



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Tesis:

**Prácticas educativas en la enseñanza-aprendizaje
del zapateado en el son jarocho**

Presenta: María Concepción Patraca Rueda

Directora: Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas

Co-director: Dr. Miguel Figueroa Saavedra

Xalapa, Ver., marzo del 2019

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

Tabla de contenido

AGRADECIMIENTOS	6
LISTA DE SIGLAS MÁS UTILIZADAS	7
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I. EL ZAPATEADO EN EL SON JAROCHO. ACERCAMIENTO A LOS PROCESOS EDUCATIVOS Y CULTURALES EN LAS ÚLTIMAS CUATRO DÉCADAS	23
1.1 Planteamiento del problema.....	23
1.1.1 Políticas culturales en el son jarocho que inciden en los procesos educativos del zapateado	25
1.1.2 Preguntas y objetivos de investigación	35
1.1.3 ¿Por qué realizar esta investigación?	36
1.2 Estado del arte	42
1.2.1 Un panorama del desarrollo del son jarocho en Veracruz	42
1.2.2 Danza-zapateado. Lo corporal del aprendizaje.....	43
1.2.3 El son jarocho y su función educativa	48
1.2.4 Los talleres como espacios de formación.....	50
CAPÍTULO II. NUESTROS PREGONES: APROXIMACIONES TEÓRICO-CONCEPTUALES	53
2. 1 Las prácticas educativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del zapateado.....	53
2.2 ¿Qué implica hablar de cultura popular?	60
2.3 Enfoque intercultural y colaboración intercultural	67
2.3.1 Procesos de transmisión en la práctica educativa del zapateado	68
2.4 Educación artística-musical como marco de referencia en los procesos de transmisión del son jarocho.....	69
2.5 Estilos de aprendizaje y aprendizajes significativos	72
2.5.1 Apuesta por el estudio de “otros” saberes.....	78
2.5.2 Expertos y aprendices	79
2.6 Procesos de traducción cultural	80
2.7 Sentidos de pertenencia e identidades culturales	82
CAPÍTULO III. LAS TARIMAS DE NUESTRO FANDANGO: ESCENARIOS DE LA INVESTIGACIÓN	86
3.1 Chacalapa, Veracruz. Contexto rural	86
3.2 Xalapa. Contexto de estudio urbano	91

CAPÍTULO. IV. MUDANZAS: UN RECORRIDO PARA IR Y REGRESAR AL ESCENARIO DE LA TARIMA	94
4.1 Creación de la propuesta metodológica.....	94
4.2 Acercamiento al paradigma: interaccionismo simbólico.....	97
4.3 Posicionamiento epistemológico.....	98
4.4 Descripción y justificación de la aproximación metodológica.....	102
4.5 Los sujetos de investigación.....	104
4.6 La construcción de los datos en una propuesta etnográfica	106
4.6.1 La observación participante	107
4.6.2 La entrevista etnográfica	108
4.6.3 Autoetnografía como técnica de investigación.....	109
4.7 Oscilando entre la perspectiva <i>emic</i> y <i>etic</i>	111
CAPÍTULO V. LA RECREACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA TRANSMISIÓN DEL ZAPATEADO	113
5.1 Recreación de las prácticas del zapateado	114
5. 2 Algunos sentidos y usos de los saberes-haceres relacionados con el zapateado que influyen en la construcción de las prácticas educativas.....	122
5.3 Procesos hacia la construcción del experto	127
5.3.1 Trascendencia de expectativas y demandas de los aprendices en la construcción de la práctica educativa	132
5.3.2 El zapateado dentro del ensamble del son jarocho	136
5.4 Caracterización de los aprendizajes y aprendices.....	139
5.4.1 Dinámicas y procesos educativos en talleres y fandangos	140
5.4.2 Intereses en los aprendizajes vinculados al son jarocho	147
5.4.3 Creación y uso de fraseos en la transmisión del zapateado	148
5.4.4 Estructura de un son jarocho desde una gramática del zapateado	151
CAPÍTULO VI. ENTRE LO URBANO Y LO RURAL: IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LOS DESPLAZAMIENTOS CULTURALES EN EL SON JAROCHO.....	154
6.1 El papel de la traducción cultural en la construcción de las prácticas educativas.....	154
6.2 Sentidos de pertenencia en el son jarocho.....	160
6.3 Lo material, lo corporal y lo ritual del zapateado. Uso de datos audiovisuales en la construcción de sus prácticas educativas.	163
6.3.1 La tarima como instrumento.....	168
6.3.2 Documentación del zapateado (sitios virtuales, publicaciones, eventos)	171
6.4 Las relaciones de género y su trascendencia en los procesos de transmisión del son jarocho.....	176

6.4.1 El faldeo en la tarima: bailar son jarocho siendo mujer	177
6.5 ¿Hacia procesos de legitimación – certificación de la <i>expertise</i> ?.....	180
CONCLUSIONES PRELIMINARES	184
GLOSARIO	192
ANEXOS	194
LISTA DE LINKS -CONTENIDO AUDIOVISUAL.....	194
Tabla 1. Caracterización general de los actores de investigación.	196
Anexo 2 Guía de entrevistas	198
Anexo 3 Guía de las observaciones	199
Anexo 4. Autoetnografía	200
Anexo 5. Registro de observaciones.....	203
BIBLIOGRAFÍA.....	209

*A mi madre Modesta Rueda por ser
luz en mi camino.*

*A la memoria de mi padre David Patraca
por enseñarme el valor de la perseverancia.*

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a todos los profesores de la Línea de Investigación Estudios Interculturales por creer en mí y darme la oportunidad de desarrollar una tesis que tuviese como eje central el son jarocho. Gracias por su calidad humana y profesional. Agradezco de manera especial a la Dra. Lilia Irlanda Villegas y al Dr. Miguel Figueroa por toda su dedicación y guía desde el inicio del programa, sus críticas siempre me dieron luz en la investigación.

Particularmente agradezco al Dr. Gunther Dietz por haberme orientado y asesorado incluso antes de mi ingreso a la Maestría y por aceptar ser uno de mis sinodales; a la Dra. Lupita Zuhanny y Dra. Laura Mateos por sus atinados comentarios y observaciones durante los seminarios y cursos. Gracias al Dr. Juan Carlos Sandoval porque sus palabras de ánimo me permitieron mantener la serenidad que necesitaba en algunos momentos de escritura de la tesis.

Gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) porque gracias a su apoyo pude concluir satisfactoriamente este Posgrado. Al Instituto de Investigaciones en Educación por cobijarme durante los dos años de la maestría.

Con mucho respeto agradezco a cada uno de los participantes de esta investigación que con sus testimonios y experiencias pudieron dar sentido a esta tesis. Agradezco al Dr. Homero Ávila y al Dr. Rafael Figueroa, sinodales de esta tesis e investigadores comprometidos que me acompañaron en este proceso.

