convergencia con la formación integral de los estudiantes que promueve el MEIF:

“Me interesa mucho el bailarín inteligente, inteligente porque conoce su cuerpo, porque se conoce, porque sabe cuidarse, porque lee, porque estudia, porque pregunta, porque analiza, porque en sus piezas tiene un discurso, ya sea que él las cree como coreógrafo o como bailarín, si el coreógrafo no me dice, entonces que averigüe para saber interpretar”. (Maestra Beatriz)

Tal como lo señala la maestra Beatriz, la formación de un profesional de la danza debe ser integral y apegada a la realidad que afrontará el futuro bailarín en los diversos escenarios artísticos y contextos profesionales, lo cual es corroborado por la maestra Judith cuando señala que las compañías profesionales de danza “se van más por la calidad que por la cantidad, entonces hay que trabajar con ellos más este sentido de calidad”. Ya desde la década de los 80’s se visualizaba que la educación superior debía cambiar su función de reproductora de eruditos por la de preparadora de profesionales responsables con la sociedad a la que prestarán sus servicios (Schön, 1992; 1998). Este cambio de enfoque formativo también llegó a la enseñanza de la danza desde la década de los 70’s, cuando aparecieron nuevas propuestas curriculares que aspiraban a formar *bailarines integrales* (Ferreiro, 2005; 2009; Torres, 2017). Esta noción de integridad profesional está vinculada con la conformación de un ser profesional consciente de los valores y actitudes propias de su ejercicio, aspecto con el cual concuerdan los maestros de danza:

“lo que yo encontrado justamente como en esta parte de los aprendizajes axiológicos se me hace maravilloso, [...], porque entender que los seres humanos que están tomando clase en esta escuela son eso, seres humanos y no son máquinas de ejecutar pasos, se me hace supervalioso, la verdad”. (Maestra Beatriz)

Recordando a Schön (1992; 1998) respecto a la crisis de confianza por la que atravesaban las profesiones a finales del siglo pasado, este descrédito se debió en gran parte por la tendencia de las instituciones formadoras a favorecer la acumulación de saberes teóricos y la realización impecable de desempeños técnicos antes que el desarrollo de la calidad humana para tratar con las personas a las que se va a brindar un servicio profesional. Los maestros coinciden en que el abordaje del aspecto axiológico en la preparación profesional de los artistas debe ser uno de los ejes sobre los cuales se basen los procesos de enseñanza-aprendizaje en la danza y las artes en general. Asumir esta postura implica reconvenir los roles y funciones de los docentes y discentes como transmisores y receptores, lo que implica que los maestros y estudiantes desarrollos una nueva forma de pensar y actuar en el escenario educativo:

“[...] me gusta como verlos que se apropien de sus aprendizajes, que se apropien de la forma de llevar su formación, entonces creo que eso, mi visión es que tengamos una relación de igual a igual, que tengan la confianza para preguntarme cosas y yo también tener esa confianza para corregir, hacer correcciones o llevarlos, guiarlos para alguna parte”. Maestra Juana

Este testimonio permite advertir la aceptación de las nuevas identidades académicas que propone el MEIF por parte de los docentes de la facultad, al delegar en el estudiante mayor responsabilidad de su proceso de formación. Los maestros están habituados a entablar este tipo de interacción en el aula y otros espacios tales como foros, salas de ensayo, auditorios y escenarios, espacios en los que no hay jerarquías cuando se baila, todos son colegas. Esta horizontalidad en las relaciones entre docentes y discentes para alcanzar el éxito en los procesos formativos no es nuevo para la danza y sus realizadores, puesto que llevan más de un siglo trabajando de esta forma (Ferreiro, 2005; Abad, 2011; Torres, 2017)

Además de las concordancias presentes entre el modelo educativo de la UV y las prácticas de enseñanza en la danza, la implementación del MEIF en el programa de licenciatura en danza contemporánea y su marco operativo ha traído beneficios al introducir ideas y prácticas que antes no se realizaban y que han dado como resultado cambios en la manera de gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ajustes en los convenios sobre el estado actual de la profesión y la calibración de dispositivos didácticos, los cuales se verán en el próximo apartado.

4.4.2. Beneficios del MEIF en la Licenciatura en Danza Contemporánea

La implementación del MEIF en la Licenciatura en Danza Contemporánea implicó la introducción de lineamientos y prácticas que no se realizaban en años anteriores en la facultad, como la organización de las academias para trabajo colegiado, la complejización de los objetivos de aprendizaje, un mayor involucramiento de los alumnos en los procesos de enseñanza y el paso a una relación horizontal entre docentes y discentes. Estos cambios beneficiaron hasta cierto punto a la facultad y a los estudiantes que experimentaron estos cambios curriculares. Al introducir un esquema pedagógico tan complejo como lo es el enfoque por competencias, los profesores de la facultad se vieron en la necesidad de adquirir los conocimientos psico-pedagógicos que se requieren para diseñar los planes y programas de estudio bajo estos lineamientos. Esta oportunidad de adquirir mayor conocimiento en la teoría educativa para mejorar en la fundamentación pedagógica de su labor docente fue uno de los primeros beneficios advertidos por los maestros:

“Está la parte de ir profundizando cada vez más en el área de conocimiento, en los saberes teóricos, los principios y fundamentos de la propuesta que se esté trabajando con cursos, con cercanía con maestros, lecturas, pero también la parte pedagógica de manejo de grupo, de la relación con el alumno, de la elaboración de programas, ahora con esto de que si los objetivos o las competencias, que la integración de saberes, que no es nuevo, pero para darle ese peso que no se lo estábamos dando”. (Maestra Carina)

Aunque la parte fundamental de la formación dancística sigue siendo el desarrollo de habilidades físico-técnicas, este abordaje de la teoría pedagógica ha dado pie a la reflexión sobre la práctica para advertir vicios y errores a nivel teórico-conceptual, tales como el autoritarismo, la falta de objetivos claros de aprendizaje y la reproducción mecánica del discurso de la enseñanza artística tradicional sobre el *deber ser* en las artes, constante de los maestros de la *vieja escuela*. Uno de estos cambios en el discurso sobre la enseñanza de la danza, ha sido dejar de juzgar la aptitud para ejercer la danza por cuestiones meramente corporales y físicas:

“[...] en los exámenes de admisión estamos volteando a ver el lado creativo del ser humano más que la posibilidad física, tenemos alumnos muy chaparritos, casi enanitos, estamos hablando como de ir incluyendo cada vez más, ser más inclusivos dentro de este modelo que nos propone la universidad, este modelo flexible que propone la UV”. (Maestra Beatriz)

Esta forma de seleccionar a los nuevos estudiantes de la licenciatura no habría sido posible hace algunas décadas, cuando lo más importante era tener un cuerpo apto para las dos técnicas

que se aceptaban como válidas, la técnica clásica y la técnica Graham. Gracias a la influencia de los fundamentos educativos del MEIF, los maestros de la facultad se han abierto a contemplar otros aspectos de importancia para el desarrollo profesional de un bailarín, tales como la expresividad, creatividad, entrega, compromiso y calidad humana, los cuales se han vuelto más necesarios en el medio profesional actual que tener aptitudes físicas para el movimiento danzado.

Respecto a la reconfiguración de la identidad docente que implica la asunción del enfoque por competencias en la educación, los maestros admiten que han tenido que cambiar, para bien, su forma de trabajo colaborativo. El trabajo individualista y balcanizado de los maestros de danza se ha dejado de lado para dar paso a un nuevo estilo de trabajo colegiado, el cual se ha asumido como una de las nuevas fortalezas de la institución, como lo comparte la maestra Beatriz:

“[...] para mí tener otros maestros, [...], de trabajar en horizontal con nuestros pares es maravilloso, porque me apoyo de los otros docentes que conocen al mismo ser humano y que le trabajan las otras habilidades y valores, entonces hacemos un conjunto de evaluación que notamos que es funcional, y entre todos podemos apoyar.

Como lo señala esta profesora, el impulso al trabajo colaborativo en esta nueva modalidad de enseñanza ha orillado a superar algunos vicios de la cultura docente de las instituciones oficiales señalados por Pérez Gómez (2004), tales como el aislamiento docente, la falsa colegialidad, la saturación de tareas administrativas y la discordancia en criterios de evaluación. Ya sea dentro de las academias de la facultad, como entre docentes de diferentes materias que trabajan con un mismo grupo, el trabajo colegiado es de gran utilidad para docentes y de beneficio para el estudiantado.

Una vez vistos los puntos de convergencia y los beneficios que ha traído el MEIF, advertí que lo que está más presente en las palabras de los maestros es el malestar ocasionado por las diferencias con la forma de operar del modelo y los perjuicios que ha ocasionado su implementación en la licenciatura en danza contemporánea. Comienzo dando detalle de las divergencias que encuentran los docentes entre el modelo educativo de la UV y sus prácticas de enseñanza.

4.4.3. Divergencias con el MEIF

Así como los maestros encontraron puntos de intersección entre sus convicciones educativas y sus prácticas de enseñanza con los fundamentos teórico-pedagógicos del MEIF, fue muy notoria la presencia de divergencias con la propuesta curricular por competencias que se implementó en la licenciatura en danza contemporánea desde 2007. La falta de congruencia de lo ideado con aspectos operativos importantes, tales como la polisemia y ambigüedad de la palabra *competencia*, el insuficiente capital económico de las universidades públicas mexicanas, la falta de infraestructura física y la poca disponibilidad de recursos humanos y materiales para implementar el nuevo modelo educativo, hicieron salir a la luz puntos de divergencia muy marcados entre lo postulado por el MEIF y la realidad educativa que se vive en las aulas de la facultad.

La primer gran divergencia con el modelo educativo es uno de los grandes problemas que se enfrentaron desde los primeros años de su implementación, el de la definición del término *competencia*. Como lo han advertido Díaz Barriga (2006), López-Figueroa (2014), Mello (2017) y Garzón (2015), las múltiples interpretaciones que le han dado los encargados de operacionalizar el enfoque por competencias en aplicaciones para el trabajo cotidiano, ha causado confusión y dificultado su aceptación en el gremio magisterial. Este malestar y rechazo también se manifiesta en las palabras vertidas por los maestros de la facultad, de lo que da cuenta el siguiente fragmento de entrevista:

“[...] la primera vez que lo leí hace muchos años, [...], tenía una idea distinta por la palabra, ser competitivo y entonces eso dentro de una enseñanza que va más con autonomía, esto de dejar a los alumnos que vayan buscando su propia [...], como su propia búsqueda y entonces cuando tú dices: ‘tienen que salir sabiendo esto’, o sea que tienen que saber hacer esto, entonces al maestro y al alumno, o no sé si al alumno, pero por lo menos al maestro lo mete en un conflicto”. (Maestra Judith)

Este fragmento refleja la confusión y malestar que originó el cambio hacia el enfoque por competencias en los maestros de la facultad, puesto que por lo develado en apartados anteriores, ellos se han convertido en depositarios de un saber y un *ethos* profesional que comparte los ideales que ostenta el MEIF, pero que discrepan en la forma con la que se conectan con la práctica. Tal como fue desglosado en el capítulo de sustentación teórica, las diferentes definiciones que han dado los principales referentes del enfoque por competencias (Perrenoud, 1997; 2000; 2004; Tobón, 2006; 2009; 2010a; 2010b) coinciden con lo que hacen los maestros de danza desde hace varias décadas; los bailarines, al realizar su desempeño

escénico, movilizan conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la realización de un cometido que requiere ser llevado a cabo con la mayor calidad posible, de acuerdo a los criterios estipulados por un gremio de practicantes y un sector de consumo. El problema radica en que el vocablo *competencia* remite de inmediato al significado de pugna o disputa con otros, en vez de lo que los especialistas en este enfoque educativo promueven, que es la actuación de forma competente.

Derivado de los problemas de conceptualización, la forma en que se plasman los objetivos de aprendizaje en el formato de diseño curricular es otro de los puntos de discordancia entre la disciplina de la danza y el modelo educativo. Las acciones de enseñanza que se llevan a cabo en la danza son muy poco compatibles con el algoritmo⁹ de redacción de competencias, presentado en el marco teórico, que se utiliza para redactar las metas de aprendizaje en los planes y programas de estudio. Al redactar una meta de aprendizaje bajo este esquema, el cual exige que se busque alcanzar por lo menos el nivel de análisis como logro final de una EE, los maestros entran en el escollo de elaborar una unidad de competencia muy ambiciosa o inalcanzable, tomando en cuenta el poco tiempo que el calendario escolar brinda para su obtención, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

“Pues a mí me resulta conflictivo porque, tal vez, en el tiempo que tengo, no se logren alcanzar las competencias que se necesitan en la materia, tal vez en la gran mayoría, pero no quiere decir que no las van a poder tener, por lo mismo que te decía, por el tiempo que requiere la práctica de esto de la danza en específico, o de esta forma de dar clase”. (Maestro Jürgen)

Así como lo manifiesta el maestro Jürgen, la mayor parte de los maestros encuentra incongruente forzar la marcha natural de los procesos de formación, los cuales requieren de algunos años de maduración y ejercitación en lugar de solo unos tres meses y medio de clases por periodo. De los días hábiles del periodo escolar, considerados ya de por sí insuficientes por todos los maestros, se pierde mucho tiempo efectivo por pausas administrativas o situaciones imprevistas, aunado que las vacaciones entre cada periodo escolar son tiempo muerto para muchos estudiantes foráneos que no entran ni estudian al volver a sus lugares de origen.

⁹ Con algoritmo me refiero a un conjunto ordenado de acciones prefijadas que permite solucionar un tipo de problemas en específico de forma segura y predecible (Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez, 2015).

Como mencioné anteriormente, el manejo del tiempo y la asistencia a clases del estudiante son de las mayores digresiones que presenta la práctica educativa que se realiza en esta facultad con el resto de espacios de enseñanza en los que opera el MEIF. Como propuesta curricular pensada para una universidad teórica, el modelo permite que los estudiantes cursen las experiencias educativas sin necesidad de asistir a la totalidad de sesiones de clase; basta con que los estudiantes asistan al 80% de sesiones para tener derecho a ser evaluados de forma ordinaria y al 65% de clases para tener derecho a presentar examen extraordinario. Este supuesto beneficio al estudiante se convierte en un obstáculo a sortear para maestros y alumnos, ya que los procesos normales de maduración corporal y desarrollo técnico de cualquier estilo de danza no admiten pausas ni avances forzados. La maestra Beatriz advierte en este manejo de la asistencia una de las grades incongruencias de la supuesta preparación para el ámbito profesional que propugna el MEIF, al señalar que “no hay compañía que te diga que estrena en junio y puedas faltar 12 veces, no hay compañía que te dé ese chance, tus mismos proyectos no lo permiten”.

Si bien algunas de estas divergencias dificultan el trabajo docente de estos maestros, no llegan a ser perjudiciales, al menos no al punto de considerarlas errores garrafales que vayan en contra de la labor educativa que realizan. Aunque difieren con los lineamientos del MEIF antes señalados, los maestros perciben estas divergencias como inconvenientes que pueden manejar con mayor preparación y planeación de la acción educativa, no así como otras cuestiones que perciben como perjudiciales a su trabajo docente y a los procesos de formación de los estudiantes de la Facultad de Danza. Una vez revisadas las divergencias con la fundamentación teórico-conceptual del modelo educativo vigente en la UV y ciertas cuestiones de administración escolar, los maestros advierten, con notorio malestar, efectos adversos de la implementación del MEIF en la licenciatura en Danza Contemporánea.

4.4.4. Perjuicios del MEIF en la Licenciatura de Danza Contemporánea

La puesta en práctica del MEIF en la licenciatura en danza contemporánea orilló a la introducción de prácticas nunca antes vistas en la Facultad de Danza, tales como la elección de experiencias educativas en la inscripción a cada semestre, la impartición de clases en horarios irregulares, el control del avance curricular por créditos académicos, la introducción de un área de conocimientos básicos para todas las carreras y la inclusión de cursos de disciplinas pertenecientes a otras áreas académicas. Estas prácticas, planteadas en un inicio como la solución a varias deficiencias de los modelos educativos anteriores, son percibidas como perjudiciales para el desarrollo del trabajo docente de los maestros de la facultad y como grandes obstáculos para el trayecto formativo de los estudiantes de licenciatura.

Uno de los principales perjuicios del MEIF que han sido percibidos por parte de los docentes es la flexibilidad curricular. Esta posibilidad de darle a los estudiantes el control sobre su trayectoria académica consiste en la elección de las experiencias educativas al momento de la inscripción en línea o en ventanilla administrativa. Si bien se esperaba que los estudiantes aprovecharan esta flexibilidad a su favor para poder estudiar una licenciatura alterna, trabajar para solventar sus gastos o terminar sus estudios en el menor tiempo posible, los maestros indican que es uno de los principales errores del sistema; desde los primeros semestres de trabajo con el MEIF se experimentó el fenómeno del *horario quebrado*, una disposición de las experiencias educativas a distintas horas sin ninguna ilación curricular ni lógica operativa. Esta irregularidad en la organización del tiempo ha provocado graves alteraciones en el desempeño de docentes y estudiantes al tener que cumplir horarios de clase en diferentes momentos del día.

Esta situación es señalada como nociva por los maestros participantes en la presente investigación porque “ha afectado que los alumnos estén todo el día ocupados, [...] no se les da oportunidad de trabajar” (Maestra Fedra). A diferencia de universidades de Europa y EE.UU., en las que se dispone de un gran capital económico y de instalaciones adecuadas para operar de esta forma, en una universidad pública mexicana como la UV es sumamente difícil de trabajar con esta modalidad por “falta de infraestructura”, como lo aseveran los maestros Beatriz, Samuel y Gerardo. Para enfrentar este problema de continuidad, la maestra Fedra indica que “ha habido la posibilidad de hacer candados, de que las materias vayan seriadas, así los alumnos no pueden inscribirse a la [Danza Académica] IV si no han hecho

la III". Este candado administrativo ha permitido que la práctica sistemática y artesanal de estos docentes se preserve y que los alumnos no pierdan la progresión que requieren ambas técnicas dancísticas.

En cuanto al área de formación básica, una de las innovaciones del MEIF más polémicas y rechazadas por los estudiantes, los docentes lamentan que no se le dé una orientación adecuada a la práctica artística, ya que su enfoque está centrado en las carreras con énfasis en la redacción de trabajos teórico-académicos; la maestra Fedra advierte que las experiencias de esta área “no los motivan, no les encantan, pasan el inglés como muy obligatorio, siento que esas materias básicas están muy forzadas”. Si bien estas experiencias brindan beneficios a largo plazo para los estudiantes que quieran continuar en estudios de posgrado, para el momento en que se tienen que cursar en licenciatura se vuelven un lastre por la poca o nula vinculación con las experiencias que conforman el currículo de la carrera en danza, lo que también representa un escollo más que afrontar para los maestros que, en su función de tutores, deben convencer al estudiantado de cumplir con la acreditación de estas materias.

Sobre el área de libre elección, los maestros juzgan como un aspecto mal operacionalizado y desaprovechado, ya que ha generado retraso y dificultades para que los estudiantes concluyan sus estudios satisfactoriamente, en vez de ser el complemento adecuado para una formación integral. El sentir general de los docentes sobre esta área del currículo es representado en este fragmento:

“[...] es un espacio desperdiciado, que tenemos que voltear a ver porque eso nos puede ayudar a hacer trabajo transdisciplinario, entonces entender que nosotros como artistas no podemos trabajar solos, porque además así como vivimos en una sociedad, trabajamos en una sociedad, creamos con otros, ahí hay un punto bastante desperdiciado”. (Maestra Beatriz)

Así como manifiesta la maestra Beatriz, el maestro Gerardo destaca que “les está costando mucho a los alumnos porque todo el día están ocupados y están siempre al principio del semestre cazando materias para llenar su horario y eso les impide trabajar” y siente que “están saliendo desarmados”. Por lo que expresan los maestros se puede advertir que el área de formación libre se ha vuelto un lastre para el estudiante de la licenciatura en danza contemporánea en vez de ser la vía para complementar sus estudios con EE's que realmente enriquezcan su trayectoria académica.

4.4.5. El MEIF: más que un paliativo y menos que una panacea

Maurice Tardif (2009) sugiere que la toma de decisiones en la educación se lleve a cabo como ocurre en la práctica médica: los doctores aplican sustancias o realizan procedimientos con base en un diagnóstico, juicio producido mediante una evaluación clínica precisa que se ampara en los últimos avances de las ciencias de la salud. Así es como él y otros investigadores piensan que debería ocurrir en el diseño de nuevos dispositivos de intervención educativa y en la elaboración de políticas educativas. Es por eso que retomo la metáfora de la medicina para representar el impacto que tiene un enfoque educativo en una situación que requiere solución; el enfoque por competencias representa un intento de curar grandes males en la educación y no la sujeción a una tendencia en el hablar, vestir, caminar o proceder por cierto tiempo (Coll, 2007).

Las sustancias y procedimientos curativos, como son utilizados por los médicos, se clasifican en categorías de acuerdo a su efectividad para sanar un padecimiento. A los remedios que ayudan a sobrellevar una enfermedad sin curarla se les denomina paliativos, puesto que su función es aminorar los síntomas y/o dolores que presenta un paciente. Al otro extremo de la clasificación de remedios se encuentran las panaceas, sustancias o intervenciones de especialistas de la salud que curan varias enfermedades, tal como se pensaba que hacía la mítica planta que buscaban afanosamente los alquimistas de la edad media para aliviar todas las enfermedades.

Al recurrir a esta metáfora para representar la efectividad del enfoque por competencias para remediar los males que arrastra la educación superior desde hace varias décadas, lo ubico en un punto intermedio entre los paliativos y las panaceas; su creación e implementación ha sido más que un minorativo de problemas, puesto que ha orillado a la asunción por parte de los actores educativos de posturas pedagógicas más radicales y comprometidas con el bien común de la humanidad y la sociedad. Los efectos positivos de este modelo se pueden advertir en el beneplácito manifestado por los docentes de esta facultad en los puntos de coincidencia entre lo que ya hacían como formadores y lo que el enfoque por competencias promueve.

Así como puedo advertir que este modelo es más que un atenuante de grandes males, dista mucho de ser la cura universal a todos los problemas y deficiencias que presenta la educación superior; su carácter logocentrista lo condiciona a ser una alternativa curricular

exclusiva para disciplinas con poca conexión entre su *corpus* de teoría y su aplicación en la realidad. Implementar una propuesta pedagógica sin ponderar las condiciones y particularidades de un contexto específico en el cual se aplicará equivale a suministrar un medicamento para la migraña cuando el padecimiento está en los músculos; si el juicio para establecer las causas y las posibles soluciones para un problema no se basa en el análisis a conciencia de los síntomas que presenta un paciente, nunca se llegará a la verdadera cura de la enfermedad. Así como se puede ocasionar una condición de resistencia y rechazo a sustancias médicas por su uso constante e inadecuado, podríamos hablar de una nueva metáfora sobre el efecto de rechazo y oposición que manifiestan maestros de diferentes disciplinas y espacios educativos al implementar modificaciones e innovaciones a prácticas de enseñanza y aprendizaje sin el diagnóstico adecuado: *iatrogenia pedagógica*.

Conclusiones y recomendaciones

Esta investigación fue llevada a cabo con la finalidad de dar respuesta integral a una pregunta compleja: ¿cómo se relacionan las prácticas de enseñanza de los profesores de técnicas dancísticas de una institución superior con los lineamientos curriculares del modelo educativo de una universidad pública estatal? Para responder a esta pregunta establecí tres objetivos que me indujeron a llevar la planeación y desarrollo de la investigación tal como fue desplegada a lo largo de dos años. Estos fueron: 1) develar los rasgos característicos de las prácticas de enseñanza de los profesores de técnicas dancísticas de la Facultad de Danza que los distinguen del resto de los docentes de la UV; 2) describir la orientación que dan al proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre en las aulas de la facultad, de tal manera que quien se acerque a esta investigación pueda comprender la complejidad que alberga la enseñanza de una técnica dancística y 3) conocer la manera de pensar y los juicios de los maestros entrevistados sobre el MEIF, con la intención de visibilizar su perspectiva sobre la educación superior y la forma en que se gestiona el currículo universitario, la cual aún no ha sido tomada en cuenta en investigaciones y estudios anteriores.

Con base en los resultados obtenidos, concluyo que los rasgos que caracterizan a los docentes y diferencian sus prácticas de enseñanza de las de otros docentes universitarios son el manejo total del cuerpo como instrumento de trabajo, el dominio de un gran cúmulo de saberes plurales y transdisciplinarios, la versatilidad identitaria para asumir diferentes roles docentes de acuerdo a la situación de intervención y la complejidad de sus acciones con intención educativa. La complejidad captada en la actuación como enseñantes de estos bailarines-docentes es uno de los mayores hallazgos que esta investigación logra develar, ya que su práctica educativa rebasa por mucho la labor de mera transmisión de conocimientos y la sujeción a sistemas reguladores externos. Los docentes de ambas academias de técnicas dancísticas demuestran ser actores plurales capaces de discernir, decidir y proceder por voluntad propia y no por la instrumentación de una fuerza coercitiva oculta que controle la acción humana.

Sobre el segundo objetivo, concluyo que estos docentes se esmeran por brindar una orientación lo más orgánica y progresiva posible al proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en esta facultad, todo con miras a cumplir con su misión como institución insignia de la danza culta mexicana y la visión pedagógico-estética con que sus actores

despliegan su ejecución docente. Esto concuerda con los procesos de formación que se realizan en otras disciplinas y escuelas artísticas, las cuales se apegan a una lógica empírica desarrollada por la acumulación de experiencias de miles de artistas-maestros durante siglos. Al escrutar la forma en que estos docentes conducen el desarrollo de las experiencias educativas a su cargo saltaron a la luz grandes similitudes entre ambas academias, como el apego a una estructura regular en las zonas-fases que comparten las clases de las técnicas clásica, moderna y contemporánea y la repetición constante de movimientos, ejercicios y secuencias como medio principal para adquirir el dominio de las técnicas. Lejos de lo que los mitos sobre la enseñanza de la danza hacen suponer, los maestros de esta facultad buscan favorecer el desarrollo natural de las potencialidades artísticas, técnicas y cognitivas del estudiante mediante las funciones de control y gestión de la cultura del currículo.

Respecto a las ideas y juicios que estos maestros se han formado sobre el modelo educativo vigente en la UV, concluyo que no hay una aceptación ni rechazo total a dicha propuesta curricular; los profesores aprecian y celebran los aciertos del modelo y las coincidencias con sus convicciones y prácticas educativas, pero denuncian las pifias y errores garrafales en su operacionalización. Se puede apreciar que los actores educativos de la Facultad de Danza han accedido a implementar los cambios convenientes para la mejora de sus prácticas educativas, pero que han luchado y desplegado estrategias para mantener la enseñanza artesanal y sistemática que durante siglos ha caracterizado a su trabajo didáctico.

Como conclusión final, encuentro que la forma en que enseñan los maestros de la facultad guarda una estrecha relación con los *desiderata* de los modelos educativos basados en el enfoque por competencias, al considerar esenciales el aspecto práctico y axiológico del conocimiento además del componente teórico-racional para alcanzar una formación integral del ser humano; las artes escénicas, como la danza en todas sus variantes, requieren de la combinación de cuerpo, mente y espíritu en su realización para generar creaciones artísticas profundas y honestas. La relación se rompe en la puesta en práctica de lo dicho en la fundamentación teórica, puesto que los *curricula* universitarios, al igual que en otros niveles educativos, siguen siendo elaborados con la visión logocentrista de la universidad tradicional, la cual solo reconoce a la erudición como meta legítima de aprendizaje. Los bailarines-maestros han demostrado que al hacer y crear es como realmente se aprende a trascender.

A la luz de estas conclusiones, expongo tres recomendaciones para futuros proyectos de investigación o intervención, las cuales están dirigidas tanto para bailarines, investigadores en educación y diseñadores curriculares que puedan abordar con suficiencia los aspectos que esta investigación no pudo abarcar y con el anhelo que esta investigación logre inspirar a más profesionales de las artes y la investigación educativa en México.

La necesidad de una representación fiel del saber de los bailarines

Se ha develado en esta investigación que los bailarines poseen un saber propio, el cual no ha podido ser representado adecuadamente con la representación convencional del lenguaje hablado. Aunque existen sistemas de notación de la danza elaborados con gran sentido de abstracción del movimiento a símbolos o grafías, aún no gozan de la aceptación y difusión como pasa con la notación convencional de la música. La falta de una representación gráfica de su saber hace que este permanezca en un plano esotérico como el de los saberes de culturas ágrafas, las cuales preservan su acervo cultural mediante la transmisión oral por vía directa a sus integrantes. Los futuros intentos por representar el movimiento danzado deben tomar en cuenta los conocimientos movilizados al momento de la ejecución para no quedar en abstracciones personales de ejecuciones de movimientos intencionados. Espero que los bailarines e investigadores de la danza logren generar propuestas propias de notación para preservar el movimiento danzado a partir de su contexto inmediato, sin imposiciones ni imitaciones de propuestas ajenas.

El empleo de nuevas alternativas para el diseño curricular

Este tema requiere la participación y comprensión de educadores artísticos, pedagogos, psicólogos, filósofos y demás actores con participación en la teoría curricular, para aceptar e implementar nuevas propuestas en la elaboración de planes y programas acordes a las necesidades y particularidades de las prácticas artísticas. Si bien se han desarrollado nuevas propuestas taxonómicas de las diferentes acciones de aprendizaje con más apego a los avances de las neurociencias, se ha preservado el modelo tradicional de redacción de objetivos de aprendizaje, el cual pondera el desarrollo cognitivo sobre el procedimental. El momento parece adecuado para la implementación de un nuevo orden taxonómico que se ajuste a las tareas de enseñanza-aprendizaje en la danza y otras disciplinas artísticas.

La formación profesional orientada hacia la *feliciudadanía*

Las futuras propuestas de sistematización de prácticas de enseñanza y de investigación en la danza y las artes deben atender el problema de la formación para ser feliz y convivir de forma ciudadana, lo que la pedagoga brasileña Terezinha Azerêdo (2003) denomina *feliciudadanía*. Este concepto, producto de la conjunción entre las palabras felicidad y ciudadanía, debe ser el eje central en las próximas reuniones de instituciones de educación artística a nivel nacional e internacional, tal como la que aconteció en 1993, año en que se reunieron por primera vez las principales instituciones de educación artística de nivel superior en México. A 25 años de aquel extraordinario evento, el escenario parece propicio para evaluar los alcances de aquella reunión y la forma en que la educación artística puede contribuir a la formación para la *feliciudadanía*; no basta con que el artista profesional sea feliz haciendo su arte, este debe contribuir a que otros sean felices y así vivir en un estado de bienestar común que no implique el sacrificio de la voluntad propia para preservar las estructuras políticas, económicas y sociales, tal como ha pasado con la visión de la educación para la ciudadanía de las últimas décadas. Si hay una vía para superar los efectos desastrosos de la educación enfocada a mantener el sistema neoliberal, esta es la educación artística.

Por último, hago una exhortación a los músicos, pedagogos, investigadores y demás artistas e intelectuales que alguna vez tengan que trabajar con y para bailarines: No traten de imponer nada, busquen comprender a los artistas de la danza y su actividad profesional antes que nada. No todo lo que les funciona a expertos en otras áreas del conocimiento o del arte funciona en la danza. La danza es la danza.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, A. (2011). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid: Alianza.

Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. (trad. de Jorge Hernández Campos). México: FCE.

Acevedo Ytuarde, D. (2014). *Descubriendo la danza*. México: Universidad Veracruzana.

Adame, D. (1989). *Signos: el arte y la investigación*. México: INBA.

Álvarez-Gayou, J. L. (2014). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Colección Paidós Educador. México: Paidós Mexicana.

Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y Técnicas de Investigación Social IV*. Buenos Aires: Lumen.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Aulestia, P. (1995). *La danza premoderna en México (1917-1939)*. Caracas: Centro Venezolano Instituto Nacional de Teatro-Unesco.

Azerêdo, T. (2003). *Comprender y enseñar: Por una docencia de la mejor calidad*. Barcelona: Grao.

Barrón, C. (2006). *Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (48), 11-26.

Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: El Manual Moderno.

Becker, H. et al. (1961) *Boys in White: Student Culture in Medical School*. Chicago: University of Chicago Press.

Becker, H. (1982). *Art worlds*. Berkeley: University of California Press.

Béjart, M. (2005). *Cartas a un joven bailarín*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Beltrán, J. (2005, julio-diciembre). *El Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 1. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/meif.htm>

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*. Lanham: Rowman & Littlefield

Bertely, M. (2010) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.

Blin, J. -F. (1997). *Representations, pratiques et identites professionnelles*. París: L'Harmattan.

Bourdieu, P. (1965). *Culte de l'unité et différences cultivées* en Bourdieu, P. (ed.), Boltanski, L., Castel, R., Chamboredon, J. -C., Lagneau, G. & Schnapper, D. (1965). *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*. París: Ed. de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J. -C. (1970) *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Editions de Minuit.

Brady, L. & Kennedy, K. (2013). *Curriculum Construction*. AU: Pearson

Cámara, E., Islas, H. (coords.)(2007). *La enseñanza de la danza contemporánea : una experiencia de investigación colectiva*. México: INBA.

Camilloni, A. (et al.) (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Carr, D. (2005). *El sentido de la educación: Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Grao.

Carranza, J. A. (2003). *100 años de educación en México, 1900-2000*. México: Limusa.

Carreras, I. (2013). *Violencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza en la Escuela Nacional de Arte de Cuba*. Tercio Creciente 3, pp. 29 - 36, recuperado de: <http://www.terciocreciente.com>

Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red (Vol. I)*. México: Siglo XXI.

Châtelet, G. (1988). *Vivre et penser comme des porcs*. París: Exils.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.

Cisterna, Francisco (2005) *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Teoría* 14 no.1: 61-71.

Coll, C., & Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares*. México: SEP.

Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. Aula de innovación educativa, 161, 34-39.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Cruz, S., Peredo, R., Schwartz, A. (1994). *La enseñanza artística en Xalapa. Danza/1936-1975*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Czerny, C. (1996). *First instruction in piano-playing: one hundred recreations*. Los Angeles: Alfred Music Publishing.

Daichendt, G. J. (2010). *Artist-teacher: A philosophy for creating and teaching*. Chicago: Intellect Books.

Dallal, A. (2007). *Los elementos de la danza*. México: Dirección de Danza/Fomento Editorial, Universidad Nacional Autónoma de México.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Madrid: Grupo Planeta

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

De Lella, C. (1999). *I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Modelos y tendencias de la formación docente*. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>.

Del Pozo, J. Á. (2012). *Competencias profesionales: Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales* (Vol. 9). Madrid: Narcea.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

Díaz, E. (2000). *Posmodernidad*. Buenos Aires: Biblos.

Díaz de Rada, Á. (2011). *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Madrid: UNED

Díaz Barriga, A. (2002). *Didáctica y currículum*. México: Paidós.

Díaz Barriga, Á. (2006). *El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*. Perfiles educativos, 28(111), 7-36.

Díaz Barriga, F. (1993). *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral*. México: ILCE.

Dietz, G. (2008). *La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. En Mato, D (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO. Págs, 359-370.

Dubar, C. (1991). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. París : Armand Colin.

Dubar, C., Tripier, P. & Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions*. París : Armand Colin

Duval, H. (2011). *Construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire: sphères de négociation, tensions et stratégies identitaires*. Thèse du Doctorat. Montréal: UQAM.

Eisner, E. W. (2014). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Paidós.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change.* London: McGraw-Hill Education.

Faure, S. (1998). *Les Processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur. Sociologie des modes d'apprentissage de la danse "classique" et de la danse "contemporaine".* Thèse de doctorat de sociologie. Lyon : Université Lumière Lyon 2

Ferreiro, A. & Lavalle, J. (2002) *La danza en México, visiones de cinco siglos*, Volumen 1, Ensayos Históricos y Analíticos. México: CONACULTA/INBA/Escenología, A.C.