De manera especial agradezco el apoyo de mis compañeros de Maestría de la línea de Educación Intercultural, agradezco a mi hermana Luz Enerith por su alegría y entusiasmo en momentos de desánimo. Agradezco a Dios por permitirme llegar hasta aquí.

LISTA DE SIGLAS MÁS UTILIZADAS

CONACULTA: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

DGCP: Dirección General de Culturas Populares

FONCA: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes

INBA: Instituto Nacional de Bellas Artes

INEGI: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

IVEC: Instituto Veracruzano de la Cultura

LCDN, AC: La Casa de Nadie, Asociación Civil

PACMyC: Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias

SRE: Secretaría de Relaciones Exteriores

URA: Unidad Regional Acayucan

UV: Universidad Veracruzana

UVI: Universidad Veracruzana Intercultural

INTRODUCCIÓN

Existen varias investigaciones donde el tema del son jarocho ha sido el punto de partida; sin embargo, un acercamiento a los aspectos más didácticos no es común en los estudios educativos. Con tal antecedente, esta investigación busca caracterizar y analizar cómo se construyen los procesos de enseñanza-aprendizaje del zapateado en el son jarocho, haciendo énfasis en los usos y significados que se hace del aprendizaje dado. Cabe señalar que durante el proceso de escritura y análisis de esta tesis, para ser precisos el trece de julio del 2018 se inauguró la primera plataforma para el registro y difusión de los diversos talleres de son jarocho. Este proyecto es dirigido por Arantxa Peláez Cházaro, estudiante de la licenciatura en Educación Musical, actualmente residente de la ciudad de Xalapa y jaranera descendiente de familias de Tlacotalpan, Veracruz. En la página web podemos encontrar la información completa acerca del proyecto, la cual puede resumirse de la siguiente manera: El objetivo primordial es observar, analizar y reflexionar a través de la etnografía lo que sucede actualmente en los talleres de son jarocho (<http://www.talleresdesonjarocho.com/>). Este proyecto de investigación se conforma de las siguientes etapas: la primera es una tesis de Licenciatura en Educación Musical que busca llevar a cabo dicha observación, análisis y reflexiones en cinco talleres del estado de Veracruz; la segunda, busca replicar el método de investigación aplicado a los primeros cinco talleres, a otros talleres de Veracruz y México y, la tercera, llevar a cabo el mismo proceso en talleres de son jarocho que se encuentren en otros países.

Con este panorama y tomando en cuenta la situación actual de los procesos educativos en pro del son jarocho, se delimitaron las líneas generales de la presente investigación. Ante tal situación, es necesario añadir que “la ubicación territorial del son jarocho es la región cultural Sotavento (...) la importante presencia adquirida hoy por el son jarocho en el medio rural y urbano es tal, que en éste se sostiene la existencia del Sotavento como región cultural” (Ávila, 2008: 27). Por lo tanto, el proceso se estudia e interpreta apoyándose de elementos históricos, sociales, culturales y antropológicos.

En este caso, la investigación educativa que planteo parte de una realidad educativa regional, por lo que concibo la educación en un marco complejo donde “el sistema educativo tiene un carácter más amplio, lo que permite dar cabida a una mayor diversidad de actividades, experiencias y acciones con propósitos educacionales, ubicadas en el contexto

formal, no formal e informal” (Smitter, 2006: 243). De esta manera, las prácticas que aquí se analizan pertenecen a procesos educativos que se sitúan más allá de marcos escolarizados o institucionalizados.

A lo largo de toda la tesis las reflexiones y comentarios puntuales que surgen a partir del cruce de lo teórico y empírico se complementan y nutren desde de mi propia experiencia corporal (personal) como aprendiz y posterior enseñante de zapateado. Para dicho engrane, me he apoyado de lo que Mari Luz Esteban (2004), denomina la multiplicidad de “yoes”, pues no solo soy la investigadora, sino que he estado en el papel de mediadora o traductora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del son jarocho; soy mujer, tengo una formación profesional como gestora intercultural y una historia específica: incluso advierto al lector que mi estilo de escritura puede llegar a reflejar varias de las emociones que siento cuando pienso y experimento desde mi “yo” como bailadora de son.

Algunos de los principales “yoes” que fueron guiando la construcción y reflexión de esta tesis son los siguientes:

1.- Soy Chacalapeña

Soy nacida en Chacalapa¹
De familia fandanguera
Que en la tarima se esmera
con sonidos que me atrapan
crecí donde hay una mata
de son jarocho y fandangos
que en los árboles de mangos
en los patios, en palapas
donde se tienden hamacas
puedo disfrutar bailando

¹ Nací en el año 1989, en el apartado autoetnográfico que se ubica en los anexos aparecen más detalles acerca de mi familia y mi iniciación en el son jarocho.

2.- Soy mujer bailadora

El gusto por este baile
Está impreso y lo disfruto
Es resultado y es fruto
De observar constantemente
de conectar cuerpo y mente
de aprender otras miradas
compartir emocionada
con familiares y amigos
sentir que bailo y me abrigo
de esta enseñanza encarnada

3.- Soy enseñante de zapateado

Me convertí en enseñante
Cuando migré a la ciudad
tuve la oportunidad
de compartir este arte
con un tono desafiante
fui construyendo el camino
con quien se fue y con quien vino
hicimos nuestros quehaceres
intercambiando saberes
del son, digno peregrino

4.- Soy investigadora-tesista

En esta misma misión
Investigo y reflexiono
Y también me posiciono
En los “yoes” de esta acción
Que con esmero y pasión
Fueron guiando este escrito
En cual presento y cito
Los hallazgos encontrados
Procesos investigados
Que describir me permito

Esto mismo ocurre con todos los expertos que he entrevistado y a pesar de tener varias coincidencias en los procesos de construcción de la práctica educativa en cuestión también hay elementos únicos que influyen en la forma en que éstos transmiten sus conocimientos a los aprendices. Cada experiencia es única y está marcada por la historia personal que cada uno hemos vivido. De esta manera, en el análisis, cuando hablo de elementos muy puntuales que se han incluido en los procesos de enseñanza-aprendizaje no siempre son legitimados de la misma manera por todos los expertos y aprendices. Por ello, reconozco lo que Mari Luz Esteban señala en *Antropología encarnada. Antropología desde una misma*, pues la autora indica que al momento que ella realiza sus investigaciones relacionadas con lo corporal, las experiencias e identidad personales se conjugan de tres elementos que percibe como claves:

- a) la influencia directa de la cultura occidental contemporánea sobre el cuerpo;
- b) el haber padecido unos síntomas y problemas concretos; y
- c) las intersecciones que se dan en su propia identidad personal, social y profesional, la multiplicidad de yoes que ha encarnado y encarna [...], que mantienen una cierta tensión entre ellos, y también una especificidad y convergencia en el campo del cuerpo (2004: 2).

El son jarocho es un referente identitario importante en el estado de Veracruz, principalmente en la zona sur puesto que representa una de las expresiones culturales con

mayor arraigo en la población. No obstante, es interpelado por la industria cultural, las nuevas tecnologías y la diversificación de agentes, favoreciendo la aparición de procesos de folclorización que se reflejan en el tránsito de las identidades tradicionales hacia la hibridación y el pluralismo cultural (Fernández, 2006: 12). Ante esta situación, sigue siendo un espacio de identidad colectiva, como lo describe García de León (2006):

El territorio social y lúdico de la fiesta del fandango, que persiste hasta hoy en varios entornos del centro y sur de Veracruz, constituye precisamente un ejemplo de la fijación de ciertas prácticas culturales en el sentido de la larga duración, de la maduración de una identidad regional. (p.18)

De acuerdo con estos planteamientos decidí que las dimensiones del estudio estuvieran centradas principalmente en el contexto rural de Chacalapa y el contexto urbano de Xalapa, ambos en el estado de Veracruz, con una discusión que incluyese debates en cuanto al elemento político del son como el llamado Movimiento Jaranero y el desplazamiento que han tenido las prácticas de las comunidades de origen —rurales— hacia espacios con matices más institucionalizados. En este sentido, Olivé plantea que “uno de los grandes problemas actuales en relación con el desarrollo económico y social es el de qué tipos de conocimientos es necesario generar y aprovechar, y cómo hacerlo, precisamente para esos fines” (2009: 19); con base en este supuesto, una de las premisas que sirven de guía es reflexionar acerca de cuáles son los puentes epistemológicos que se están construyendo o que se podrían construir entre el discurso de la academia y los actores clave que comparten sus conocimientos tradicionales desde los procesos de enseñanza del zapateado en el son jarocho. De esta manera, identifiqué que era central analizar la situación actual en la que se posicionan específicamente los procesos de enseñanza-aprendizaje que, desde mi punto de vista están atravesando un momento histórico importante: su desplazamiento hacia lo que llamo institucionalización.

En esta misma reflexión es que lo intercultural cobra sentido, pues las prácticas del zapateado aquí estudiadas visibilizan como el aspecto intergeneracional del son abona para que en el intercambio de experiencias entre experto-aprendiz se convierta en un espacio cuestionable y reflexivo que rompe con ciertos estereotipos y permite construir aprendizajes entre actores culturalmente diferenciados; así pues, hablaríamos de una interculturalidad pensada como proceso y proyecto intelectual y político, que asume una tarea que implica

trabajar hacia la descolonización de mentes y hacia la transformación de las estructuras sociales políticas y epistémicas de la colonialidad, hasta ahora permanentes (Walsh, 2005: 48). Es decir, nuestro objeto de estudio cuestionó las implicaciones de transmitir saberes inherentes al zapateado y cómo la tarea de educar contempla aspectos significativos que transforman la manera de pensar de quienes enseñan y aprenden. Por eso es que hablamos de que procesos meta-reflexivos.

Para ello, debemos considerar cómo principalmente en las últimas cuatro décadas, el taller se ha instalado como una de las formas más comunes de aprender los saberes inherentes al son. Si bien, en años previos al Movimiento Jaranero (1980 hacia atrás) sí existían otros formatos para la enseñanza-aprendizaje del son jarocho, éstos iban más ligados a los espacios de convivencia en situaciones específicas tales como fiestas patronales, festejos familiares (casamientos, bautizos, cumpleaños). Esta situación era más común en espacios rurales, y en estos mismos fue donde inició la llamada etapa de reivindicación o revitalización post Movimiento Jaranero. Posteriormente, hacia la década de los noventa y finales de los ochenta, se empezaron a observar los primeros desplazamientos hacia los espacios urbanos e iniciaban esporádicamente los primeros talleres:

Llegué a Xalapa en el 94² al Patio Muñoz y ahí estaba ya Ramón³ y pues Ramón ya me conocía y me dijo *Chita* vente a dar clases aquí, no hay quién, yo no puedo dar las clases de zapateado, y entonces ahí es cuando vuelvo a dar las clases. Yo llegué a Xalapa porque llegué a estudiar Antropología y ahí descubrí otro mundo: el son jarocho intelectual, que se estaba empezando a intelectualizar el son, con personajes y Ramón organizaba unos encuentros muy bonitos. Porque hay submundos en el son jarocho, y ahí fue donde comencé a formarme como instructora porque incluso ya salía yo en una cartelera, porque el Patio Muñoz pertenecía al IVEC, en ese entonces y poco a poco gente que tenía gusto por el son jarocho, empezó a llegar y fue como yo empecé a sistematizar pues mi propio método de enseñanza. (Entrevista a Rubí Oseguera, 19 de enero del 2018)

² En esta misma época, a finales de la década de los noventa, Aracely Galván Cruz empezó también como tallerista de zapateado, posteriormente Anahí Saocco también tuvo a su cargo talleres de zapateado en Xalapa.

³ Ramón Gutiérrez es un músico virtuoso, junto con Laura Reboloso fundó el grupo *Son de Madera*. El instrumento con el que se desempeña regularmente es el requinto y en ocasiones se le puede ver zapateando. *Son de madera*, con más de dos décadas de trayectoria musical, ha sido una de las principales agrupaciones que se ha presentado en diversos escenarios nacionales e internacionales. Ramón es originario de Tres Zapotes Veracruz pero lleva varios años de residencia en la ciudad de Xalapa; en el interior de las instalaciones del legendario Patio Muñoz encontramos su taller de laudería. Este espacio como bien lo describe Rubí Oseguera, fue un espacio que en los noventa y principios del dos mil albergó diversas actividades culturales, entre ellas los primeros talleres de zapateado.

En este sentido, el *boom* hacia la multiplicidad y diversidad de talleres para la formación en el son, ha crecido considerablemente en las últimas dos décadas; precisamente en los últimos años, es que dicha transición se presenta con mayor frecuencia no solo de los contextos rurales hacia los contextos urbanos, sino que también hay un “salto” en cuanto a los espacios de formación se refiere. De esta manera, hablaríamos de un desplazamiento de espacios educativos, generados inicialmente en modalidad informal (fandangos, conversaciones informales, reuniones familiares y entre amigos) hacia otros ámbitos con características más propias de la de modalidad no formal o formal (talleres, seminarios, cursos intensivos). Sael Bernal, maestro actual de *La Casa de Nadie* (en Xalapa) al respecto dice lo siguiente:

Bueno Saúl y yo dábamos clases de manera informal en la secundaria. Teníamos algunos amigos, había compañeras que habían zapateado antes, entonces nos reuníamos y les enseñábamos a otros chavos a zapatear. Pero ya de manera formal, las primeras clases de zapateado que di con el grupo *Son de piña* (Rodríguez Clara, Ver.) y a la par *el Refugio del son* (Minatitlán, Ver.); fueron las primeras veces que empecé a hacer talleres de manera formal. (Entrevista personal, 23 de octubre del 2017)