Ferreiro, A. (2005). *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional.* México: CEPCM/CENIDID/INBA/ CENART/CONACULTA.

Ferreiro, A. (2007). *De la práctica docente, a la práctica educativa. Una perspectiva ético-estética.* Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz: COMIE.

Ferreiro, A. (2009). *La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral. Normas, valores, actitudes y expresiones de conflicto en la operación del plan de estudios 1987 (1982-1994).* México: CENIDID/INBA/CONACULTA.

Ferrer, V. S., & Imbernón, F. M. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica.* Madrid: Síntesis.

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2002). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción.* México: Paidós.

Figueroa, V. (1986). *Reinterpretando el subdesarrollo: trabajo general, clase y fuerza productiva en América Latina.* México: Siglo XXI.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Flores, R. (1990). *La danza moderna mexicana 1953-1959. Serie Investigación y Documentación.* México: INBA.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia.* Río de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, M. (2002). *Historia de las ideas pedagógicas.* México: Siglo XXI.

Galeano, E. (2010). *Las venas abiertas de América Latina.* Madrid: Siglo XXI.

García-Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). *Ánalisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión.* Revista Electrónica de Investigación

Educativa, Especial. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.htm>

Garzón, C. (2015). *Implicaciones curriculares del enfoque por competencias en educación superior*. Boletín Redipe, 4(9), 52-76.

Gimeno-Sacristán, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.

Gimeno-Sacristán, J. (2008). *Educar por competencias: que hay de nuevo*. España: Morata.

Gimeno-Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social* (Vol. 1). Madrid: Morata.

Gimeno-Sacristán, J. (2010). *¿Qué significa el currículum?* En Gimeno, J. (Comp.), (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

Gimeno-Sacristán, J., Pérez-Gómez, Á. (2012). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.

Gimeno-Sacristán, J. (2003). *Volver a leer la educación desde la ciudadanía*. En J. Martínez Bonafé (Coord.): *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 11-34). Barcelona: Graó.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Guzmán, I., Marín, R. & Inciarte, A. J. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias*. Maracaibo: Universidad del Zulia.

Hadfield, M. & Haw, K. (2012). *Video: Modalities and methodologies*. International Journal of Research & Method in Education. 35 (3), 311-324. Recuperado de: <https://www.learntechlib.org/p/88591/>

Hanon, C. L. (1986). *Virtuoso Pianist in 60 Exercises – Complete*. Milwaukee: Hal Leonard Corporation.

Harbonnier-Topin, N. (2009). *Autour de la proposition dansée: regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine*. Thèse du Doctorat. París: CNAM.

Hernández Blázquez, B. (2001). *Técnicas estadísticas de investigación social*. Madrid: Díaz de Santos.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Gráo.

Kassing, G. & Jay, D. M. (2003). *Dance Teaching Methods and Curriculum Design*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. París: Armand Colin.

Leguizamón, G. (2014). *La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado de: <http://rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art3.pdf>

Leiva, J. J., & Merino, D. (2007). *La función docente en contextos de diversidad cultural*. Revista Iberoamericana de Educación, (41/2). 10 de enero de 2007: *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (OEI). Recuperado de <http://rieoei.org/1425.html>

Lessard, C. & Tardif, M. (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles: De Boeck.

López Arce, A. (2006). *El currículo en la educación superior: un enfoque postmoderno basado en competencias* (Investigación para la Docencia No 8). México: Cruz O., SA.

López-Figueroa, M. (2014). *El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media*. Tesis doctoral. Puebla: UIA-Puebla.

Love, P. (1997). *Modern dance terminology*. Trenton, NJ: Princeton Book Company.

Lyotard, J. -F. (1986) *Le Postmoderne expliqué aux enfants: correspondance, 1982-1985*. París: Galilée.

Madueño, M. L. (2014). *La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario*. Tesis de Doctorado. Puebla: UIA.

Martineau, S. (2007). *L'éthique dans la recherche qualitative. Quelques pistes de réflexion*. Recherches qualitatives. Hors-série –numéro 5- pp. 78-85. Recuperado de: <http://www.recherche-ualitative.qc.ca/Revue.html>

Mèlich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana* (Vol. 3). Barcelona: Anthropos Editorial.

Mello, J. D. (2017). *El enfoque de competencias en el currículo de Matemáticas de la Educación Media. La perspectiva docente sobre su implementación*. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 13(1), 14-24.

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Meza, J. L. (2012). *Diseño y desarrollo curricular*. Tlalnepantla: Red Tercer Milenio.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (2015). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó/Colofón.

Montaud, D. (2014). *Le rapport aux œuvres dans l'enseignement de la danse au collège: analyse didactique de l'évolution de l'épistémologie pratique d'un professeur d'éducation physique et sportive*. Thèse du Doctorat. Toulouse: Université Toulouse le Mirail-Toulouse II.

Mora, A. S. (2010). *El cuerpo en la danza desde la antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal*. Tesis Doctoral. La Plata: Facultad de Ciencias Naturales y Museo.

Morin, E. (1991). *Les idées: leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. París: Seuil.

Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. París: Seuil.

Morin, E. & Kern, A. (1993). *Terre Patrie*. París: Seuil.

Obradors, M. (2007). *Creatividad y generación de ideas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

O'Brien, T., & Guiney, D. (2001). *Differentiation in teaching and learning*. Londres: A&C Black.

Onfray, M. (2008). *La fuerza de existir*. Barcelona: Anagrama.

Ortega y Gasset, J. (1956) *La deshumanización del arte*. Madrid. Revista del Occidente.

Panofsky, E. (1957). *Gothic Architecture and Scholasticism: An enquiry into the analogy of the arts, philosophy, and religion in the Middle Ages*. New York: New American Library.

Pardinas, F. (1989). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

Parent, V., García, J., Campoy, M. & Alvero, J. (2016). *Ánalisis de los criterios de selección en el acceso a estudios oficiales de Danza*. RETOS. Nuevas Tendencia en Educación Física, Deporte y Recreación, (29), 79-85. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464016>

Pérez Gómez, Á. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. París: ESF.

Perrenoud P. (2000) *Competencias*. Sao Paulo: Nova Escola; 19-21.

Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

Piñuel, J. L. (2002). *Epistemología, metodología y Técnicas del análisis de contenido*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Postic, M. & De Ketele, J. M. (1992). *Observar las situaciones educativas* (Vol. 61). Madrid: Narcea.

Ramírez, R. (2014). *Reelaborar la identidad docente para formar en competencias*. México: UPN.

Ramos, R. (2009a). *Primera escuela pública de danza en México. Travesía por sus propuestas de formación (ca.1930-2009)*. México: CENIDID/INBA/CONACULTA.

Ramos, R. G. (2009b). *Una mirada a la formación dancística mexicana (CA.1919-1945)*. México: CENIDID/FONCA/INBA/CONACULTA.

Clavel, A., Gudiño, B., CONACULTA, INBA, ANUIES & UV. (1994). *Memoria de la primera reunión nacional de universidades e instituciones de educación artística superior: La educación artística del siglo que viene*. México: CNCA.

Rocha, R. (2016). *El modelo educativo basado en competencias para la enseñanza del arte*. Educere, 20 (66), 215-224. Consultado en <http://www.redalyc.org/pdf/356/35649692003.pdf>

Rodríguez, P. A. (2014). *Stratégies d'enseignement et d'apprentissage mobilisées à la barre dans un cours de danse classique pour les adultes débutants*. Mémoire de maîtrise. Montréal: UQAM

Rojas, R. (2002). *Investigación social: teoría y praxis*. México: Plaza y Valdés.

Rojas, M. (2012). *Teorías implícitas en la práctica docente de las educadoras de la zona 22 de Terrenate, Tlaxcala*. Tesis de Maestría. México: UAT

Rosa, T. de la, (2005). *Guía didáctico-metodológica para la enseñanza no formal de la danza clásica. Cuaderno I*. México: Cenidi Danza/Fonca/Cenart/México en Escena/INBA/Conaculta

Rueda, M. (1996). *La evaluación de la docencia universitaria*. México: UNAM.

Rychen, D. S. E., & Salganik, L. H. E. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Boston: Hogrefe & Huber.

Sagreras, J. S. (2002). *Las primeras lecciones de guitarra*. México: Musical Iberoamericana.

Sandoval, E. (2014). *Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización* en Rockwell, E. (Coord.) (2014). *La escuela cotidiana*. México: FCE, pp. 88-119.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en la profesiones*. Madrid: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.

Simons, H. (2009). *El estudio de caso teoría y práctica*. Madrid, Morata.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Stanislavski, K. (2013). *Mi vida en el arte*. Barcelona: ALBA.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Strasberg, L. (2000). *Un sueño de pasión: el desarrollo del método*. Barcelona: Icaria.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Suzuki, S. (2007). *Suzuki Violin School - Volume 1 (Revised): Violin Part*. Los Angeles: Alfred Music Publishing.

Tardif, M. (2009). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Taylor, S. J., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tedesco, J. C. (1987) *El desafío educativo: calidad y democracia*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Téllez Galván, S. (Coord.) (2013). *Comisión para la elaboración del Informe del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) 2009-2013*. México: UV.

Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Alma Mater Magisterio.

Tobón, S. (2009). *Diseño sistémico de módulos en la educación superior*. Bogotá: Cife

Tobón, S. (2010a). *Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Prentice Hall

Tobón, S. (2010b). *Formación Basada en Competencias*. Bogotá: ECOE

Tobón, S. & Mucharraz, G. M. (2010). *¿Cómo abordar el modelo de competencias?: en la práctica docente*. México: KUNDRIVI.

Torres, E. (2017). *Identidades, experiencias y saberes de maestros de danza clásica y contemporánea en la Ciudad de México. En los márgenes del sistema educativo oficial*. Tesis de Maestría. México: CENIDID-INBA.

Tortajada, M. (1995). *Danza y poder*. México: INBA.

Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R. Ma. (2006) *Teoría fundamentada “Grounded Theory”: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. (Cuadernos metodológicos, 37). Madrid: CIS

Valles, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Valerio, C. (2011). *El proyecto Aula de la Universidad Veracruzana* en Vargas, J., Sierra, J., Rodríguez, Y., & Durán, J. (2011). *El Eees y la divulgación de los resultados investigadores sobre innovación docente*. Madrid: Visión Libros.

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad (vol. I)*. México: FCE.

Weiss, L., Monnier-Silva, A. C., & Pellanda Dieci, S. B. (2012). *Réflexion sur la double casquette de formateur et de chercheur: le cas d'un dispositif de formation à la déontologie professionnelle enseignante*. Formation et pratiques d'enseignement en questions, (14), 83-102.

Zabala, A. (1998). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

Zabalza, M. A. (2012). *El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria*. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. 10 (1), 17-42. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>

Zubiría, J. (2013). *¿ Cómo diseñar un currículo por competencias?: Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Bogotá: Magisterio.

ANEXOS

Anexo 1 — Mapa curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Danza Contemporánea.

DANZA CONTEMPORÁNEA										ÁREA TERMINAL 24 creditos				PRIMER 24 creditos		ÁREA ELECTIVA 20 creditos				
ÁREA BÁSICA 50 creditos					DE INICIACIÓN A LA DISCIPLINA 55 creditos					ÁREA DISCIPLINAR 150 creditos					ÁREA TERMINAL 24 creditos					
E.E.	CR	E.E.	CR	E.E.	CR	E.E.	CR	E.E.	CR	E.E.	CR	E.E.	CR	E.E.	CR	E.E.	CR	E.E.	CR	
Habilidades del pensamiento crítico y creativo	6	Danza académica I (6 hrs.)	6	Danza académica III (6 hrs.)	6	Danza moderna VI (7.5 hrs.)	6	Danza contemporánea B (7.5 hrs.)	6	Orientación y análisis de movimiento (4.5 hrs.)	5	Arte, cultura y sociedad (2 hrs.)	4	Interpretación Escénica						
Comunicación básica	6	Danza académica II (6 hrs.)	6	Danza académica IV (6 hrs.)	6	Danza contemporánea A (6 hrs.)	3	Educación somática (2 hrs.)	3	Prácticas de investigación contemporánea (4.5 hrs.)	6	Investigación en la danza (2 hrs.)	4	Práctica teórica y práctica (12 hrs.)	12	Práctica teórica y práctica (12 hrs.)				
Ingles I	6	Danza moderna I (7 hrs.)	7	Danza académica V (4.5 hrs.)	5	Danza contemporánea V (7.5 hrs.)	6	Fundamentos de la educación somática (2 hrs.)	3	Simplificación del movimiento corporal (4.5 hrs.)	6	Prácticas históricas de la danza (2 hrs.)	4	Práctica teórica y práctica (8 hrs.)	12	Práctica teórica y práctica (8 hrs.)				
Ingles II	6	Danza moderna II (7 hrs.)	7	Danza moderna III (7 hrs.)	7	Danza contemporánea A (3 hrs.)	3	Investigación del movimiento somático (2 hrs.)	3	Práctica teórica y práctica (6 hrs.)	4	Arte, cultura y sociedad (2 hrs.)	4	Composición Co-creativa						
Juegos tradicionales y de calle en el mundo	6	Juegos tradicionales y de calle en el mundo (3 hrs.)	5	Danza moderna IV (7 hrs.)	7	Danza contemporánea VI (7 hrs.)	3	Psicología (2 hrs.)	3	Práctica teórica A (6 hrs.)	6	Arte, cultura y sociedad (2 hrs.)	4	Composición Co-creativa						
Conciencia en el instrumento	3	Danza moderna V (7.5 hrs.)	6	Danza contemporánea A (7.5 hrs.)	6	Danza contemporánea A (7.5 hrs.)	6	Introducción a la música en México (3 hrs.)	4	Introducción a la música en México (3 hrs.)	6	Práctica teórica y práctica (12 hrs.)	4	Práctica teórica y práctica (8 hrs.)	12	Práctica teórica y práctica (8 hrs.)				
Educación somática	3	OPTATIVAS Danza y Sociedad (2 hrs.)					12	Enseñanza interpretación y escenificación escénica		30	Enseñanza interpretación y escenificación escénica		OBRATORIOS 24 creditos				OBRATORIOS 24 creditos			
Etimología funcional	4	Cuerpo y sociedad (2 hrs.)					4	Comunicación en la danza (4.5 hrs.)		6	Dramaturgia y compañías (4.5 hrs.)		Práctica teórica y práctica (12 hrs.)				Práctica teórica y práctica (12 hrs.)			
Alrededor del musical	4	Danza contemporánea y danza clásica (3 hrs.)					4	Investigación en la danza (4.5 hrs.)		6	Técnicas de la danza y danza clásica (3 hrs.)		Práctica teórica y práctica (12 hrs.)				Práctica teórica y práctica (12 hrs.)			
Música	4	Danza e identidad: danza histórica (3 hrs.)					4	Música y movimiento (3 hrs.)		4	Pedagogía musical para la danza (3 hrs.)		OBRATORIOS GENERAL 24 creditos				OBRATORIOS 24 creditos			
Historia de las artes escénicas	6	Danza contemporánea y danza clásica (3 hrs.)					4	Práctica en la danza contemporánea y danza clásica (10 hrs.)		10	Dramaturgia y compañías (7 hrs.)		Obrador teórico y práctico (10 hrs.)				Obrador teórico y práctico (10 hrs.)			
Historia contemporánea de la danza	6	Estructura de la producción artística (2 hrs.)					4	Práctica en la interpretación escénica (10 hrs.)		10	Orientación y análisis de la danza (5 hrs.)		Práctica teórica y práctica (10 hrs.)				Práctica teórica y práctica (10 hrs.)			

Anexo 2 — Guion de entrevista sobre práctica docente

1. ¿Cuántos años lleva dedicándose a la danza?
2. ¿Por qué decidió estudiar danza?
3. ¿Cuántos años lleva dedicándose a la enseñanza de la danza?
4. ¿Desde hace cuánto trabaja en la Universidad Veracruzana?
5. ¿Por qué fue que decidió ejercer la docencia en la universidad?
6. ¿Qué conocimientos teóricos fundamentan su práctica docente?
7. ¿A qué autores o referentes teóricos recurre para fundamentar sus conocimientos teóricos?
8. ¿Qué conocimientos prácticos transmite en su práctica docente?
9. ¿Qué actitudes del bailarín profesional transmite en su práctica docente?
10. ¿Qué valores de los profesionales de la danza transmite en su práctica docente?
11. ¿Cómo realiza la planeación de los cursos y clases que imparte?
12. ¿Qué aprendizajes pretende que sus alumnos logren mediante su enseñanza?
13. ¿Cómo evalúa los aprendizajes de sus alumnos?
14. ¿Qué situaciones de clase provocan que usted intervenga con una corrección o una aclaración?
15. ¿Qué estrategias utiliza para hacer las correcciones o aclaraciones que considera pertinentes?
16. ¿Cuáles son sus rutinas de clase?
17. ¿Qué maestros le han influido más en su forma de enseñar?
18. ¿Qué maestros le han influido menos en su forma de enseñar?
19. ¿Cómo es su relación con sus alumnos?
20. ¿Cómo es su relación con los acompañantes musicales?
21. ¿Qué anécdotas de su formación y actividad profesional les comparte a sus alumnos y por qué?
22. ¿Qué aprendizajes ha adquirido en su experiencia para mejorar su práctica docente?
23. ¿Qué recomendaciones podría darle a los que se inician como docentes en la danza?
24. ¿Qué cree que podrían aprender maestros de otras disciplinas y niveles escolares de los maestros de danza?
25. ¿Cuál es su opinión sobre el Modelo Educativo Integral y Flexible y su implementación en la Licenciatura en Danza Contemporánea?

Anexo 3 — Entrevistas sobre práctica docente.

Profesor: Juana¹⁰

Programa educativo: Licenciatura en Danza Contemporánea

Experiencia Educativa: Danza Académica

Academia por área de conocimiento: Técnica de la Danza Académica

¿Cuántos años lleva dedicándose a la danza?

Llevo 15 años en la danza

¿Por qué decidió estudiar danza?

Porque pues desde muy chica mis papás me metieron a clases de danza, pues era como una suerte de pasatiempo, de pasar el tiempo las tardes, conforme fui creciendo pues fue como una necesidad para mí, como retomar de una manera profesional la actividad y así fue que decidí quedarme por completo.

¿Cuántos años lleva dedicándose a la enseñanza de la danza?

10 años

¿Desde hace cuánto trabaja en la Universidad Veracruzana?

Para la Universidad Veracruzana primero inicié como intérprete en la compañía *Las Sangres* en el 2009 y posteriormente, y como a los dos o tres años de eso, inicié dando talleres de AFEL, entonces digamos que ahí luego dentro de la Facultad de Danza, como estoy ahorita, 8 años.

¿Por qué fue que decidió ejercer la docencia en la universidad?

Para mí siempre ha sido como un complemento, como (que) la docencia y el ser creador escénico van como de la mano para mí, porque a la hora de estar yo como maestra me es muy rico también entender muchas cosas para mi práctica como creador escénico, entonces digamos que para mí es un complemento, tanto lo que hago como creadora escénica que sigo activa, como bailarina, como docente, complementa para mí esa parte artística, sensible y creativa.

¿Qué conocimientos teóricos fundamentan su práctica docente?

Híjole, a ver, pues mira, tengo distintas experiencias educativas ahorita, por ejemplo, tengo la de técnica de la danza académica, danza complementaria que me baso en improvisación de contacto y tengo danza alternativa, qué es la técnica de la danza jazz, entonces las tres, si

¹⁰ El nombre de la informante ha sido cambiado para proteger su identidad y guardar el anonimato.

lo ponemos así como a simple vista, son como muy dispares, muy distintas, pero me baso por un movimiento consciente.

¿A qué autores o referentes teóricos recurre para fundamentar sus conocimientos teóricos?

Pues digamos que me baso mucho en Feldenkrais, en Bartenieff y algunas técnicas somáticas para que los chicos también [...], y bueno, anatómicamente también tengo como mis teóricos en los que me fundamento para entender las mecánicas de movimiento y poderlas transmitir, una vez que las entiendo yo pues me es más fácil, sin embargo también al estarlas como externando pues también lo comprendo con los chicos, y si algo así de lo que preguntas, como más pedagógicamente hablando, no tengo tal cual un autor, digamos que me baso en distintos textos pero tal cual un autor no.

¿Qué conocimientos prácticos transmite en su práctica docente?

Pues primero que nada que el alumno sea consciente de lo que está haciendo, y me refiero consciente a que sea sensible a su práctica corporal de una manera orgánica y que viva el proceso, otra vez lo repito, orgánicamente, que no se precipite a adquirir esos conocimientos porque pues es lo de ahora, como que estén queriendo aprender, aprender y aprender, pero de tanta información a veces no saben qué hacer, entonces si esa información la aprenden de una manera consciente tiene más repercusión en su formación, a la larga, a corto, mediano y largo plazo.

¿Qué actitudes del bailarín profesional transmite en su práctica docente?

Pues a mí sí me gusta enfocarme hacia una conciencia social y personal, porque yo creo que si el alumno se conoce personalmente en sus debilidades y en sus fortalezas, pues es como digamos que va a tener un sustento para poder trabajar en equipo, colaborativamente y de manera personal, pues conocerse ¿no?, es como lo que busco siempre que ellos interioricen en eso.

¿Qué valores de los profesionales de la danza transmite en su práctica docente?

Ahorita por ejemplo, este semestre comencé con una parte que voy a calificar dentro del proceso, porque yo le doy más peso al proceso dentro de la evaluación, no calificación, dentro de la evaluación y esa es tolerancia a la frustración, porque es muy [...], pasa mucho que por esta misma cosa que te decía anteriormente de que quieren como comerse el mundo de una sola mordida se frustran cuando las cosas no salen, o las hacen a medias, o las hacen por encinita, entonces hay como cierta frustración que no les permite avanzar o profundizar en eso, entonces, por ejemplo, ahorita tengo como especial enfoque en la tolerancia a la frustración, pero de una manera progresiva, de una manera constructiva, y pues eso por una

parte, y valores obviamente de disciplina, de responsabilidad con su trabajo, por ejemplo tengo una clase que es a las 8 de la mañana y siempre cuesta trabajo que lleguen puntuales los alumnos, entonces pongo cero tolerancia, tanto de mi parte como de ellos, que vean que el maestro está presente a esa hora para que ellos dentro de su formación vean que tienen que habilitar su cuerpo para poder entrar a esa experiencia educativa, y eso les da que obviamente cuando salgan de manera profesional lo tendrán que hacer, ese tipo de valores, y obviamente siempre estamos yéndonos hacia la reflexión de lo que hacemos por medio de plática, de charlas dentro de la clase, de lecturas, de debates también, a veces se da una serie de debates, y es bueno que entre ellos contravengan ideas.

¿Cómo realiza la planeación de sus cursos y clases que va a dar en un semestre?

Nosotros en la academia de clásico tenemos un contenido programático por unidades, entonces con base a ese contenido yo hago mi planeación, pero por ejemplo, comienzo el primer mes, las primeras dos o tres semanas comienzo con un acondicionamiento que los va a habilitar en el vocabulario de la técnica académica. Eso ayuda a que ellos agarren como un soporte y un eje para que cuando yo esté por semana incluyendo vocabulario nuevo, ellos tengan firmeza física para que yo pueda entrar con ese vocabulario. Esas herramientas físicas que les doy al principio para acondicionar el cuerpo las sugiero que las sigan llevando de manera personal y eso ayuda a que vayamos cumpliendo en tiempo y forma en los contenidos por unidad. Entonces al principio del semestre les doy una tabla, como un calendario para poder decirles: “en este mes vamos a llegar hasta tal punto, en este mes o tantas semanas vamos a ver hasta este otro y después vamos agregar esto otro” y vamos como en un *crescendo*, es decir por ejemplo, primero empiezo con dos manos en la barra y luego todos esos ejercicios que vimos con dos manos en barra los paso a una mano en barra y así voy desarrollando la planeación, voy como en ese *crescendo*. En cuestión de enseñanza-aprendizaje pues hago dos grupos, primero saco a unos, los pongo a observar y los otros hacen el ejercicio. Entre ellos mismos se dan la retroalimentación, eso ya es como en el segundo mes, que ellos ya tienen más criterio para decir: “aquí te faltó rotar más, aquí tu *coup de pied* está mal”, como que más asimilados los contenidos de cómo los deben de hacer adecuadamente. Eso los ayuda a tener otra dimensión de las cosas, como de un *tú a tú* con su compañero. También les pido bitácoras, en las que puedo como sondear lo que no me están entendiendo y no se atreven a decir, sobre eso voy también ajustando en la planeación si me detengo un poquito más en algo. Voy ajustando porque, aunque yo diga al principio que vamos a hacer algo así con ciertas fechas, ya en la práctica es otra cosa.

¿Qué aprendizajes pretende que sus alumnos logren mediante su enseñanza?

Pues obviamente uno quisiera que tuvieran todos [risas], pero por lo menos ese movimiento consciente, sobre todo porque tengo estas tres experiencias educativas que son corporales, del área de corporales, entonces sí te diría que es eso, como lo principal, un movimiento consciente, reflexivo y que se arriesguen, que prueben, que se sepan, que experimenten.

¿Cómo evalúa los aprendizajes de sus alumnos?

Siempre es un tema muy delicado, sobre todo en el área de artes, la evaluación, te digo, el proceso tiene un 70%, se lleva casi toda la calificación, sin embargo también el examen parcial y el examen final tienen un peso, los logros técnicos que ellos tengan, esos van reflejados en el examen parcial y el final, pero en una clase o en un examen no ves todo el proceso que ellos hicieron para lograr eso, entonces el proceso lo divido en varias partes, un porcentaje lo tiene cómo asimilan las consignas de cada clase, otro porcentaje lo tiene lo de la tolerancia a la frustración, otro porcentaje tiene, hijole ahorita no lo recuerdo así tal cual pero (...), conciencia crítica y reflexiva a su trabajo, trabajo colaborativo, se me están escapando dos más, obviamente pues tienen que estar, o sea independientemente que ellos tengan su 80% [de asistencias], tienen [derecho] del 20% de inasistencias, pues siempre [en] el proceso va reflejado eso, pues va de cajón que tienen que estar presentes, y eso es a grandes rasgos todo lo que forma parte de mi evaluación.

¿Qué situaciones de clase provocan que usted intervenga con una corrección o una aclaración?

Muchas veces las imágenes de acuerdo al movimiento, estamos hablando de que son clases prácticas, donde viene incluido movimiento, donde la herramienta es el cuerpo y obviamente pues la imagen tiene que ver como la perciben, entonces si yo veo, que yo les estoy diciendo, te voy a dar un ejemplo, el movimiento empieza a partir del tope del cráneo, de la coronilla, y yo veo que se llevan, no sé, que se van con toda la cabeza junta, pues ahí tengo que ir yo, con mi tacto a guiar, a hacer más presente la imagen [de forma] verbal, entonces digamos que no es corrección tal cual, no, sí es corrección, iba a decir que no pero sí, eso es como un ejemplo, y ya de manera cómo axiológica, digámoslo así pues, me gusta tener un trato de igual a igual con los alumnos, sin embargo a veces eso podría causar conflicto en cómo se dirigen a ti, entonces si hay que poner como un alto a esas cosas, como estructura de “oye, a ver, sigo siendo tu maestra, sigo siendo la que guía la clase”.

¿Qué estrategias utiliza para hacer las correcciones o aclaraciones que considera pertinentes?

Mira, por ejemplo, con la E. E. Técnica de la Danza Académica, que es con los grupos de propedéutico, de último año, yo lo que hago es que por semana les doy consignas de trabajo, por ejemplo esta semana vamos a trabajar la respiración, entonces ellos tienen que concentrarse y enfocar como los ejercicios que se realizan en la clase, poner más atención a la respiración, entonces yo tengo que ver eso, y pues eso me da pautas para tener más claro que voy a evaluar y que voy a corregir y, por ejemplo, con los de licenciatura tengo la clase [que] puede ser en el aula y este semestre voy a trabajar también extramuros, entonces también ellos como van a aplicar lo que están viendo en el aula también en el exterior, eso

también me da pautas para ver como ellos viven esa parte de salir de la facultad pues, como la experiencia, y esa es como una de las estrategias que uso, no recuerdo otra.

¿Cuáles son sus rutinas de clase?

Donde pues donde puedo meter más rutinas tal cual es en la clase de técnica de la danza académica, que ellos tienen que llegar 10 minutos antes de la clase, pues obviamente se tienen que preparar en cuestión de la ropa de trabajo necesaria para la clase, a peinarse, porque también es necesario que estén peinados, porque yo tengo que ver una línea en el cuerpo que el peinado y la ropa adecuada me ayudan, me favorece a mí en que yo pueda corregir o ir, meterme en sus cuerpos y ver dónde puedo ayudarles con el tacto como te decía anteriormente, entonces llegan 10 minutos antes o deben llegar 10 minutos antes, se preparan, la clase inicia a las 3, o 3:05 cuando mucho, con un calentamiento muy articular, personal, utilizando mucho la respiración para que se concentren, y cuando yo veo que la atención está como de energía baja, entonces yo comienzo a lo mejor con caminatas, esa es como la rutina que yo tengo, la clase de ballet está estructurada ya de una manera que así debe de ir, y siempre termino con algo para que asienten, aterricen otra vez sus músculos, y eso es como lo ideal porque a veces el tiempo apremia y ya no alcanzo, no termino de llegar a esa etapa, a esa fase pero se procura hacerlo todos los días de lunes a viernes. Con la clase de danza alternativa me pasa algo similar, los activo, los meto en el lenguaje porque vienen de otra clase, los meto en el lenguaje con el calentamiento, con la música también, se desarrolla la clase y terminamos con algo, con una secuencia coreográfica donde vierten todos lo que vimos en la clase. En la clase de danza complementaria, esta varía, porque como es un trabajo más reflexivo y consciente, empiezo con distintas dinámicas, puedo empezar mucho más activo con caminatas, entradas al piso, salidas o puedo empezar con trabajo en el piso, individual o con trabajo de parejas, va variando, pero lo que sí yo les pido es que se preparen igual que en las otras clases, previamente, que tengan unos minutos para habilitar su cuerpo, para que entren pues, no en frío, porque a veces preparar el cuerpo significa llegar y platicar con el otro que me pasó anoche de mi casa a la escuela, que me pasó si dormí o no dormí, eso es habilitar también, estás como aterrizando y obviamente pues el moverte, calentar.

¿Qué maestros le han influido más en su forma de enseñar?

Creo que de los que más me han influido son con los que también he tenido un proceso creativo, a donde he llegado también a procesos creativos, porque terminas pasando toda tu experiencia a algo concreto, a algo real, terminas haciendo la experiencia más concreta, digámoslo así pues porque es danza, entonces sí creo que los maestros que más han tenido repercusión son aquellos que tienen un método de enseñanza, sobre todo hablando en cuestión de movimiento, que vaya encaminado a un proceso creativo, eso es como lo que te puedo decir de lo que estoy segura que ha permeado en mí, y obviamente cuando estudiaba tenía una maestra que era arquitecta, también bailarina y arquitecta de profesión, que era súper ordenada con las consignas que nos daba, con su forma de evaluar, sus métodos

pedagógicos, entonces creo que eso me incentivaba a mí para decir como que “la docencia no es cualquier cosa”, no es ninguna ocurrencia, la docencia en este ámbito de las artes, veía yo como ella iba llevando pues eso, pero también estuve en procesos creativos con ella, por eso te digo que conoces más, te apropias más de lo que te pasa el maestro cuando tienes una formación más integral, en ese sentido.

¿Qué maestros le han influido menos en su forma de enseñar?

Pues creo que [...], no creo, más bien siempre son como los que [...], pues tú te das cuenta, cuando estás del lado de estudiante, cuando el maestro está de manera así como muy superficial pasando el conocimiento o que no tiene también como, no hablaré como de dinámicas porque hay maestros que ni siquiera tienen como dinámicas didácticas pero tienen pasión por lo que hacen y captan tu atención, entonces no es por ahí pero sí tiene que ver, por ejemplo, recuerdo haber tenido una maestra que pasaba una clase de dos horas 100 diapositivas, veías una y otra y era muy aburrido, de eso no me acuerdo mucho, o a lo mejor se quedó algo por ahí en mi cabeza pero no recuerdo mucho porque no había otro tipo de interacción con eso que estábamos haciendo, o no lo llegábamos a concretar, por eso te digo que los maestros que sí tienen un impacto son los que te llevan como a aterrizar conocimientos, a digerirlos de otra forma, no nada más “esta es la pierna, esta es la otra” y ¿ahora qué haces con ellas?

¿Cómo es su relación con sus alumnos?

Me gusta esta relación, como estamos en un ámbito de enseñanza profesional, me gusta como verlos que se apropien de sus aprendizajes, que se apropien de la forma de llevar su formación, entonces creo que eso, mi visión es que tengamos una relación de igual a igual, que tengan la confianza para preguntarme cosas y yo también tener esa confianza para corregir, hacer correcciones o llevarlos, guiarlos para alguna parte, para mí es importante, sin embargo también hay que tener como claro hasta donde para que no pasen ese límite, es algo que he experimentado durante estos años, que sigan teniendo la estructura de que hay un docente que está guiando y ellos sigan teniendo la postura de estudiantes, eso no significa que no tengan voz y voto dentro de la clase y en su propia manera de abordar la clase, en la experiencia educativa como tal.

¿Cómo es su relación con los acompañantes musicales?

Yo creo que siempre se da como una complicidad, yo capto, ellos empiezan a leer, tú marcas y ellos ya saben, a veces ni siquiera marcas el tiempo tal cual pero ellos ya saben, por lo menos en la clase de danza académica eso me pasa mucho, ellos ya saben cómo que sensación debe tener ese ejercicio o esa dinámica para que entren los chicos en esa sintonía, entonces proponen ellos también y la conexión es desde las miradas, es buena relación, por lo menos con los que me ha tocado he tenido buena relación, ha habido conexión, saben con un respiro

que hago yo ellos se alentan [sic] o empiezo a hablar más rápido y ellos se aceleran, sí es como una buena química o conexión.

¿Qué anécdotas de su formación y actividad profesional les comparte a sus alumnos y por qué?

Pues normalmente son aquellas anécdotas qué hacen que se relaje el alumno, por una parte, y también están aquellas de por ahí ya pasé y de alguna forma quiero que tengan noción de que puede pasar, pero aunque les digas “no vayas por aquí” pues ellos tienen que terminar teniendo la experiencia, entonces son esas dos, como para relajar y como para [decir] “a ver chicos, yo ya viví esto, pues ustedes pueden probar esto y esto”.

¿Qué aprendizajes ha adquirido en su experiencia para mejorar su práctica docente?

Pues siempre estamos como tratando la planta de docentes en general, y me incluyo más también, de estar en una constante actualización, sobre todo de temas que nos importan, por ejemplo, acaba de venir el maestro B.P., porque necesitábamos como esa visión, refrescar esos conocimientos, sobre todo de este ámbito que te digo de como abordamos el movimiento, es una persona que lo tiene muy claro porque es una persona que tiene trabajando eso más de 25 años, entonces pues quién mejor que maestros que nos retroalimenten para nosotros poder continuar con el trabajo y seguir aprendiendo pues porque debemos estar en constante actualización, por una parte, y como en estos tiempos la vida va más rápida pues ya no te puedes quedar con algo que aprendiste hace 10 años, en mi caso que hace 10 años que salí de la universidad, tienes que estar en constante actualización, y obviamente las cosas que propone aquí la facultad, los cursos o talleres que ha propuesto la facultad, de alguna u otra manera pues han sido de mucha ayuda, desde como elaborar programas, los contenidos programáticos de la clase, de entender que es una competencia, de entender nuestro modelo educativo que tiene nuestra universidad, pues eso claro que complementa y ayuda, pues está el lado por el que te tienes que actualizar artísticamente hablando porque somos maestros de arte, y también el lado donde [se] compagina la institución o lo que te pide la institución, esas son las dos vertientes que digo yo nos favorece la facultad, la dirección de la facultad.