Un supuesto que surge a partir de esta discusión es que los talleres, modalidad de enseñanza más común en la actualidad, contribuyen a que, de alguna manera, dichas prácticas prevalezcan; lo que aquí se cuestiona es cuáles son los elementos y decisiones del son que a partir de esta situación han permanecido, cuáles se han modificado o recreado y las implicaciones de dichas suposiciones. En tales reflexiones se toma en cuenta las razones, que desde la voz de los expertos se van construyendo:

Yo creo que los talleres se hicieron en un momento porque no había relevos generacionales. Por ejemplo, en algún momento si no hubieran hecho el taller de Chacalapa, no iba a ver jóvenes chacalapeños, los viejos iban a ser la última generación, si no hubieran hecho lo mismo en San Juan Evangelista y en todos los lugares donde hicieron talleres. Fue como un relevo generacional. (Entrevista a Sael Bernal, 23 de octubre del 2017)

Pues mira dentro de mi comunidad yo siempre he tenido la inquietud de enseñar y que lo mío no se pierda, que lo que yo aprendí con la gente del pueblo, no se pierda que deben aprender tal como es el son y pues es mi pueblo yo necesito que el día que ya no esté, sea otro de mis alumnos el que les enseñe tal como yo se los enseñé. Y con las palabras y el corregimiento que también te hacían antes la gente, y pues esas formas de enseñar aquí en el pueblo. (Entrevista a Paulino Domínguez, 22 de junio del 2017)

Desde estas experiencias se observa cómo a partir de la necesidad de mantener el son jarocho “vivo”, se organizaron diversas actividades, entre ellas los talleres, los cuales permitieron

que las nuevas generaciones se hicieran parte de dicha expresión cultural, que se involucraran en la tarea de aprender y posteriormente enseñar a las generaciones próximas inmediatas; en este aspecto cabe señalar que tanto Sael Bernal como Paulino Domínguez son dos de los maestros de zapateado que actualmente han estado más activos en la formación de nuevos zapateadores y que ambos aprendieron el son en sus comunidades de origen, en el sur de Veracruz. Una situación que debemos destacar para comprender la posterior apropiación que ellos hacen del son, es formación que ellos tuvieron antes de convertirse en maestros de zapateado:

Mi aprendizaje fue desde niño, con mi abuela, iba a los fandangos con ella y a mí la música me llamaba mucho la atención, el baile me gustaba bastante. Era una cosa que yo desde lejos escuchaba que ya estaba el fandango y era una emoción que sentía por estar en la fiesta, en el fandango, y así poco a poco. Aunque no sabía bailar yo veía y practicaba, nadie se podía subir a bailar si no se sabía los pasos básicos por lo menos y pues así me los aprendí, viendo. Yo soy de los que veía y aprendía. (Entrevista a Paulino Domínguez, 22 de junio 2017)

Empecé en el son jarocho a los once años, en el Centro Cultural de Arte Popular de Cosoleacaque. En ese tiempo los maestros eran Andrés Flores⁴ y Liche Oseguera y yo al principio no quería zapatear, la verdad sólo quería tocar la jarana y cantar; un día venimos con el grupo que éramos casi puros niños, a tocar aquí a Xalapa y mi hermano el mayor que era el encargado de cuidarnos, nos subió a mí y a Saúl en la tarima pero sin avisar y pues no sabíamos bailar nada, entonces fue muy difícil agarrar el son y yo creo que a partir de ahí pues decidimos aprender a bailar [ríe] y nuestro primer maestro de zapateado fue Andrés Flores, en el momento que llegamos en el 96, él era el encargado de las clases de zapateado en el Centro Cultural. (Entrevista a Sael Bernal, 23 de octubre del 2017)

Por otra parte, tomando en cuenta las premisas anteriores, se ha decidido que los principales ejes teóricos que articulan esta investigación estén guiados por la educación no formal e informal, las prácticas educativas, la traducción cultural, los aprendizajes significativos, así como el reconocimiento de la necesidad de un enfoque intercultural y los sentidos de pertenencia e identidad cultural que construyen los expertos y los aprendices durante los procesos de enseñanza-aprendizaje del zapateado. En cuanto a los elementos metodológicos, la orientación se perfila hacia la etnografía, mediante el uso de técnicas como la entrevista

⁴ Andrés Flores fue uno de los maestros de son jarocho con mayor dedicación y trascendencia en el ámbito. Sus destrezas y habilidades como músico, versador y zapateador lo convirtieron en uno de los maestros más valorados por la comunidad sonera y el público en general en México y en el extranjero, pues lograba compartir lo que sabía en un lenguaje que resultaba bastante práctico y cómodo para sus aprendices. Su paciencia y vocación para enseñar sigue siendo recordada por muchos de los que seguimos en los procesos educativos del son. Además de ser un excelente tallerista, formó parte de agrupaciones destacadas en el son, como el grupo *Chuchumbé*, y *Quemayama*. Su inesperada muerte llegó en agosto del 2018.

semiestructurada, la conversación informal, la observación participante y la autoetnografía. Por lo tanto, el trabajo cualitativo consistió en inscribir (descripción densa) y especificar (diagnóstico de la situación) el significado que determinados actos sociales tienen para sus actores, y enunciar lo que este hallazgo muestra de su sociedad y, en general, de toda sociedad (Ruíz Olabuénaga e Ispizua, 1989: 85). En otras palabras, la investigación incluyó una dimensión descriptiva-explicativa de los procesos que interesó analizar pensada en todo momento desde un enfoque de tipo etnográfico.

Para la construcción y análisis de los datos, además de tomar en cuenta las fuentes verbales provenientes de transcripciones de entrevistas, conversaciones y observaciones, incluí fuentes visuales y un apartado de análisis documental (información que aparece disponible en páginas, revistas digitales, cuadernillos impresos, foros, etc.) pues, debido a la naturaleza de la práctica de estudio, consideré conveniente que los videos ayudaran a esclarecer y visibilizar varios de los elementos (heurísticos, teóricos y axiológicos ⁵) que permiten la transmisión de la práctica del zapateado. Aquí lo heurístico hace referencia a las coreografías, mudanzas, desglose de pasos, movimientos y desplazamientos corporales; lo axiológico tiene que ver con el respeto por lo que se enseña y aprende, acomodo en la tarima,⁶ intensidad y fuerza al zapatear, momentos en los que se pueden hacer mudanzas y sustituir a los bailadores, mensaje principal y secundario; y finalmente lo teórico se entenderá mediante las definiciones y conceptualizaciones acerca del son y el zapateado, asociaciones a la parte histórica-contextual, cómo nombrar lo que se aprende. Sin pretender realizar un análisis semiótico de las imágenes, me apoyo en autores como Ardévol (2008) y Corona-Berkin (2012) porque los elementos que proponen para el análisis audiovisual me resultan útiles y relevantes. En este sentido, el plano discursivo y teórico, que incluyen en sus propuestas, sirvió de guía en la presente investigación.