¿Qué recomendaciones podría darle a los que se inician como docentes en la danza?

Paciencia [risas], pues mira, si no tienes esa pasión y esas ganas e ímpetu de estar con los alumnos, la paciencia va a ser casi nula yo creo, yo creo que es eso, que de verdad haya esas ganas de compartir el ímpetu, la pasión por compartir el quehacer dancístico o lo que se comparta para ese quehacer dancístico y pues sobre todo eso que te digo de la paciencia me refiero también a que habrá generaciones o grupos con los que te conectes muy bien, estudiantes con los que te conectes muy bien, pero también habrá con los que no, entonces sí

hay que tener como apertura y visión para saber cómo ir llevando, no casarte con algo, no de “yo estructuré mi clase así y así va a ser”, si estás viendo que los alumnos no pueden entrar como en esa dinámica que tú estás proponiendo pues como llevar a esa dinámica a otro canal para que puedan ir contigo, pero pues eso como que tiene que ver mucho la apertura y visión.

¿Qué cree que podrían aprender maestros de otras disciplinas y niveles escolares de los maestros de danza?

Pues mira que por 6 años estuve impartiendo clases en [...], bueno he estado impartiendo clases en otras disciplinas en otros lugares fuera de la universidad, pero uno de esos es la Facultad de Música, estuve trabajando con cantantes la experiencia educativa de expresión corporal, danza y expresión corporal, y yo lo que veía es que falta, como artistas escénicos, les falta el conocimiento de su cuerpo y eso para mí es de vital importancia porque son artistas escénicos, y entonces yo creo que, por ejemplo, en el área de música les haría falta como una formación también corporal o un pedacito de formación enfocada hacia lo corporal, y viceversa, bueno ahorita tenemos también a maestros músicos, pues ustedes que están acompañándonos todo el tiempo, pues eso alimenta mucho, retroalimenta y alimenta la formación dancística, pero también de otras disciplinas, igual los artistas visuales, luego de pronto llegan alumnos de artes visuales para acá, también la visión como de introyección de su cuerpo les da otra visión para proyectar en sus trabajos también lo que hacen, les provoca en el ser humano otra sensibilidad del trabajo dancístico o del trabajo corporal que otras expresiones artísticas u otras carreras no lo tienen, también como te decía al principio, di clases en talleres libres de AFEL y de elección libre, y pues veía como cuando llegaban los sábados los chicos de pedagogía, de ingeniería química, medicina, enfermería, de un chorro de carreras distintas a la danza, pues llegaban con esa cosa de [...], pues ellos en toda la semana o sea ni siquiera un contacto así, ni siquiera se toman el tiempo para respirar, para saber que tienen una cabeza y la pueden voltear de distintas formas, entonces eso era muy rico para ellos, les daba otra sensibilidad que como humanos nos hace falta pues.

¿Cuál es su opinión sobre el Modelo Educativo Integral y Flexible y su implementación en la Licenciatura en Danza Contemporánea?

Pues creo que es como una moda, como dices tú, se ha introducido desde hace tiempo, pero yo creo que hay como sus bemoles, por ejemplo la falta de infraestructura adecuada para tal o cual aspecto o que no terminamos del todo entendiendo como puede funcionar y como guiar, y desde un nivel de educación básica, pues no está conectado del todo todavía, entonces como no hay un punto medio en el que se pueda ir construyendo de manera adecuada para llegar a la formación a nivel licenciatura con este modelo, veo que tiene cosas muy buenas pues porque el estudiante puede apropiarse de su formación, puede ser un poco más autodidacta, más independiente, que va construyendo su formación profesional, pero también veo que en el camino se pueden perder por este tipo de cosas, desde que se van tapando cosas

por la infraestructura, por la falta de presupuesto, de contrataciones, y eso mismo lleva a contrataciones por hora que no son tiempos completos, entonces si no eres tiempo completo pero tienes que dar tiempo completo para conocer ese modelo educativo y poder, si te toca ser tutor, guiar a ese alumno para que pueda ir construyendo adecuadamente su formación, o sea es como una bolita de nieve que se construyendo. Tiene sus cosas buenas pero también veo ese lado que no ha terminado de cuajar, no ha terminado de ser y pues como todo, yo creo que próximamente ya no va a estar en tanta vigencia, entonces ni terminó de ser cuando ya va de salida.

Maestra: Isabel¹¹

Formación: Licenciada en Danza Contemporánea

Academia: Danza Moderna

Experiencias educativas: Danza Moderna

Programa de estudios: Licenciatura en Danza Contemporánea

¿Cuántos años lleva dedicándose a la danza?

Llevo de manera académica formal, cuarenta y [...] a ver, son treinta y tres de docencia, más los cinco años de carrera, no, treintatres más siete, cuarenta años.

¿Por qué fue que usted se decidió a estudiar danza?

Pues mira, yo tuve una formación en mi pueblo desde chiquita, desde los seis años inicié con ballet y no por iniciativa mía, sino de mi hermana y de mi mamá, y la que terminó dedicándose a la danza fui yo; mi hermana se dedicó a la medicina, pero desde ahí fue como [...], primero era algo así como rutinario, que tenía yo que estar ahí, me gustaba porque, ya sabes, que hay diferentes presentaciones de fin de cursos y no sé qué, entonces todo eso me empezó a gustar. Lo seguí haciendo en la secundaria, en la prepa le paré un poquito, hice dos años de prope en mi ciudad, pero también seguí presentándome, me llamaba la maestra y me decía: "vente porque necesitamos que bailes aquí", bueno, ahí iba yo, hasta que mi hermana, que ya estaba estudiando aquí me dijo: "oye, hay una facultad de danza que recién se hizo", pues vámmonos, porque yo iba para odontología que era lo que se ofrecía en Minatitlán, odontología, enfermería y medicina, entonces pues todo el mundo se quiere quedar en su pueblo ¿verdad? Pero cuando me dijo: "no, no, no, no, vámmonos" y me vine para acá y aquí estoy desde entonces.

¿Cuántos años lleva dedicándose a la enseñanza de la danza?

33, recién cumpliditos.

¿Desde hace cuánto trabaja para la Universidad Veracruzana?

Desde hace 33 años

¿Por qué fue que se decidió a ejercer la docencia en la universidad?

Bueno, yo no tenía intenciones de ejercer la docencia porque pues yo recién había terminado, yo lo que quería era bailar, pero lo curioso aquí era que se necesitaban maestros, fuimos de las primeras egresadas que nos capacitaron para ejercer la docencia, para empezar a dar clases aquí en la facultad, obviamente en la Facultad estaba en Cuauhtémoc #20, allá por San José y fue fortuito porque nos dieron esa capacitación [...] ¡no!, primero empezamos a dar clases

¹¹ El nombre de la informante ha sido cambiado para proteger su identidad y guardar el anonimato.

y luego nos dieron la capacitación formal y ya, y cuando uno decide dar clases es porque ya estás viendo la necesidad de poder hacer las cosas de forma más profesional ¿no? Cuando dice uno: "Híjole, ya tengo la responsabilidad de formar", entonces no es nada más venir a repetir una clase, no es nada más venir a ganar unos centavos, sino ya es formar, la formación de alumnos y bueno, pues de ahí pa'l real, hasta la fecha.

¿Qué conocimientos teóricos fundamentan su práctica docente?

Mira, en aquel tiempo que nos capacitaron, todo era práctico y musical, la música la llevábamos con la intención de tener conocimientos sobre las bases musicales y, posteriormente, los conocimientos teóricos que uno traía, de sociología del arte, filosofía del arte, que era mi formación que tuve la facultad y música, obviamente, y todo lo que era historia de la danza y todo eso, pero a nosotros lo que nos valió en aquel tiempo, vamos a hablar por épocas, en aquel tiempo fue la formación práctica que nos dieron los maestros que venían de otros lugares, no nada más era Graham, había todo lo que en aquel tiempo [se hacía], estamos hablando de los 80's, lo que en aquel tiempo se nos proporcionaba, era Ballet, Horton, Limón, baile afrocubano, todo, nos daban de todo y otras [técnicas] que se me escapan además, pero siempre teníamos a los mejores bailarines que nos traían, era una época muy bonita, la época de oro que nos tocó a nosotros. Posteriormente, uno ya se tenía que ir como proveyendo de las propias teorías que no tenías y que había que inculcar a los alumnos, entonces en este sentido, pues bueno, uno empezó a buscar información con los propios maestros sobre composición, principalmente enfocados a la danza, sobre quién era Doris Humphrey, por qué trabajaba ella de esa forma, por qué trabajaba Limón de esa forma, por qué Graham de esa forma y eso ya fue posterior a la práctica, porque los maestros venían y "¡orale!, ¡arráncate y haz lo que puedas!", porque era un curso nada más. Posteriormente fue que empecé a empaparme de esas mismas teorías, de lo que se decía, del por qué y posteriormente, como en los 90's, pues bueno, yo ya fui a la maestría, hice la maestría en educación, fuimos de los primeros también que nos aceptaron de arte, un maestro y yo, entonces decían: "bueno ¿qué les vamos a enseñar estos muchachos que vienen de arte?", y empezaron a cambiar, bueno, no a cambiar, a formar un programa de estudios que nos permitiera a nosotros tener más estructura, más bases y, más que nada, para la investigación y eso fue fundamental para nosotros, al menos para mí porque yo sabía que hacía investigación, sabía que hacía investigación al momento de dar clases, sabía que hacía investigación para componer, sabía que hacía investigación para dar una clase teórica pero no con esa estructura, no con las bases que se requieren y bueno, además de todo lo que había que saber sobre danza, también sabíamos sobre cómo hacer un trabajo de investigación dentro de tu especialidad. Fue un poco difícil porque yo ya traía bastante tiempo sin estar en el aula, sin ser alumna, era maestra y entonces, fue cuando me topé así de estar como alumna después de muchos años, después de casi 20 años de estar de docente, y pues bueno, las teorías, qué te puedo decir, se empapa uno de todo lo que pueda, porque no nada más es sobre

danza, sino es de todo, de la vida, de la experiencia que te da la vida, eso es fundamental también.

¿A qué autores recurre para fundamentarse en lo teórico?

Principalmente hay uno que me gustó mucho, en la maestría, que era [Jacques] Delors, sobre la docencia, habla mucho sobre la docencia y este otro autor, déjame ver si me acuerdo ahorita [...], bueno, además de [Jacques] Derrida, creo que es este, además de todos los mexicanos, [Ángel] Díaz Barriga, porque fíjate que algo bien importante de estos autores, principalmente mexicanos y latinoamericanos también, que decía uno: "yo solo veo que son filósofos o investigadores extranjeros", pero cuando veo que hay mucha gente mexicana dentro de esto, dice uno: "¡Qué bueno!", porque siempre estamos recurriendo al extranjerismo, y dice uno: "No, pues de aquí me agarro". Fueron todos estos autores los que me permitieron, más que nada, ir por esa veredita, mexicanos, porque hablaban sobre el entorno mexicano, sobre las necesidades educativas en México que nosotros tenemos y bueno, no te podría decir específicamente que uno solo, pero si me he agarrado de todo lo que puedo. La verdad es que a veces uno piensa que solo se puede formar sobre una sola línea y no es cierto, además de todos los de danza que, como esta señora también argentina que vino para acá, ella nos puso un mundo distinto así como diciendo: "la danza no es nada más para para los que bailan, sino para todo el mundo". Pues bueno, aquí y allá, agarrando de todo pero siempre tratando de estar bien informada.

¿Qué habilidades y destrezas usted busca desarrollar con su práctica docente?

Primeramente, la habilidad de poder decir lo que quieras, que el alumno entienda, que el alumno haga, principalmente. ¿Cómo lo vas a decir? Con las palabras adecuadas, con la información práctica adecuada, o sea, decir específicamente dónde va el [cuerpo], qué es lo que tienes que hacer con cada parte de tu cuerpo. Además de que primero lo tienes que reflexionar, lo tienes que investigar en tu cuerpo para luego poder hacerlo. Los alumnos no entienden esto todavía del todo, porque fue una experiencia también que yo pase de manera personal, en la que los maestros venían y demostraban y solo decían: "Hazlo como puedas, yo no te voy a explicar" y lo que yo aprendí a través de eso es que nosotros queremos primero que nos expliquen, como que el mexicano está acostumbrado a que primero te lo expliquen, porque no lo van a entender de todas maneras, pero sí te quieren escuchar, luego volver [a explicar] y luego hacer el ejercicio y en este caso era hablar y hacer, era así como "hablando y haciendo al mismo tiempo de la explicación", para que el tiempo de la explicación no se extendiera, sino que fuera al mismo tiempo que estás tratando de explicarlo, lo estás haciendo para que el alumno lo haga y creo que eso ha funcionado, porque, además, el trabajo que ahora yo ya no puedo hacer, por ciertas circunstancias, lo hacen ellos, entonces yo se lo explico [a un alumno] y ahora tú lo haces y lo haces de esta manera, vas a seguir el trabajo de esta manera y eso a mí me ha resultado, creo que a mí me ha resultado bastante bien.

¿Qué actitudes del bailarín profesional usted busca transmitir a sus alumnos con su práctica docente?

Responsabilidad, mucha responsabilidad, respeto ante todo, a su trabajo principalmente, ya no tanto a uno, sino a lo que está uno haciendo, a lo que estás haciendo, porque en la mayoría de los casos, nosotros pretendemos ser rigurosos sin que el alumno lo entienda en relación a su práctica, entonces ahí cuando ves que hay ciertos detalles que uno está buscando, que el alumno se comprometa con su trabajo y lo ves que nada más medio hace, medio entiende o medio así como que [...], dices: "no es lo que quiere este alumno" o le enseñas a cómo ser responsable, que eso es lo más importante para mí, cómo ser responsable en su trabajo.

¿Qué valores de los profesionales de la danza usted busca transmitir con su práctica docente?

Bueno, el valor fundamental que tiene la danza para para formar personas, más que nada, fíjate que eso es lo que nosotros no entendemos todavía como profesionales, pero por lo mismo, porque queremos hacer bailar a los alumnos, queremos que nos reconozcan y entonces dentro de esos detalles que uno pretende como profesional, en lo personal ¿no?, o sea, en lo personal como artista, se van perdiendo esos valores porque entonces como que va uno diciendo: "no pues aquel no sé qué hace", o sea como que estás juzgando a la gente sin necesidad, porque si él está haciendo también su trabajo, está haciendo su propio trabajo, entonces si él no lo hace con el valor que uno pretende darle a este trabajo, pues es su problema, pero yo, en lo personal, he aprendido que tienes que valorar el trabajo primero que uno hace para que entonces el otro valore tu trabajo y que también se sienta [...], ¿Cuál sería la palabra? Se sienta bien en su persona, sienta que lo que está haciendo está bien, independientemente de que la vida te va a decir: "no es por ahí, tienes que hacerlo de esta otra forma", porque así es la vida, nos va enseñando y no dudes que en ese tránsito, uno tenga toda esa formación para poder decir: "ya la regué, ya no quiero ser así, ahora vamos por otro camino" y así hasta que los golpes de la vida te van enseñando.

¿Cómo hace la planeación didáctica de sus cursos y clases que imparte en el semestre?

Bueno mira, yo hago la planeación por semana, dependiendo del avance que se va teniendo, entonces voy desarrollando la estructura de la clase en piso, centro y diagonal, todo lo que yo haga en el piso lo debo ver en el centro y luego en la diagonal. El primer día lo hacemos muy lento, muy alargado el movimiento, con muchas cuentas para que el alumno vaya sintiendo y se vaya explicando también el ejercicio, para el segundo día lo hacemos lento y luego un poquito más rápido, pero es exactamente la misma secuencia que se planteó el día anterior. Para el cuarto día es exactamente lo mismo, lo hacemos primero lento, después un poquito más rápido y luego al final le agregamos una calidad de sensaciones, más que nada en cuanto al trabajo musical que es ligado, por decir algo, va ligado para hacer un *port de*

bras, para hacer trabajo de *release* y de contracción también va ligado, cambiando las dinámicas del ejercicio. Desde el lunes se estructuran las secuencias y ejercicios, se van agregando martes y miércoles todavía se agregan más ejercicios, tanto piso, centro y diagonal. A veces no llegamos a la diagonal y nos quedamos en el centro con dos o tres ejercicios al menos durante el principio del semestre. Ya para el siguiente semestre se puede hacer piso, centro y diagonal desde el principio de una manera normal. En primer semestre, como es la implementación de ciertos mecanismos diferentes al trabajo que venían realizando ellos, pues obviamente tienen mucho problema para acomodar el cuerpo adecuadamente, sin embargo no dudo que en el transcurso de un mes, o dos tal vez, ellos ya agarraron todo dependiendo de cómo vaya llevando la clase, de menos a más, de lento a un poquito más rápido y cambiándole las dinámicas para que vayan sintiendo el cuerpo. Esa es mi planeación por semana, en la siguiente semana es eso y otra cosa, vamos pasando a otros mecanismos, a otra calidad de movimiento y bueno, sobre la marcha debo decirles qué es una frase, que la canten, que escuchen al maestro acompañante, infinidad de cosas que se van metiendo en el proceso.

¿Qué aprendizajes busca que sus alumnos logren con su práctica docente?

Primero que nada es que el alumno entienda lo que está haciendo, cómo lo está haciendo, por qué lo tiene que hacer así, porque uno no sabe si saliendo de la clase, saliendo de todas sus clases, lo va a ir a enseñar y si lo hace, que lo enseñe bien. Eso es lo que a mí siempre me ha preocupado porque no es un trabajo fácil, entonces uno lo que siempre hace saliendo de las profesiones, o al menos de esta, es ir a repetir una clase y dársela a quien no lo puede hacer, a quien no lo entiende o a un niño, que un niño es otro rollo, o a un adulto, nos metemos luego con determinados tipos de población que dice uno después: "híjole, esta clase no era para eso", o ¿por qué estás dando eso si no es para ellos? Entonces, en determinado momento, más que nada, lo que a mí me interesa es eso, que el alumno entienda que es lo que está haciendo, porque lo está haciendo y si eso lo puede dar a una determinada persona, cómo lo va a enseñar, o sea que no lo va a enseñar igual a como yo se lo enseñé, sino con el proceso adecuado, eso es lo que más me interesa.

¿Cómo lleva a cabo la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos?

En el proceso, es una evaluación del proceso, porque nosotros teníamos, te estoy hablando de los ochentas, cuando a nosotros nos evaluaban, era "lo hacías o lo hacías", era por un lado, porque había gente que podía mucho, pero también había gente que no podía, entonces a las otras personas se les orientaba de tal forma que se les decía: "tienes que tener un año más", "no es que estés reprobada, lo que pasa es que te falta esto, esto y esto". También a mí la vida me ha dicho que todo mundo puede bailar, pero vas a hacerlo de la mejor manera posible, de acuerdo a tus necesidades, a tu personalidad y a tus expectativas, entonces de un tiempo para acá yo he visto que ha habido demasiada apertura hacia el trabajo dancístico, entonces como

que nos está haciendo falta un poquito más de estructura, porque hacemos un poco de una cosa, un poco de otra cosa y otro poco de otra y nosotros antes seguíamos un proceso que nos permitía poder ser evaluados de una forma y ahorita, pues a mí me tocó un grupo que digo: "hay que evaluarlo de una forma diferente, pero en el proceso", hasta donde puedes llegar conmigo, entonces no tanto que no traigas esto, si traes estas herramientas, estas las vamos a utilizar para esto y en este año tú vas hacer, con tus herramientas que traes, vamos a aumentarles estas otras, si tú logras esto, adelante, aunque no lo hagas excelente, pero al menos supe que utilizaste las herramientas que traías. Es diferente ya, aunque pudiéramos ser que también fuera ya con el tiempo nos pudiéramos dar cuenta de que a lo mejor fue igual, como nos traían gente de todos lados, agarrábamos de aquí y de allá y eso pues nos formó de una de una manera muy bonita, muy integral, que eso hay que armarlo aquí, eso es lo que nos hace falta, como que armar esa parte integral de todas las herramientas, pero vamos bien.

¿Qué situaciones en clase provocan que usted intervenga con una corrección o aclaración?

Cuando veo que no se ha entendido, cuando veo que la mayoría del grupo, principalmente, no ha entendido, pero también me interesa mucho que el que no puede, el que va más atrás, sea el que mejor entienda, eso sí, o sea: "ya lo hicieron todos bien, pero tú no", entonces volvemos a repasar, le digo "a ver, ¿qué no has entendido?", que esto y que el otro y siempre me lleva más el ojo a esa persona que no puede o que se le está haciendo difícil hacer las cosas, esas son las situaciones, más que nada, que no se haya entendido lo que explico o lo que uno pretende que todos entiendan.

¿Qué estrategias utiliza para hacer estas correcciones o aclaraciones?

La principal es recurrir al alumno que no ha entendido, personalmente, ir con él, preguntarle y decirle: "ahora hazlo como tú lo hayas entendido, no pretendas hacerlo excelente", porque les digo siempre: "mañana te va a salir, hoy no, pero mañana sí" y siempre voy directo al foco de atención que me llamó el ojo para ir para corregir, y eso pues es la persona, en este caso nosotros que trabajamos con personas y esa es la estrategia principal, ir con el alumno, explicar, primero quiero que me diga él qué es lo que no ha entendido y hacerlo que lo haga, con una disposición mía sincera, sin pedir que lo haga excelente, sino diciendo: "hazlo, tú lo puedes hacer, adelante" y así, como dándole esa confianza, de que puede hacerlo.

¿Cuáles son sus rutinas de clase?

Pues mira, no son rutinas, porque cada semana yo hago una rutina de clase por cada ejercicio, entonces, en este momento, todo este semestre recurrí a, aunque siempre cambio, recurrí a un trabajo de fortalecimiento, de acondicionamiento con pelotas de pilates y eso, por ejemplo, lo hago 15 minutos, posteriormente retomo uno de los primeros ejercicios, doy mi técnica

contemporánea enfocada al Graham, a los mecanismos del Graham, entonces voy cambiando las rutinas que son, entre comillas, básicas para esta técnica, pero les cambió siempre la posibilidad de que los hagan con diferente frente, lo mismo con diferente frente, lo mismo con diferentes cuentas, con las dinámicas más rápidas o más lentas, dependiendo de cómo veo al grupo y cuáles son las necesidades del grupo, pero siempre están enfocadas a los mecanismos que nos provee el Graham y todas las técnicas, porque todas están enfocadas a lo mismo, nada más que tienen sus bases de ejercicio. Pues no sé a qué te refieras, sería el acondicionamiento físico, trabajo de piso, trabajo de centro y trabajo de diagonales, más que nada es de forma, no tanto de contenido del ejercicio.

¿Qué maestros le han influido más en su forma de enseñar?

Pues mira, hay un maestro aquí, que todavía somos de esa generación, que siempre me ha encantado porque es autodidacta y sabe de todo, y fue de las personas que dije: "si es autodidacta ¿cómo lo aprendió? ¿Dónde?" Pues de la vida, la vida le dio todo, como somos de los maestros viejitos, de los maestros que a mí me han influido pues algunos ya están muertos, otros ya se jubilaron, pero hay uno que sigue aquí que es el que te digo, sigue a pesar de todo y ahí está, teniendo reconocimientos acá, trabajando en otro lado y haciendo una labor que no es nada más de bailarín a pesar de que es muy buen coreógrafo, es muy buen maestro, sabe dirigir una clase solito sin música, no necesita acompañamiento y es de las personas que desde que yo entré en la facultad, hace 40 años, es el que siempre me ha llamado la atención de cómo es que trabaja, él es de las personas que más me ha influido.

¿Qué maestros le han influido menos en su forma de enseñar?

Ah bueno sí, yo creo que, independientemente de decir maestros, yo misma, yo era muy rigurosa, sin llegar a la grosería pero era muy rigurosa, era una persona que, como yo hacía todo y yo lo podía hacer todo, pues pretendía que todos lo hicieran, y era de llegar y decían: "ahí viene con el chicote" y sí, yo llegaba y era pedir porque yo lo hacía, sin pensar en todo esto, en todo este proceso que me ha tocado vivir, de decir: "estoy tratando con personas, no con máquinas" y si tú quieres bailar y no tienes las condiciones, pues vas a poder hacerlo, pero lo vas a poder hacer a tu tiempo con tu personalidad, con tu manera de ser y no como yo quiero. Yo misma me he dado cuenta de todo ese proceso que he tenido que seguir para no ser igual, para no repetirme, ya los demás pasarán por mi proceso.

¿Cómo es la relación que usted mantiene con sus alumnos?

Siempre, cuando empezamos la clase les digo, no, más bien el semestre, les digo: "adentro soy su maestra, fuera de aquí soy su amiga" y pretendo ser amiga de todos principalmente. En el salón somos amigos, pero con el debido respeto, eso sí no me gusta que me falten ni que se falten al respeto, ni que falten al respeto a nadie, porque antes que nada está el respeto,

independientemente de cómo eres, seas de cualquier nivel en cuanto a lo artístico, a lo económico, a lo social, todos merecen respeto, más que nada eso, y la amistad.

¿Cómo es la relación que mantiene con los acompañantes musicales?

Muy buena, con ellos es muy buena, sí, siempre me ha gustado tener muy buena amistad con todos y pues bueno, por todos los años que tengo aquí no han sido muchos, han sido pocos, pero con muy buena relación.

¿Qué anécdotas de su formación y su actividad profesional les comparte a sus alumnos?

Más que nada les comparto el profesionalismo que uno, cuando hace su trabajo, lo tiene que hacer de manera profesional, no lo tienes que hacer porque nada más lo haga uno, respeto mucho que lo haga alguien por dinero, porque todos necesitamos, pero si lo vas a hacer por dinero, también que reconozcan tu trabajo, es decir, les digo: "yo podría estar haciendo otras cosas, podría estar teniendo una academia, podría tener más cosas, pero mi trabajo aquí es formarlos a ustedes y formarlos principalmente como profesionales" y eso es lo que trato de transmitirles, mi disciplina, yo soy muy puntual, no faltó, soy de las primeras que llego casi siempre en todo, y en todos los lugares, nunca me ves llegando tarde, quizás tal vez un minuto o dos, como ahorita, pero siempre soy muy responsable al respecto y el trabajo de profesional, como artista, ser súper entregada, o sea, si lo vas a hacer, si vas a bailar, lo vas a hacer bien, pues más que nada eso.

¿Qué aprendizajes ha adquirido en su etapa como maestra universitaria que le han permitido mejorar su práctica docente?

Pues bueno, mira, la diversidad, la diversidad me ha permitido ver las cosas diferente, sin cambiar mis valores, lo que yo respeto, la diversidad en el sentido de que cada persona aprende de una manera diferente, entonces, si yo, por ejemplo, aplico los mecanismos del Graham, que lo tiene cualquier otra técnica, también me permite que el alumno me de, me proporcione sus propias herramientas para que yo pueda reelaborarlas y poder hacer algo diferente, no quedarme en lo mío nada más, así como que yo traigo mi librito y yo hago nada más esto y no me ocupo de nada más, al contrario. Siempre les digo también a los alumnos que yo aprendo con cada generación, aprendo de ellos porque cada uno de ellos me trae cosas diferentes, me da herramientas diferentes que yo puedo reelaborar y puedo hacer que ellos hagan las cosas de acuerdo a su bagaje que traen también y de acuerdo también a lo que no traen, ya lo irán aprendiendo, eso es lo que he aprendido, más que nada de los alumnos y obviamente de los maestros que nos traen luego, es muy reconfortante identificarse con el maestro que viene de fuera, que a lo mejor no puedes hacer o no te dedicas de lleno a lo que hace él, pero te identificas con sus métodos de trabajo.

¿Qué recomendaciones les da a los bailarines que se inician en la docencia para tener una buena práctica docente?

Pues lo que te comentaba hace rato, principalmente hacer un método que responda a las necesidades del grupo, porque yo puedo saber una técnica, pero si el grupo no me da la vía de cómo enseñarle, me voy a dar de topes, o simplemente llego, doy mi clase y me voy, y ahí te ves, y eso es horrible, porque he visto que se han dado esos casos y que no tienen la disposición de ser maestros, sino nada más de ir, como te decía hace rato, respeto mucho que lo haga uno por dinero, porque lo necesita uno, pero no nada más por hacerlo, sino que realmente vaya adquiriendo toda esta capacidad de tratar con personas, no con elementos ahí, o si puedes lo haces, no decir: "me da lo mismo", ¡no!, siempre es importante que uno cuando de un curso, una sola clase que de uno, que sea impactante para los alumnos, que les impacte en su persona, a lo mejor no tanto, que digan "yo no voy a ser bailarín, ¡pero que bárbaro!, ¡qué bonita clase me tocó!", eso, más que nada.

¿Qué cree que los maestros de danza como usted le pueden aportar a maestros de otras disciplinas, de otras facultades o de otros niveles escolares para tener una buena práctica docente?

Esta disposición al trabajo colectivo, porque tú me puedes enseñar muchas cosas y yo platico en otro momento de tu propia profesión, o sea, yo no te voy a estar cuestionando, al contrario, voy a estar tomando todas las enseñanzas que tú me puedas dar. Hay que ser muy selectivo en el terreno que te vas a desempeñar, porque para los diferentes tipos de población son diferentes métodos, te tienes que empapar de diferentes teorías, a lo mejor no tanto las teorías que en un momento dado pareciera que ya no son aplicables, pero sí empaparte de todo, a ver qué tanto de esto te sirve para poder llegarle al nivel primaria, al nivel secundaria, al nivel de los adultos. Todos somos diferentes y todos reaccionamos diferente y todos necesitamos que realmente nos den algo importante, que nos impacte en nuestras vidas y si vamos a enseñar danza, pues al menos que la gente aprenda a valorar nuestro trabajo, porque hay muchas malas interpretaciones de la profesión de la danza: "¿Qué vas a estudiar? ¿Danza? ¿Y qué otra cosa?", entonces así como que dice uno: "Híjole, tantos años invertidos, tanto tiempo trabajado en la duela, tanto esfuerzo", pero no tenemos esa capacidad de que valoren nuestro trabajo, entonces se topa uno con que cuando son niños dicen: "yo quiero bailar, yo quiero ser como aquella que baila bonito", pero llegas a la secundaria y algo pasó en el proceso que ya no quieras ni saber de la danza, por lo mismo, porque a veces nosotros como docentes no tenemos esas posibilidades de realmente trabajar con las poblaciones lo que queremos hacer, en todos los sentidos, con las teorías, con las prácticas, con la experiencia, hay que darle su tiempo a cada cosa, para poder hacer las cosas bien.

¿Cuál es su punto de vista personal sobre el Modelo Educativo Integral y Flexible que se ha implementado en la Facultad de Danza y en otras facultades de la Universidad Veracruzana?

Pues volvemos como a las primeras preguntas, que un profesional de la danza debe tener la capacidad de todo, de poder ser docente, de poder ser buen bailarín, con las diferentes herramientas que le proporciona la facultad, tener la posibilidad de ser, de estudiar de manera teórica y a la vez pues bueno, poder proporcionarlo a otros. Sin embargo, creo que se ha desvirtuado, o sea: "¿tú sabes hacer eso? Ah bueno, entonces ya vas a bailar de inmediato", inmediatamente te ponen a bailar, pero no tienes los conceptos, los fundamentos, la inteligencia teórico-conceptual para poder hacer el trabajo bien. Entonces es muy bueno, muy bueno esto de las competencias, pero no está del todo fundamentado, entonces uno, en lo particular, a veces no puedes hacer mucho pero lo haces con el grupo que te toca, en el tiempo que tienes con ellos, algo se les va a quedar, algo puede haber, pero no alcanzan las competencias, te están dando todo para ser competente en lo profesional, pero no lo haces con los fundamentos claros, que eso es lo que a mí no me acaba de gustar y precisamente eso es lo que ahorita yo estoy tratando de hacer un trabajo de investigación al respecto, sobre las competencias, sobre qué tan importantes son para un artista profesional, eso es lo que a mí ahorita me está entrando, bueno, en todo este tiempo que llevo del semestre dije: "Hay que abordar algo al respecto porque no están saliendo competentes", no están saliendo del todo bien para hacer las cosas de manera profesional, no tanto para competir, que en un momento dado a lo mejor sería la palabra que te pudiera confundir, competencia con competir con alguien, es ser competente en lo que haces y ser profesional con lo que haces, eso es lo que creo que se ha desvirtuado un poquito, como que no lo acabamos de entender, creo que no lo acabamos de entender como docentes, pero uno aporta lo que cree que puede ser útil para ser competente en la vida y ahí estamos haciéndolo todavía, porque seguimos aprendiendo.

Anexo 4. Cuadro de categorías para el análisis de entrevistas y observaciones

Tema	La práctica docente y el currículo en la Facultad de Danza		
Problemática	La labor de enseñanza de las disciplinas artísticas, a nivel superior, se complica por la implementación de políticas educativas que exigen elaborar e implementar todos los programas de estudio bajo el enfoque por competencias, sin considerar las particularidades y necesidades de cada práctica artística.		
Justificación	Todo proyecto de modificación curricular y mejora de las prácticas educativas queda en manos de los docentes de una institución escolar para articularlo en torno a sus características y necesidades propias, y posteriormente, ponerlo en práctica a través de la implementación didáctica, por lo tanto, la presente investigación consiste en analizar la práctica docente en relación con el currículo en la Facultad de Danza UV.		
Pregunta general	¿Cómo se relacionan las prácticas docentes de los maestros de la Licenciatura en Danza Contemporánea y de las academias de Danza Académica y Danza Moderna con los lineamientos curriculares del Modelo Educativo Integral y Flexible?		
Objetivo general	Analizar cómo se relacionan las prácticas docentes de los maestros de la Licenciatura en Danza Contemporánea y de las academias de Danza Académica y Danza Moderna con los lineamientos curriculares del Modelo Educativo Integral y Flexible		
Preguntas específicas	¿Cuáles son los rasgos característicos de la práctica docente de los profesores que imparten las experiencias educativas de la Licenciatura en Danza Contemporánea?	¿Cómo orientan los maestros de la Facultad de Danza el proceso de enseñanza-aprendizaje?	¿Cuál es la opinión de los maestros de la Facultad de Danza respecto a la implementación de los lineamientos curriculares del Modelo Educativo Integral y Flexible en la Licenciatura en Danza Contemporánea?
Objetivos específicos	Identificar los rasgos característicos de la práctica docente de los profesores que imparten las experiencias educativas de la Licenciatura en Danza Contemporánea.	Describir la forma en que orientan los maestros de danza el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Conocer la opinión de los maestros de la Facultad de Danza respecto a la implementación de los lineamientos curriculares del Modelo Educativo Integral y Flexible en la Licenciatura en Danza Contemporánea.
Categorías	Práctica Docente	Enseñanza-Aprendizaje	MEIF
Sub-categorías	Saberes profesionales Identidad docente Acción educativa	Planeación Ejecución Evaluación	Beneficios Convergencias Divergencias Perjuicios

Anexo 5. Saberes profesionales de los maestros de las academias de técnica de la danza académica