En otra línea, cabe mencionar que en esta apuesta de corte cualitativo la interpretación y traducción de los datos es central, por lo que el interaccionismo simbólico formó parte del

⁵ Ver lista de links, contenido audiovisual en el apartado de Anexos.

⁶ Es considerado un instrumento más dentro del fandango, se hace de tablas de madera y permite que el sonido que se hace con los pies al bailar se escuche más fuerte y en armonía con los demás instrumentos.

punto de partida de la investigación y orientó (como paradigma) el marco teórico y metodológico. Desde esta perspectiva, Bertely indica que:

El interaccionismo simbólico define la realidad como una construcción social tal que invita a interpretar aquello que es significativo para los actores, con el supuesto de que la persona se construye al interactuar con los demás y al asumir diversas funciones en situaciones específicas. (2000: 23)

Por lo tanto, el foco de interés estuvo centrado en analizar cómo se han construido las prácticas educativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del zapateado; partiendo de momentos clave especificados en la contextualización del área de estudio y de las interacciones entre diversos actores. Así pues, los actores clave corresponden a lo que denominé “expertos y “aprendices”; los supuestos de investigación parten de que estas prácticas corresponden principalmente a elementos propios de la educación no formal e informal. De esta manera, la justificación se sustenta en planteamientos como el de Héctor Muñoz, cuando reflexiona acerca de: “¿cómo construir una educación para todos, en la que el currículo y las pedagogías escolares no sean monolíticas y no tiendan a destruir las culturas de origen y las identidades personales construidas social y culturalmente?” (2014: 23). Así pues, dado que la práctica del son jarocho en su totalidad (versada, ejecución de instrumentos y zapateado) actualmente atraviesa por el fenómeno del desplazamiento cultural hacia diversos contextos, incluyendo el espacio educativo formal, señalo la relevancia de una investigación que apunte al reconocimiento y construcción de un currículo culturalmente pertinente; lo anterior, con miras a que estos nuevos procesos tomen en cuenta las demandas y necesidades de los actores involucrados, de acuerdo a sus formas de entender y comprender el mundo y el contexto del que participan.

Para este caso en particular, el aspecto educativo dentro del zapateado en el son jarocho es el área de interés, debido a que se toma en cuenta la importancia de la cultura popular como un elemento y mecanismo para la formación, desarrollo y transmisión de valores identitarios, por lo que resulta esencial estudiar las formas de enseñanza-aprendizaje que permiten la consecución de valores, hábitos, sentidos de pertenencia que constituyen los diversos grupos sociales. El elemento simbólico cobra, pues, una parte fundamental del estudio y se toman como referencia de espacios educativos tanto los talleres, como los fandangos. Los talleres forman parte de la modalidad de enseñanza más recurrida en las

últimas décadas. Los fandangos son los espacios en los que el son jarocho funciona como elemento de cohesión; son convivencias, fiestas de las que participan tanto músicos, como bailadores y el “público” en general. Su duración y organización varía, según el motivo y lugar de realización; en las comunidades rurales casi siempre tiene una duración mayor, incluso en las festividades regionales religiosas, los fandangos pueden durar toda la noche. Para algunos expertos, no se puede concebir el son sin el fandango y viceversa:

Yo creo que es muy importante definir una clase, siempre yo digo zapateado y fandango jarocho, no se pueden deslindar, eso es lo que yo enseño, no. Y dentro de esto están las especialidades y los niveles. Porque enseñar el fandango, lo que significa la fiesta, tú lo puedes comentar, pero hasta que no lo vives, no sabes de qué te estoy hablando, no lo sientes. Y es bailar para un determinado contexto, una determinada fiesta, no es nada más zapatear por zapatear, ese zapateado obedece a un cierto espacio social, forma parte de una comunidad y tiene una razón de ser. (Entrevista a Rubí Oseguera, 19 de enero del 2018)



Fotografía 1: Fandango en Chacalapa, mayordomía de San Juan Bautista, 2017.
Fuente: Alfredo Salazar

En esta discusión también consideré relevante estudiar el papel de las identidades tanto de quienes enseñan como de quienes aprenden, considerando los usos, inquietudes, intereses o hábitos que los sujetos han ido tejiendo. Es fundamental la reflexión en ambos contextos; por ello, algunas de las preguntas detonadoras que se pensaron para esta investigación fueron las siguientes: ¿qué es lo que los expertos buscan transmitir?, ¿cómo y cuándo se forma un experto?, ¿existe una práctica reflexionada? Y con los aprendices, indagar acerca de ¿qué

intereses tienen? ¿Buscan y se adhieren a un grupo de pertenencia? ¿Qué representa para ellos el formarse dentro de dicha práctica? Y por último, ¿qué caracteriza a los procesos donde están desarrollándose dichos aprendizajes?



Fotografía 2: Fandango en Chacalapa, mayordomía San Juan Bautista. Tomada de *Facebook*; muro personal de Angelica Soto (mayordoma 2017).

Esta investigación también intentó comprender cómo es que se legitima una práctica de esta índole y cómo se apropian o re-apropian los saberes, según las decisiones que van tomando los actores que participan. Por ello, traté de visibilizar que “las identidades pueden comprenderse también dentro de los llamados conflictos por el reconocimiento (Giménez, 2007), es decir, la dimensión de identidad o sentido de pertenencia que se va configurando en las prácticas del zapateado, puede corresponder a los propios procesos de reconocimiento que se den dentro y fuera de los espacios educativos. Lo que ocurre en los fandangos da cuenta de algunos procesos que permiten adscripción y legitimidad, los aprendices de cierta manera esperan que en algún momento del fandango su maestro indique la aceptación y aprobación de lo que como aprendiz demuestra; incluso el hecho de que uno de los expertos invite a su alumno a zapatear, puede indicar que su legitimidad está en proceso. Otras

legitimidades que pueden darse más en el sentido de los expertos corresponden a procesos de reconocimiento de su propia trayectoria, lo que a su vez permite que se denominen maestros de son y que adquieran, por ejemplo, el derecho de dar clases. Este reconocimiento puede darse dentro de la comunidad jaranera pero también mediante la intervención de instituciones como escuelas, universidades, asociaciones civiles, dependencias de gobierno, ayuntamientos, entre otras, dichos actores fungen como intermediarios para ofrecer talleres, pláticas o fandangos; estas mismas instituciones pueden tener la función de emplear temporalmente a los expertos además de difundir el trabajo que se hace respecto al zapateado.



Fotografía 3: Taller de zapateado con Paulino Domínguez en *La Casa de Nadie*, AC. Mayo del 2017.