Fedra	<p>Conocimientos: “[...] en cuanto al ballet es una tradición, estudié la carrera de ballet clásico, pues te van enseñando toda la metodología del ballet, fundamentada en la Escuela Cubana de Ballet, pero hice la carrera de educación artística, entonces pues ahí había muchas teorías sobre la pedagogía y aparte me apoyo mucho en el estudio de la anatomía y del cuerpo humano”.</p> <p>Habilidades: “Todos son prácticos, estoy hablando del ballet, todo es práctico, tu describes, muestras, explicas, por ejemplo, un paso o una postura e inmediatamente se aplica a lo práctico, a que el estudiante lo vivencie, que lo practique, de una clase de hora y media, hora y quince minutos es que ellos lo estén haciendo y yo estoy observando para dar correcciones”.</p> <p>Actitudes: “la concentración, el respeto, el silencio cuando estoy dando una indicación o una corrección, sí les pido que atiendan, que desarrollen la concentración, eso para mí es fundamental, que estén presentes”.</p> <p>Valores: “la paciencia y el respeto”.</p>
Juana	<p>Conocimientos: “[...] tengo la de técnica de la danza académica, danza complementaria que me baso en improvisación de contacto y tengo danza alternativa, qué es la técnica de la danza jazz, entonces las tres, si lo ponemos así como a simple vista, son como muy dispares, muy distintas, pero me baso por un movimiento consciente”.</p> <p>Habilidades: “[...] estamos hablando de que son clases prácticas, donde viene incluido movimiento, donde la herramienta es el cuerpo y obviamente pues la imagen tiene que ver como la perciben. [...] tengo estas tres experiencias educativas que son corporales, del área de corporales, entonces sí te diría que es eso, como lo principal, un movimiento consciente, reflexivo y que se arriesguen, que prueben, que sepan, que experimenten”.</p> <p>Actitudes: “[...] esas ganas de compartir el ímpetu, la pasión por compartir el quehacer dancístico o lo que se comparta para ese quehacer dancístico”.</p> <p>Valores: “[...] ahorita tengo como especial enfoque en la tolerancia a la frustración, pero de una manera progresiva, de una manera constructiva, y pues eso por una parte, y valores obviamente de disciplina, de responsabilidad con su trabajo”.</p>
Manoella	<p>Conocimientos: “[...] durante mi carrera me tocó hacer cursos de metodología, por ejemplo de ballet de la Escuela Cubana, varios, dos o tres, también tomé un curso de metodología de técnica Bournonville, que es una técnica de ballet danesa y eso era teórico, o sea era estudiar además de practicar”.</p> <p>Habilidades: “[...] Lo que yo hago en clase es que, a partir de la metodología del ballet, voy como logrando calidades de movimiento o técnicas de movimiento, muy concretas dependiendo del nivel y que se van entretejiendo con la habilidad del lenguaje”.</p>

	<p>Actitudes: “[...] el respeto a lo que haces, el amor a lo que haces, la pasión a lo que haces y un espíritu de indagación, o sea que pienso que es la base de cualquier forma de arte, de la filosofía o de lo que sea, un instinto así muy interior de preguntarse, de estar buscando, además de entender que a partir de la práctica se profundiza en el conocimiento”.</p>
	<p>Valores: “[...] la tolerancia, la resistencia a la frustración y reconocer que el esfuerzo siempre lleva a algo, obviamente al respeto a los compañeros, al respeto a sí mismo, que eso es cómo vital”.</p>
Gerardo	<p>Conocimientos: “Cuando yo estudié la carrera en la Nacional, la metodología principal era la de la Escuela Cubana de Ballet, pero también se hacía análisis de otras técnicas, como Vaganova, Cecchetti y Bournonville y se comparaban las semejanzas y diferencias entre cada técnica. [...] fui alumno del maestro Tulio de la Rosa, llevando la metodología que él mismo desarrolló especialmente para los cuerpos mexicanos, basado en la metodología de la escuela cubana, pero esa gran aportación del maestro Tulio fue esa adaptación a partir de las características anatómicas que tenemos en México y por eso me apegó a su método”.</p>
	<p>Habilidades: “Lo que yo busco es el desarrollo de la coordinación motriz y agilidad que da el ballet, que es necesaria para todo tipo de danza, la cuestión del motor de movimiento, que sepan qué es lo que va a hacer que se mueva el cuerpo porque de ahí viene la calidad y la dinámica; el sentido del espacio que hay de tener cuando se trabaja con otros”</p>
	<p>Actitudes: “siempre les pido que sean disciplinados, respetuosos, que estén atentos y se concentren, que no hablen cuando se explica un ejercicio, que no se distraigan cuando estamos trabajando en grupos, que cuiden al compañero de al lado porque una distracción puede provocar un accidente y ahí se pueden lastimar [...]; que sean puntuales porque si llegan tarde no les da tiempo de estar listos para comenzar o se pierden el calentamiento y eso puede provocar que se lastimen, además que es faltarle el respeto a sus compañeros”</p>
	<p>Valores: “el respeto, la disciplina, que sean disciplinados y aprendan a hacer su trabajo personal, que si me hace falta condición en los brazos o el abdomen, me dé cuenta de que debo hacer mi trabajo personal de ponerme en forma, tienen que ir encontrando por sí mismos la motivación para trabajar fuera de lo que hacemos en la clase”.</p>

Anexo 6. Saberes profesionales de los maestros de las academias de técnica de la danza moderna

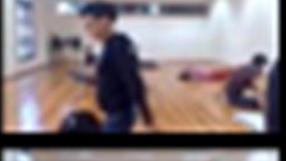
Judith	<p>Conocimientos: “En la actualidad trabajo con tres métodos, el método de Rudolf Laban, el método Bartenieff, [...] y como estoy estudiando ahorita, el método de Feldenkrais”.</p>
	<p>Habilidades: “movimientos que requieren destrezas físicas, como un poquito más de vueltas, de que ocupen más la extensión de columna, que sientan el riesgo de las vueltas, las caídas, el no estar tanto en el eje vertical, entonces el salir de la zona de confort y sentirse fuera del eje vertical. [...] que se den cuenta que es necesario el estar activo, el estar todo el tiempo reflexionando, el estar retroalimentándose también de los otros, el que su observación sea mucho más amplia, mucho más fina también, que no sea solamente como el copiar, sino que tengan ellos, desde su propia experiencia, el investigar, no que solo el profesor les diga: haz esto y esto”</p>
	<p>Actitudes: “la pasión, porque a los grandes de la danza uno los ve y siempre tienen esa pasión por enseñar, por aprender, por compartir [...] la pasión es lo que uno ve en esas personalidades que siguen, que continúan [en la danza], porque tienen pasión, les gusta estar en lo que están, eso es lo que me gustaría [ver]”.</p>
Juana	<p>Conocimientos: “[...] me baso mucho en Feldenkrais, en Bartenieff y algunas técnicas somáticas para que los chicos también [...], y bueno, anatómicamente también tengo cómo mis teóricos en los que me fundamento para entender las mecánicas de movimiento y poderlas transmitir, una vez que las entiendo yo pues me es más fácil, sin embargo también al estarlas cómo externando pues también lo comprendo con los chicos”.</p>
	<p>Habilidades: “[...] estamos hablando de que son clases prácticas, donde viene incluido movimiento, donde la herramienta es el cuerpo y obviamente pues la imagen tiene que ver como la perciben”. “[...] tengo estas tres experiencias educativas que son corporales, del área de corporales, entonces sí te diría que es eso, como lo principal, un movimiento consciente, reflexivo y que se arriesguen, que prueben, que sepan, que experimenten”.</p>
	<p>Actitudes: “[...] esas ganas de compartir el ímpetu, la pasión por compartir el quehacer dancístico o lo que se comparta para ese quehacer dancístico”.</p>

	<p>Valores: “[...] tengo como especial enfoque en la tolerancia a la frustración, pero de una manera progresiva, de una manera constructiva, y pues eso por una parte, y valores obviamente de disciplina, de responsabilidad con su trabajo”</p>
	<p>Conocimientos: “[...] los que tienen que ver con el cuerpo, las bases científicas a nivel corporal, también las bases pedagógicas para la enseñanza a nivel de didáctica”. “[...] en clase de danza doy una técnica en específico y los fundamentos teóricos y metodológicos de esa técnica son lo que fundamentan mi práctica, pero también hay una apertura y complemento con la contribución de Laban, de Graham, de Jooss-Leeder, de cursos que he tomado, de otras técnicas”.</p>
Carina	<p>Habilidades: “habilidades y destrezas para la danza, pero desde una perspectiva instrumental, no desde la perspectiva estética de abordaje, [...], que utilicen precisamente las herramientas que aporta esta técnica de movimiento para poder desarrollar su trabajo escénico interpretativo-creativo, sean coreógrafos o bailarines”. “hay tanto destrezas a nivel corporal, [...], como las habilidades que tienen que ver a nivel de procesamiento intelectual y corporal de respuesta, de capacidad de observación, de análisis, de síntesis”.</p>
	<p>Actitudes: “[...] de repente hay salpicadas como de quererles inyectar un poquitito de pasión, pero eso no es que se pueda dar, eso lo tienen o no lo tienen, pero claro la manera en que uno transmite el conocimiento pues sí ayuda a que ellos puedan que sean como un poquito más apasionados, un poquito darles el empujónsín ahí, pero pues es eso”.</p>
	<p>Valores: “[...] pues el compromiso, la responsabilidad, el compromiso con uno mismo y con el grupo, la cuestión de la perseverancia, [...] la capacidad de poder resolver problemas y de asumir la parte que les corresponde, [tener] una actitud proactiva, propositiva pues, [...] el compañerismo, también trabajo en colectivo, tolerancia a la crítica, a las ideas, a la diversidad de ideas, respeto”.</p>
	<p>Conocimientos: “[...] me formé en la parte teórica del Graham, pero a partir de otros estilos como el <i>Release</i>, el <i>Contact</i>, el <i>Flying Low</i>, todo lo que fui adquiriendo en mi formación y en mi labor como bailarín, en la experiencia, todo eso lo enfoco en la parte de la docencia “Laban, algunas cosas de Limón, algunas cosas de Martha Graham, y también algunas cosas de las técnicas posmodernas”.</p>
Samuel	<p>Habilidades: “Lo que trato es que entiendan su cuerpo, que los puedan mover, que tengan la capacidad de moverlo, de articularlo, de dominarlo y conocerlo para que así ellos se enfoquen en el desarrollo de algún estilo o una técnica en particular que ellos quieran, que les interese”.</p>
	<p>Actitudes: “respeto, es súper importante el respeto, con los compañeros y consigo mismo, con su cuerpo”</p>

	<p>Valores: “[...] la disciplina, pero no la disciplina rígida y cuadrada en la que estamos enfocados, sino la disciplina en entenderse, en comprenderse en ellos, en ser tolerantes con ellos mismos, en permitirse hacer, no llegar a la frustración”.</p>
Isabel	<p>Conocimientos: “[...] uno empezó a buscar información con los propios maestros sobre composición, principalmente enfocados a la danza, sobre quién era Doris Humphrey, por qué trabajaba ella de esa forma, por qué trabajaba Limón de esa forma, por qué Graham de esa forma y eso ya fue posterior a la práctica”.</p> <p>Habilidades: “la habilidad de poder decir lo que quieras, que el alumno entienda, que el alumno haga, principalmente”.</p> <p>“[...] a mí la vida me ha dicho que todo mundo puede bailar, pero vas a hacerlo de la mejor manera posible, de acuerdo a tus necesidades, a tu personalidad y a tus expectativas”.</p>
	<p>Actitudes: “Responsabilidad, mucha responsabilidad, respeto ante todo, a su trabajo principalmente, ya no tanto a uno, sino a lo que está uno haciendo, a lo que estás haciendo”.</p>
Valores:	<p>“[...] valorar el trabajo primero que uno hace para que entonces el otro valore tu trabajo y que también se sienta [...], ¿Cuál sería la palabra? Se sienta bien en su persona”.</p>
Jürgen	<p>Conocimientos: “La metodología que imparto está basada en varias técnicas y estilos de danza, entonces introduzco la técnica Release, la técnica Contact y de improvisación, está basada mucho en técnicas somáticas y unas partes del yoga”.</p> <p>“[...] van muy enfocados a la biomecánica del cuerpo y las partes con la que podemos analizar de una manera más como de conocimiento, de la parte más como de estudio del cuerpo humano”.</p> <p>“El [referente] más basto es Feldenkrais, que aunque es una de las tantas técnicas somáticas, es donde hay mucha documentación”.</p>
Habilidades:	<p>“[...] el que puedan identificar cuál es su forma de moverse, qué es lo peculiar que pueden ofrecer a la danza, eso es para mí como lo principal y creo que ese punto se lleva en el proceso del año que yo los tengo y es una investigación constante para que puedan determinar cuáles son las cosas que sí les gustan, cuáles son las que no y, sobre todo, con todo el bagaje que van acumulando dentro del proceso formativo en la universidad, cómo lo pueden aplicar desde su propuesta, no de la propuesta del docente [...], sino más bien cómo se lo apropien y cómo lo aplican”.</p>
Actitudes:	<p>“el respeto a la profesión, [...], que sepan que tienen que respetar lo que hacen porque [...] cualquier tema, por fuerte que sea, en la danza, no le dan el respeto adecuado, lo pueden decir tan fácil, que ni siquiera toman en cuenta de qué manera están mandando ese mensaje”.</p>

	<p>Valores: “[...] siempre busco la disciplina, pero ahora sí que la disciplina en esta disciplina, la parte de que tienen que llenarse o empaparse de cosas que quieren, que en verdad les signifiquen, porque hay tantas cosas con las que uno se puede distraer tan fácilmente, como ir haciendo prueba, tras prueba y tras prueba y al último nunca llega a concretarse nada.”</p>
	<p>Conocimientos: “[...] uno tiene que ver con lo corporal, la anatomía, desde cómo funcionan las articulaciones, trabajo mucho con mis alumnos desde el movimiento articular, que conozcan cómo se mueven, cuantos tipos de articulación hay, [...], entonces a partir de ahí, de la parte anatómica, del conocimiento anatómico, la funcionalidad de la anatomía para lavarse, para un bailarín es fundamental, después bueno, también la prevención de lesiones”</p>
Beatriz	<p>Habilidades: “[...] es como todo un proceso de irles enseñando, más bien de irles mostrando el camino para que ellos descubran que tienen un sinfín de posibilidades, porque en lo creativo, hablando de pensamiento creativo, podemos crear todo”.</p>
	<p>Actitudes: “[...] con los muchachos trato de que no pierdan el enamoramiento y hago hincapié en que eso es super importante, la disciplina, que más bien es la autodisciplina y hablo del enamoramiento porque yo pienso que la autodisciplina va pegada con el estar enamorado, porque si rompemos o cortamos el amor, si dices: ‘yo tengo que terminar la carrera porque ya me toca titularme o no sé qué’, se pierde como esa magia, pierde uno como el amor y si no hay pasión en las artes, pues dedícate a investigar [risas], teoriza”.</p>
	<p>Valores: “[...] la convivencia, la autodisciplina, el trabajo en equipo, la tolerancia”.</p>

Anexo 7. Instrumento de observación de clase.

Fecha:	20 de octubre de 2017		
Escuela:	Facultad de Danza		
Maestro:	Beatriz ¹²		
Semestre:	Tercero (MEIF 2016)		
Experiencia educativa:	Danza moderna, clase-examen		
Tiempo de observación:	1 hora, 30 minutos		
Observador(es):	Santiago Iván Sánchez Galván		
Hora	Inscripción	Interpretación	
	      	<p>Se observan a los dos sinodales, hombre y mujer, cuatro estudiantes y la docente a cargo. Los alumnos usan ropa de trabajo color negro y la maestra ropa holgada colorida. El salón es algo pequeño pero cuenta con mucha iluminación, ventanas grandes y un equipo de audio que también está adentro del área de trabajo y no tiene un espacio independiente.</p> <p>La maestra comienza explicando que han tenido semanas de trabajo anteriores con otros maestros en lo cual ella espera que se apliquen los conocimientos en este día del examen. La maestra menciona que es interesante aplicar lo que tuvieron semanas anteriores a su clase y aclara que no son semanas perdidas, entrega el programa de la EE con el contenido a evaluar, menciona que uno de los principales objetivos en este semestre es que el trabajo que se lleva a clase se lleve a escena, por lo cual ya están trabajando en una propuesta escénica. Menciona que el tema a tratar será “masculinidad” y comenta que al final de clase harán una círculo para que expliquen cuál es su visión para elaborar el montaje.</p> <p>La maestra menciona que es una clase totalmente libre y aunque es un examen a evaluar no trae un material preparado para la ocasión, es totalmente directa y se dirige a la cámara que el investigador dejó grabando mientras toma nota, en ese momento todos se dan cuenta que hay una cámara y voltean a verla. Los alumnos dan la impresión de estar relajados al fondo del salón, conversan y se ríen en tono alto, por lo que la maestra indica con la mano que se concentren. Menciona el contenido que se estuvo trabajando durante el periodo escolar, que el bloque o programa de estudios refleja que se debe estudiar la técnica Graham como área disciplinar de danza contemporánea y ella hace referencia que hizo su propia metodología para implementar los principios que lleva la técnica y los combinó con otros estilos.</p> <p>Recalca que es su primera vez al frente a un grupo de la licenciatura que está en tercer semestre, también ha estado frente a grupo en el cuarto bloque y no en el tercero, enfatiza que está jugando y experimentando con lo que va a suceder, tiene búsqueda, apertura y disposición. Menciona su apertura con su propuesta a estudiar y es que los chicos tengan libre autonomía para aprender, que ellos tienen que adaptar su cuerpo de acuerdo a la expresión que requiere el movimiento y no se debe desarrollar la misma forma en cada paso o movimiento.</p>	<p>Acción normativa</p> <p>Recursos didácticos</p> <p>Gestión del espacio</p> <p>Acción comunicativa</p> <p>Acción estratégica</p> <p>Acción normativa</p> <p>Instrumento de evaluación</p> <p>Resolución de problemas</p> <p>Identidad práctica reflexiva e intelectual transformadora</p> <p>Identidad tradicionalista</p> <p>Acción tradicionalista</p> <p>Acción estratégica</p> <p>Acción estratégica</p> <p>Acción dramatúrgica</p> <p>Id. Intelectual transformador</p> <p>Promoción de autonomía</p>

¹² Se cambió el nombre de la maestra observada para proteger su identidad y conservar el anonimato.



Ahora los alumnos comienzan a concentrarse más porque ya va a comenzar el examen. Por último la maestra menciona que, además de seguir lo estipulado por el programa de estudios para el tercer semestre, introdujo los principales objetivos que ella persigue de acuerdo a su visión personal de la danza, que son control del centro, el movimiento y conexión que tiene el cuerpo y las espirales como base fundamental para la danza contemporánea y el instinto de supervivencia en puntos de riesgo, en los que atiendes lo que te pide el cuerpo o fallas.