Fuente: María C. Patraca.

Desde esta mirada se toma en cuenta lo que Briones plantea cuando habla de que “el desafío que tenemos por delante pasa por ver cómo pensar la interculturalidad sin exotizar ni sacar de contexto, pero también sin pasteurizar las diferencias culturales” (2014: 53). Paralelamente me interesó explorar cómo desde la construcción de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el son jarocho, se pueden ir formando los criterios de validez de dichos conocimientos y qué implicaciones tendrían. De esta manera, complementé el análisis con las experiencias de quienes enseñan y de quienes aprenden, pues de acuerdo con Olivé:

Los criterios de validez para los conocimientos tradicionales deberían identificarse por medio de cuidadosas investigaciones en relación con los procesos de generación, transmisión, apropiación social y aplicación de esa clase de conocimientos. En particular, es necesario subrayar que en gran medida el conocimiento tradicional es tácito, y con frecuencia se transmite sólo de forma oral y mediante el ejemplo. (2009: 25)

De ahí la importancia de una metodología que contemple técnicas de construcción de datos mediante la entrevista y la observación, apoyándose así, de fuentes de datos verbales y visuales y que dé cuenta de los saberes-haceres del zapateado y su papel dentro del son jarocho. Cabe mencionar, que en este caso particular, debido a circunstancias temporales y al acercamiento que tengo como instructora de zapateado, la enseñanza del zapateado (la danza) fue la práctica que se tomó en cuenta. De esta manera, el análisis integra una visión holística del ámbito donde se desarrollan dichos procesos, ya que para comprender la práctica del zapateado deben conocerse los demás elementos del son jarocho y del fandango, siendo este último una de las principales representaciones del género. Por ende, los objetivos contemplaron estudiar los usos y sentidos de la enseñanza-aprendizaje del zapateado como parte de toda acción educativa en una sociedad compleja contemporánea.

De esta forma, la traducción cultural, entendida como un proceso necesario para la reconstrucción y comprensión epistemológica de símbolos, subjetividades, saberes y prácticas, cumplió un papel central, en cuanto a la construcción y análisis de los datos, pero también en la manera de dimensionar la práctica educativa estudiada. Además, el mismo proceso de la investigación demandó en todo momento traducir los significados y lenguajes orales al formato escrito y analizar la realidad educativa que se estudia.

En consecuencia, la estructura de la tesis quedó integrada por seis capítulos. El primer capítulo se enfocó en la revisión las políticas y los marcos culturales desde donde se planteó la investigación, así como a la descripción general del escenario de la tesis; se presenta el estado del arte, los objetivos y las preguntas que guiaron la investigación. El capítulo dos se ocupó de la discusión teórica bajo la cual se sustentan los planteamientos centrales del estudio. El capítulo tres estuvo centrado en describir y explicar la particularidad de los dos contextos de estudio: el rural y el urbano, mientras que en el capítulo cuatro se presentó la ruta metodológica que contempla el diseño de instrumentos, el posicionamiento epistemológico, así como la elección de la muestra y la justificación de la orientación

etnográfica. El capítulo cinco y seis contienen los datos empíricos. El cinco se dedicó al estudio de la recreación de prácticas educativas del zapateado en la que se profundiza la pedagogía utilizada en los casos de estudio, también se discute cómo ha sido la construcción del experto y la caracterización de los aprendizajes y aprendices. El capítulo seis estuvo cobijado por la traducción cultural y se centró en la migración contextual de los procesos de transmisión del son, el papel del experto como traductor, las relaciones de género y los sentidos de pertenencia creados y recreados en la enseñanza-aprendizaje del zapateado.

Finalmente se presentan las conclusiones y los anexos que complementan la investigación.

CAPÍTULO I. EL ZAPATEADO EN EL SON JAROCHO. ACERCAMIENTO A LOS PROCESOS EDUCATIVOS Y CULTURALES EN LAS ÚLTIMAS CUATRO DÉCADAS

1.1 Planteamiento del problema

Partiendo de que “el proceso educativo no es un concepto ni tampoco un enunciado, sino una actividad por la cual unos hombres modifican la conducta de otros” (Fullat, 2011: 107), propuse mediante esta investigación, acercarnos a un proceso de enseñanza-aprendizaje que por ahora está inmerso principalmente en espacios no escolarizados. Se trata de una práctica relacionada con los saberes populares presentes en la expresión cultural llamada son jarocho tradicional; tales saberes constituyen la fuente de los conocimientos que aquí estudié. Hasta ahora, no ha sido abordado detalladamente su carácter educativo, el cual es central, debido a que “la educación transmite porque quiere conservar; y quiere conservar porque valora positivamente ciertos conocimientos, ciertos comportamientos, ciertas habilidades y ciertos ideales. Nunca es neutral: elige, verifica, presupone, convence, elogia y descarta” (Savater, 2008: 65). De ahí la relevancia de este trabajo bajo el carácter de la investigación educativa, pues las investigaciones precedentes al son jarocho han tenido objetivos más antropológicos o sociales, que si bien no profundizan en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, sí ofrecen elementos para indagar en el aspecto educativo, el cual en los últimos años ha cobrado mayor fuerza.

Las propias dinámicas de globalización y consumo cultural protagonizan prácticas diversas que desembocan en nuevos procesos de formación con significados e intereses variados, el son jarocho como género musical presente está incluido en estas dinámicas, en tanto la enseñanza-aprendizaje se ha extendido a más contextos y las prácticas que se han construido se direccionan hacia varios escenarios. Dichos sucesos han permitido nuevos usos del son, o una reapropiación del saber-hacer por actores que anteriormente no formaban parte de los procesos educativos del son jarocho, por ello el desplazamiento de estas prácticas es crucial para el análisis. Así pues, los enseñantes y aprendices en estos nuevos escenarios de transmisión protagonizan prácticas en las que se hace necesaria la traducción de saberes entre contextos formales e informales, por ello, se debe “reconocer la condición intersubjetiva de

la producción de conocimiento y de las “diferencias culturales” —que— nos habilita otros marcos para pensar las políticas de la traducción” (Briones, 2014: 55).

En este sentido, los dos contextos de donde se parte son el urbano y el rural; siendo este último un espacio más ligado a la formación informal, en tanto que el urbano se identifica como el lugar hacia donde la práctica se ha desplazado. Lo que implica este desplazamiento es de interés central puesto que en él intervienen diversos factores que permiten estudiar y comprender qué es lo que ocurre cuando una práctica migra a otro contexto diferente del que parte. Desde las dimensiones que contempla una práctica educativa y un enfoque intercultural, procedí a la formulación de los objetivos, debido a que los estudios interculturales apuestan por la visibilidad y reconocimiento de la diversidad de prácticas culturales en un debate emergente que contempla asimetrías, contradicciones y una mirada compleja-transversal, ya que “la realidad se observa siempre desde una teoría, la cual señala las características pertinentes a observar. Esta pertinencia no es otra cosa que la elección de una perspectiva o punto de vista sobre la supuesta realidad” (Fullat, 2011: 37). Los saberes-haceres que constituyen la práctica educativa que se estudia son cruciales, pues son los elementos culturales que se van transmitiendo, interpretando, desplazando o resignificando.