El acompañante se encuentra en la esquina del salón. Las clases de danza contemporánea requieren de acompañamiento musical en vivo para que atienda las necesidades rítmicas que tienen los alumnos y maestro durante la clase. El acompañante está participando dentro de la clase brindando estímulos sonoros con diferentes ataques de las baquetas y efectos de percusión sobre los parches de la batería. La maestra se coloca en el centro del salón, dos alumnos se colocan a sus costados y otros dos detrás de ella para iniciar la clase-examen, ella no da la orden para comenzar, inicia marcando con la mano.

La docente comienza con su metodología, solicitando relajar el cuerpo, inhalar y exhalar. En ese momento pide que toda la espalda, en especial las lumbares, se relajen y toquen el piso para que exista una conexión con el centro de cada alumno y el piso, hacia el lado izquierdo la conexión de rodillas-cabeza para hacer posición fetal, posición básica en la danza contemporánea. Llevando la cuenta del compás, la docente continúa dirigiendo su cuerpo hacia el piso, sacando el brazo izquierdo y por consecuencia todo el cuerpo queda boca abajo, dirige su cuerpo hacia el otro costado, gira a su lado derecho en posición fetal, suelta para estar boca arriba, con su columna suelta se gira, hace referencia que se debe llegar hacia el dedo chiquito del pie. Continúa hacia el frente estirando brazo derecho y pierna derecha con extensión homolateral para ir a una posición sentada, a través de toda esta acción por una exhalación, llegando al sentado la maestra aclara sobre la conexión columna viva-cabeza al cielo, relación cabeza-columna-coxis en su eje para continuar a desconectar la parte superior del cuerpo. Se colapsa, cae todo el cuerpo al piso boca arriba, inhala y exhala para conectar el centro y comenzar hacia el otro lado enfatizando la conexión codo-rodilla y continua de manera más rápida.

En el segundo ejercicio, cuando ya hicieron el cambio de lado los alumnos, hace las aclaraciones de lo que se debe hacer y lo que no, pregunta si tienen dudas, nadie contesta y continúa. Comienza a trabajar con el acompañante y le da la libertad de improvisar. Antes de iniciar con el ejercicio, les pide conciencia de lo que su cuerpo dice, como las palmas de las manos que deben estar activas porque para cada desplazamiento el cuerpo debe moverse, les recuerda sobre la conexión de las costillas con el centro y el piso y continúan haciendo el ejercicio. Los cuatro estudiantes hacen diferentes dinámicas del ejercicio, la maestra solicita que busquen la conexión costilla-centro al suelo. Al parecer dos alumnos no han descubierto esa sensación y la maestra les llama la atención para que se esfuerzen en encontrarla. Al llegar a la línea media del primer ejercicio pasan varias veces de estar en posición fetal a sentados. Hace la aclaración del ejercicio en el que solicitaba que estuvieran en su eje y aprecia que solo uno está en su eje, uno atrás y dos colapsados de la espalda alta. Uno de los alumnos



tuvo que volver a colocarse cuando acabó el primer ejercicio porque no tenía espacio suficiente, continúa con la inhalación y la exhalación y de ahí se dirigen a la siguiente forma.

La maestra continúa con el ejercicio, pero ahora se detiene y se sienta junto a la pared para ver a detalle a los estudiantes y corregirlos. Al marcar y escucharla cada uno de los alumnos va a su propio ritmo siguiendo sus necesidades propias por lo cual el maestro acompañante hace su propia versión y a su propio ritmo, se observa que uno de los estudiantes tiene problemas con su vestimenta, ya que está usando una playera sisada de sus hombros y parece que no tiene una buena relación con el piso, el resto tiene una playera de manga larga y uno de manga corta. Después de notar esto, el alumno que tiene el brazo descubierto presenta problemas para realizar su trabajo.

La maestra enseña el ejercicio y los alumnos también intentan realizarlo a la par, a diferencia del primero que solo la habían observado. Solo lo marca una vez y después comienzan a hacerlo todos. Lo realiza una vez de forma simultánea y luego observa como lo hacen. Dos alumnos se rozaron por estar muy cerca y tienen que acomodarse de nuevo. Cada estudiante lleva una cuenta de compás diferente y terminan a destiempo, por lo que el desempeño grupal parece descoordinado y algo sucio.

La maestra marca el tercer ejercicio sin explicarlo verbalmente. El alumno que tiene los brazos descubiertos se levantó para colocarse otra prenda que le facilite sus traslados en el piso. Por este cambio de ropa no le dio tiempo de comenzar desde la posición de inicio y la maestra detuvo la clase para volver a iniciar. Maestra le dice a estudiante: "me hubieras dicho que no estabas listo y esperábamos a que tú lo estuvieras". Como se detuvieron surgió una duda que ella rápidamente pudo responder, acerca de la cuenta de compás. Uno de los cuatro alumnos no pudo memorizar el ejercicio, la maestra se percató que no está bien ejecutado y pregunta si está en un tiempo demasiado rápido. Los observa y les va dando instrucciones: "¿qué se está buscando?", "como corinilla al cielo", dirige con la voz y hace la instrucción con entonación de cómo quiere que sientan lo que hacen.

El tercer ejercicio se enfoca en la liberación de la espalda baja, uno de los principios básicos de la técnica Graham. Consiste en que la pelvis sea el eje motor de movimiento y por consecuencia las piernas se muevan. Por la dificultad del ejercicio, la maestra utiliza los cuatro frentes del salón que van cambiando. Los alumnos van totalmente coordinados, lo que interpreta la docente como incomprendimiento de lo que se trata y de cómo realizarlo. Se realizan varias repeticiones pero se iba cambiando la velocidad progresivamente. Los alumnos continúan haciendo el ejercicio y cada quien realiza de acuerdo lo que indicó la maestra en cuanto a realizar cada quien de acuerdo a sus posibilidades, pero la docente dirige de forma clara hacia donde quiere que lleven sus cuerpos. Al parecer los estudiantes no tienen un frente fijo, por lo que da la sensación de que no saben qué están haciendo; los cuatro están en un punto distinto y no en donde los colocó la maestra. Utiliza la nomenclatura de los dedos de manos y pies para solicitar los 20 dedos dirigidos hacia ella. Como no vió el resultado que esperaba, lo aclaró de nuevo.



La maestra indica el ejercicio siguiente, que es un material ya visto y estudiado de lo que plantea el plan de estudios, solo indica las correcciones y la cuenta del compás correcta para hacerlo, los alumnos lo comprenden rápidamente. El ejercicio está basado en la técnica Graham, tiene una estructura básica desde el inicio hasta el final, desde polos opuestos, todo el movimiento se inicia desde la pelvis y lo que busca la maestra es que reconozcan esos impulsos para que se pueda aplicar en cualquier contexto de danza, se requiere alargamiento de extremidades y que la columna esté relajada, pero al mismo tiempo que la pelvis esté dispuesta y por consiguiente se verá una reacción en todo el cuerpo. Se observa que uno de los alumnos sí dirige su pelvis de forma correcta, otro tiene la pelvis rotada o escondida y no está alargando. Se nota que los cuatro estudiantes necesitan practicar la elasticidad y que contraen mucho la espalda baja. Otro de los estudiantes no trabaja su verticalidad ya que también su pelvis está rotada y su peso de acuerdo a su eje medial está atrás.

La maestra marca el ejercicio por segunda vez y da las correcciones corporales específicas ya que las repeticiones de los alumnos no corresponden al modelo y por lo expone de nuevo con más especificidad. El alumno de brazos descubiertos sigue teniendo problemas con su vestimenta, se la quita y pone varias veces, lo que hace que no se concentre. La maestra se muestra relajada y trata de mantener armonía y ritmo de la clase.

Para el nuevo ejercicio que va a marcar mantiene la cuenta de tiempo por movimiento y acentúa el ritmo con el chasquido de sus dedos. Ella es clara con su cuerpo al marcar el ejercicio, pero en los alumnos no es evidente, ella percibe que no estaban en sintonía con ella y lo detuvo para aclarar la cuenta de tiempo para realizar el ejercicio de forma correcta. Para esta técnica se necesita la elongación del cuerpo, su colocación con el eje y corregir la espalda alta. Uno de los alumnos no domina el ejercicio y tampoco controla su colocación. Los otros tres realizan el ejercicio sin mostrar dificultad para hacerlo. La maestra observa a uno de los alumnos, se levanta porque considera que no está cumpliendo con los objetivos de la secuencia, lo insta a mejorarlo en el momento y lo ayuda directamente. La maestra dice en voz alta: “¡más!”, refiriéndose a que encuentren y exploren más allá de sus límites.

En estos momentos marca el ejercicio pero se escucha mucho ruido por lo que llega la desconcentración de los alumnos, la razón es que hay un salón arriba de lo que están trabajando y la infraestructura permite que el ruido pase. El alumno de los brazos descubiertos continúa con problemas con su vestimenta y para este ejercicio vuelve a cubrirse con ropa. La mayoría de los alumnos hizo lo mismo.

Ahora la maestra los cambia de frente para hacer uso de la sala, es complicado este ejercicio y uno de los sinodales se pone frente ellos para observarlos. Al parecer los 4 alumnos están descoordinados en su ejecución, la maestra continua en su objetivo de libertad. La maestra va dirigiendo las secuencias con la voz y dice si falta una o dos y termina, esto debido a que combinó varios ejercicios.

La maestra, para mantener un buen ambiente de trabajo y relajar a los estudiantes, cuenta una anécdota y una experiencia propias para continuar



trabajando. A continuación se realiza un ejercicio como propuesta de los alumnos para su elasticidad, pero es un ejercicio que se puede utilizar para varias dinámicas; se hace uso didáctico de la pared, algo que solo puede hacerse en este salón ya que es el único que no cuenta con espejo. El objetivo del ejercicio es estirar el cuerpo, por lo que los 4 expresaron que les representa un reto.

Para continuar al próximo ejercicio, un alumno utilizó una rodillera para cubrir su lesión. La maestra solo dictó la secuencia, lo que quiere decir que ya está montado y no explica el objetivo a cumplir, pero se sobreentiende que es la misma relación del principio que menciona a lo largo de la clase. Ahora en las diagonales, los estudiantes, al avanzar de dos en dos van más parejos, pero les sigue faltando hacer más conexiones corporales y se elevó el nivel de dificultad, altermando rápidamente los turnos por pareja. En este ejercicio se busca desarrollar un movimiento corporal sólido, se nota una gran diferencia en los alumnos, pues cuentan con más fuerza, fluidez, consistencia y buscan más equilibrio de riesgo. La maestra continúa haciendo correcciones verbales.

Termina la parte por el primer lado del salón señalado para ambas parejas y ahora van a realizar el segundo lado. La maestra, con un tono de voz más fuerte, intenta provocar las sensaciones que quiere ver en ellos. En la primera pareja uno de los alumnos presenta mayor relajación que el otro en su cuerpo. La segunda pareja va más coordinada y se nota que ya se saben los ejercicios, su conexión pelvis-cabeza está más presente y están más conectados entre ellos. La maestra propone que se puede bailar y no solo ejecutar, se observa que uno de los alumnos lo intenta hacer.

La maestra selecciona de entre el material que se encuentra en el salón un palo que va a utilizar como herramienta didáctica. Este ejercicio trata de supervivencia y trabajo en equipo. La maestra busca que los estudiantes despierten sus instintos y sus reflejos. Los alumnos realizan con disposición el ejercicio, aunque saben que pueden recibir un golpe si no están totalmente concentrados. Se observa que el alumno que pasa al frente su cuerpo, cambia su energía y su presencia, también se observa que este tipo de ejercicios se entrena varias habilidades, debido a que hay mucha dinámicas; se realizan saltos y flexiones de piernas, se hace uso del centro para no golpearse con el piso. Los 4 alumnos se notan muy atentos y nerviosos pero no están conectados, no relajan sus tobillos al momento de hacer una flexión o saltar. El acompañamiento musical influye mucho en la dinámica de la actividad. El maestro acompañante se siente libre de tocar ritmos diferentes y proponer estímulos quasi-melódicos con los parches de la batería. Los alumnos buscan evadir el punto de riesgo y nuevas maneras de colocar el centro. Los alumnos presentan cierto nivel de confianza y disposición para este ejercicio que se complica cada vez más.

El ejercicio acaba y los alumnos se relajan durante unos instantes. Se continúa con el mismo ejercicio pero la docente empieza a elevar el nivel de dificultad. Los alumnos demuestran otro nivel de energía; se les nota más alertas y buscando diferentes maneras de moverse.

La maestra realiza una variación en su ejercicio y los alumnos responden al reto usando su centro de



movimiento. De los cuatro alumnos se percibe que uno presenta dificultades para resolverlo. Continúan la segunda parte pensando que el palo de madera sigue con ellos para liberarse y distribuirse por el espacio. Realizan su improvisación, en la que cada quien usa su ser creativo e imaginativo y se evidencia porque se nota en la diversidad de respuestas. Aunque las evoluciones son individuales y espontáneas, buscan mantener una comunicación y conexión con la música acompañante. No se apegan a la solicitud de la maestra de esparcirse por el espacio, por lo que se los recuerda para que lo hagan. Es notoria la relación que tiene la música ejecutada por acompañante con las evoluciones de los estudiantes. En este momento que trabajan en parejas, utilizan la metodología que utiliza la maestra: el fuera de centro, los puntos distales y relación cuerpo-piso-compañero. La maestra indica que se pueden cargar entre ellos siempre y cuando sus dos centros de movimiento estén unidos. Deben usar la vista de modo abarquen todo el panorama del espacio y poder hacer contacto con los demás para comunicarse, de lo contrario se tiende a ensimismamiento.

La maestra indica que cuando hay una improvisación se debe ser claro en lo que se quiere comunicar al compañero, sino habrán accidentes. La maestra da instrucciones con la voz en tono suave, sigue con el ejercicio y le da al maestro indicaciones musicales para repercutir en las improvisaciones de los alumnos. Se observa que dos de los alumnos demuestran dificultades para poder relacionarse con la pareja que tienen. Se trabaja uno de los principios de la improvisación con el trabajo de contacto, en el estilo de la danza *contact*, cuyos fundamentos son relajación, poca fuerza y dinámica. Dos estudiantes solo utilizan la fuerza sin trabajar con su eje de gravedad y su centro de movimiento. Los alumnos están totalmente concentrados ya que si existiera una dispersión habría un accidente. Tardaron varios minutos para poder realizar la respiración adecuada.

La maestra hace un gesto de agradecimiento, en señal de que terminó el examen práctico. Continúa el examen con una retroalimentación con los sinodales, acerca de cómo están realizando el trabajo. En este momento los alumnos se cambian de ropa y toman agua. Los cuestionan sobre si saben lo que realizan para entender si es algo por adiestramiento o porque están realizando una investigación en su cuerpo. La maestra agradece al acompañante por su ayuda con la clase-examen. Comienza un alumno respondiendo a la pregunta del sinodal y menciona que están estudiando para la última parte del semestre, que se trata del movimiento rígido y movimiento suave para relacionarlo con la práctica que van a tener como resultado final de su semestre acerca de la masculinidad. Otro compañero menciona otro elemento de la clase que es la fluidez con la técnica que están estudiando y desde el principio se cambió el objetivo de la clase al tener la necesidad de realizar un práctica escénica así que siempre están buscando la dualidad de la masculinidad en cada ejercicio. Otro objetivo que se menciona que son 4 cuerpos diferentes y cuatro tipos de fluidez diferente utilizando los cambios de peso. Mencionan que han tenido sesiones de estiramientos ya que la estética de la danza siempre busca que cuerpo tenga líneas corporales definidas. Mencionan las imágenes que han tenido sobre su proceso escolar como la expansión y dureza que se puede reflejar en el cuerpo podemos recalcar que se menciona como una



búsqueda. El tercer compañero recalca de como los dispone al trabajo la maestra de estar presentes y castigar su individualidad, varios maestros están también enfocados en ese ideal. Anteriormente se enfatizó que la técnica Graham utiliza la pelvis como motor de movimiento, uno de los compañeros lo vuelve a mencionar. El trabajo de equipo es importante que propone la maestra y de igual manera pueden expresar sus emociones, son libres de poder participar en la clase porque la maestra lo está permitiendo y que también si han sido de beneficio sus otras EE. otro objetivo es como demostrar su trabajo al público que es un punto primordial es las artes escénicas desde la clase y no al llegar a un foro. Mencionan que han hecho un trabajo de mesa para demostrar cuáles son sus habilidades y deficiencias, la maestra comenzó el semestre aterrizando los conocimientos sin un enfoque técnico con apoyo de la creatividad nombrándole imagen para que descubrieran nuevas propuestas para su desarrollo corporal y después profundizarlo con el método o sea la técnica de estudio para desarrollar un lenguaje más sensato. Durante el trabajo corporal un sinodal menciona que es importante sentir que se hace así de esa manera el bailarín está consciente de que está realizando y su por qué? Porque de igual forma percibió que no hacían mucho durante su examen, permanecían estáticos y está de acuerdo con la dualidad desde su experiencia debe haber varios tipos de energía. Un segundo sinodal vuelve a reiterar el uso de la imagen ¿Qué es para ellos?, explica que si percibió una congruencia con lo que dicen y lo que realizaron en su examen, ella pone un ejemplo sobre la respiración como lo plantea la maestra para evidenciar el buen uso o la necesidad de poder estudiarla y los cuestiona cuales son elementos para el gasto pulmonar de oxígeno, y que provechen el beneficio de ser un grupo muy pequeño que no sucede seguido y valor de la voluntad para estudiar día con día. El primer sinodal menciona sobre el uso de la ropa y espera que en su próxima evaluación se perciba más la técnica en su cuerpo, Metacognición. Los cuestionan de ¿Cómo mantener la información presente todo el tiempo? Cuando cambiaban de actividad parecía como si empezaran desde 0. El tercer sinodal aprecia el uso del término masculinidad para una disciplina que ha predominado el sexo femenino y de como ellos son conscientes de que existe una dualidad y que el trabajo técnico es importante para el arte porque siempre se está en constante limpieza del resultado.