En los dos escenarios que se toman en cuenta es importante observar el para qué de la enseñanza-aprendizaje (del zapateado en el son jarocho), cómo se construyen las prácticas y qué ocurre con los llamados aprendizajes significativos; pues este elemento cultural es un aspecto inherente a los sentidos de pertenencia e identidad cultural. Tal como señala Fullat: “el acto educante es intención, propósito, designio, proyecto, por tanto, el cómo y por qué en este proceso, son interrogantes que interesa conocer, retomando en todo momento el discurso y la práctica de los expertos y aprendices” (2011: 72). Al respecto, una de las interrogantes guía para el trabajo de campo fue propiciar el diálogo respecto al sentido o las motivaciones que los expertos y aprendices tienen para enseñar o aprender el son.

En la necesidad y problematización de dichas prácticas es donde ubiqué los procesos de enseñanza-aprendizaje del son jarocho, y por dicha razón retomé la propuesta de Olivé acerca que “los conocimientos tradicionales (...) constituyen una enorme riqueza, y pueden generar, por ellos mismos, los conocimientos que hagan falta para comprender mejor sus problemas (...), proponer soluciones y realizar acciones para resolverlos efectivamente”

(2009: 20). Para contextualizar la situación es importante considerar cómo y dónde estos procesos han ido cobrando fuerza.

1.1.1 Políticas culturales en el son jarocho que inciden en los procesos educativos del zapateado

El son jarocho se ha visto afectado por diversos procesos históricos desde sus primeras manifestaciones a partir del siglo XVIII hasta la fecha. A manera de antecedentes, en nuestro análisis interesó resaltar principalmente lo que ocurrió desde 1980 hasta la actualidad, temporalidad en la precisamente algunas investigaciones se han centrado para analizar la trascendencia del son, a partir del denominado Movimiento Jaranero. No obstante, antes de entrar en dicha discusión un tanto reciente y para comprender parte de los procesos vigentes en el son jarocho y las políticas culturales adheridas, consideré relevante remitirme a lo que García de León señala. Dicho autor hace un amplio recuento histórico del son jarocho a partir de los siglos XVI y XVII, cuando en los que posteriormente a la colonización ocurren procesos de aculturación y mestizaje (2006: 14). García de León narra cómo variadas festividades en torno al calendario litúrgico católico que vinieron ocurriendo en dichos siglos y posteriores dan cuenta de lo trascendental que el fandango como máxima fiesta de expresión, representaba para los pueblos de la región del Sotavento. Es crucial conocer cómo es que las prácticas alrededor del fandango fueron adquiriendo cierta fijación e identidad en la temporalidad señalada, y cómo desde entonces el binomio son jarocho-fandango estaba presente:

Los primeros fandangos de tarima, los que podemos distinguir como propiamente jarochos, con su protocolo y sus sones asociados, aparecerán desde mediados del siglo XVIII, que es una época de consolidación de las regiones en todo el país, así como de surgimiento de las más diversas identidades (García de León, 2006: 24).

A la luz de las líneas anteriores, podemos interpretar cómo dicho contexto situado en espacios rurales y/o campesinos tenían pues ya establecidos sus protocolos, sus reglas, sus formas de entender y expresar la música jarocha, con versada asociada a la naturaleza, la religiosidad católica, a lo divino. Posteriormente “el son se expandió junto con la frontera agrícola, se volvió tan cimarrón como el ganado, y se protocolizó alrededor de la tarima a lo largo de ese

siglo (XVIII) y del siglo XIX” (García de León, 2006: 24). Aún podemos observar estas características distintivas de lo campesino y lo religioso del son jarocho, al ver bailar un *toro zacamandú*,⁷ un *buscapiés* y escuchar la poesía que estos sones contemplan.

Es precisamente la notable falta de contextualización histórica que en nuestros días no siempre se transmite en las prácticas de enseñanza-aprendizaje (el son en su conjunto), lo que ocasiona un desconocimiento y una desarticulación de la práctica. Esto, aunque no siempre es así, es más visible en los contextos urbanos en los que como discuto en los capítulos posteriores, los intereses, los usos y los significados por los que los aprendices se acercan al son jarocho, no necesariamente van vinculados a un aprender-hacer para “estar” en un fandango.

Ahora bien, continuando con la línea de tiempo, después del periodo conocido como la Independencia de México (1810-1821), García de León señala que las secuelas de este acontecimiento habían fijado lo fundamental del fandango en el tejido social del campo veracruzano y la Revolución atraería nuevas miradas sobre su carácter distintivo; las intenciones didácticas, surgidas de la acción educativa emanada de ella, se van a nutrir de un folclor reinventado al calor del nacionalismo (2006: 33). Sin embargo, podemos sugerir que las acciones educativas a las que el autor se refiere pueden estudiarse mediante el carácter nacionalista que el son fue adquiriendo, pues no se dibuja como tal una idea acercar de cómo debía enseñarse, pero sí de cómo “tenía que verse”: jarocho vestidos de trajes completamente blancos, grandes faldas, sombreros, y cuerpos que reflejasen un estado de “felicidad”, casi siempre sonrientes. No obstante, esta “revalorización” permitió –en cierto grado– alimentar el carácter popular del Estado. Específicamente en Veracruz, después de la Revolución, podemos ubicar cómo todas las políticas que el Estado empieza a implementar a la luz del nacionalismo repercuten en los posteriores procesos de las luchas simbólicas en contra de la homogenización cultural. En el caso puntual del son jarocho, llegamos a lo que se conoce como la política alemanista (1946-1952) la cual de manera consecuente

⁷ Ejemplo de versada del *toro zacamandú*: Como añoro el porvenir / el polvo que se ha llevado / aquel mugir del ganado / en las tardes del encierro / y aquel ladrar de los perros / que tan a gusto se oía / pa’ completar mi alegría / miraba aquellos caballos / que por más que busco no hallo / compararlos todavía/. Décima Zenén Zeferino.

desencadena los llamados procesos de “rescate” o reivindicación mediante el Movimiento Jaranero hacia finales de 1970.

La imagen del jarocho “blanqueado” sigue estando presente en algunas conceptualizaciones del Estado y forma parte también de los resultados y esfuerzos de dichas políticas. Esta manera de representación no sólo dibuja un escenario distinto al son jarocho “tradicional”, sino que muestra una única forma de visualizar el son jarocho; incluso se ha vuelto un referente para describir y presentar al estado de Veracruz ante el resto del país y del mundo. No obstante, debemos reconocer que la existencia de este son “blanqueado” ha logrado consolidar su propia tradición, se ha mantenido por más de sesenta años, ha hecho su propia escuela y difundido el son jarocho en todo el mundo. El ejemplo más notorio es la agrupación *Tlen Huicani*, que con 45 años de trayectoria se ha presentado en 65 países.⁸

Una dinámica diferente es la que ocurre y se vive en los fandangos, eventos en los cuales se pretende dar espacio y voz a la diversidad musical y artística que los asistentes aporten ya sea con su forma de cantar, bailar, tocar o vestir; claro está que hablamos de dos situaciones completamente diferentes, con objetivos y alcances propios, lo que quiero enfatizar aquí es que el son jarocho va más allá de lo que vemos en un traje blanco.

Dentro de algunos espacios educativos propiamente escolarizados el concepto del jarocho de blanco, impecable y uniforme se hace presente. Un ejemplo cercano a nuestra realidad puede ser el llamado *Espectáculo Jarocho* perteneciente a la Universidad Veracruzana (UV), donde si bien se retoman los sonos jarochos tradicionales, la idea de representación está alejada de lo que sucede en la mayoría de los fandangos; su espectáculo muestra un *performance* ajustado al formato de escenario con coreografías uniformes. El espectáculo se ha presentado en varias partes del país y en 2018 celebró su décimo quinto aniversario;⁹ con menos difusión y presupuesto en otros espacios de la UV como la Facultad de Artes, se han celebrado pequeños fandangos para acompañar la inauguración o cierre de diversas actividades.

⁸ <http://www.eluniversal.com.mx/estados/tlen-huicani-la-conquista-del-son-jarocho-en-65-paises-y-cinco-continentes> Consultado el 12 de diciembre del 2018.

⁹ <https://www.uv.mx/prensa/banner/jarocho-se-presentara-en-el-teatro-del-estado/> Consultado el 20 de mayo del 2018.



Fotografía 4. Imagen que acompaña a una nota periodística promocional espectáculo *Jarocho*¹⁰

En cuanto a los contextos que aquí nos ocupan, Fernández recupera un discurso al que asocia la idea de un carácter reivindicador o revivificador que el son tuvo a partir del surgimiento del Movimiento Jaranero: “estos movimientos dieron lugar a la aparición de nuevas identidades culturales en las que advertimos dos tendencias polarizadas: una, que corresponde a los procesos de diferenciación social, y otra, que se refiere a la estandarización de las prácticas” (2006: 14). La gestación y desarrollo de los procesos arriba mencionados influyen en la creación o recreación de las actuales las prácticas de enseñanza-aprendizaje del son; y es ahí precisamente donde centré mi atención, pues mi interés radicó en identificar qué aspectos o elementos son considerados centrales o fundamentales y cómo éstos se reflejan en la didáctica actual del zapateado. En esta misma línea, bajo el estudio de las políticas culturales, Ávila señala que:

Aunque la recuperación del son jarocho es una empresa contemporánea, sus raíces históricas son profundas; incluso no ha sido agotada la discusión sobre su emergencia en el tiempo. El dato más confiable de la presencia de un son —el chuchumbé— que podría ser antecedente del género jarocho, proviene del siglo XVIII. Otra discusión, en apariencia menor, tiene que ver con las raíces culturales que integran el son y la fiesta del fandango: si bien se acepta que sus componentes provendrían de al menos tres vertientes —española, africana e indígena—, aún tiene vigencia lo referente a la densidad simbólica aportada por cada una de ellas en lo musical y festivo. (2008: 22)

¹⁰ <https://www.uv.mx/prensa/banner/jarocho-se-presentara-en-el-teatro-del-estado/> Consultado el 20 de mayo del 2018.

En este caso, resulta relevante revisar lo que planteó Saucedo en 2009, respecto a la forma de concebir el son jarocho de acuerdo con los actores que participan de este género, particularmente en lo que se refiere al contexto rural:

La generación de vanguardia constituida en su mayoría por jóvenes músicos con raíces familiares en el sur de Veracruz (...) comenzaron a reactivar el son jarocho con ideales profundamente diferentes a aquellos promovidos por el Estado nacional de mediados del siglo XX (...) diseñaron imágenes de cómo debió haber sido el son jarocho realmente auténtico y cómo debería sonar ahora y hacia dónde debía dirigirse. Lo que en términos de Gramsci comenzó a elaborar esta generación fue constituir una concepción del mundo desde abajo en oposición a la concepción del mundo oficial dictada desde arriba; es decir, vieron al son jarocho no sólo como un elemento pintoresco folklórico sino como una concepción del mundo y de la vida del pueblo —o sea, de las clases subalternas— en contraposición a las concepciones oficiales del mundo. (p. 27)

Por tales razones, uno de los supuestos fue que a raíz de este movimiento y con ello la creación de encuentros de jaraneros, los talleres y fandangos tuvieron un auge. Es en estos procesos donde también observamos cómo —desde sus inicios— varios elementos y decisiones dieron peso a los jóvenes, y en ese sentido es que actualmente la mayoría de los maestros de zapateado y jarana son personas entre los veinte y cuarenta años de edad.¹¹ Los encuentros de jaraneros —que antes del Movimiento Jaranero no se llevaban a cabo—, tuvieron un fuerte impacto en la consolidación de nuevas formas de entender, apreciar, difundir y aprender son jarocho.

En estos acontecimientos resulta crucial subrayar la relevancia de la creación de la Dirección General de Culturas Populares (DGCP), —ahora Dirección General de Culturas Populares, Indígenas y Urbanas—¹² ya que a partir de su operacionalización se crearon diversos programas y actividades que permitieron la trascendencia del Movimiento Jaranero. La DGCP fue el resultado de la antigua Dirección de Arte Popular creada en 1978 y que en ese

¹¹ Una escuela de zapateado que ha estado presente desde finales de la década de los setentas es la de doña Elena en Tlacotalpan, Veracruz. Del 27 al 29 de diciembre del 2018 se celebró el XXV seminario son y tradición: 32vo. Fandango “Doña Elena Presencia Viva”. En dicho festival se anuncian funciones de gala y talleres de son. Este seminario es una muestra vigente de la fusión que ha tenido lo “tradicional” con el “son del blanco”. De hecho, algunos familiares descendientes de doña Elena han incursionado en proyectos de ambos estilos.

¹² Su objetivo es preservar y fortalecer las manifestaciones que dan sustento a las culturas de los pueblos originarios, la población mestiza y afrodescendiente en el ámbito de las culturas y tradiciones regionales, urbanas y rurales de México. Esta dirección fue creada en 1978, se fortalece con la creación de la Secretaría de Cultura (2015). Obtenido desde: <http://www.gob.mx/cultura/acciones-y-programas/direccion-general-de-culturas-populares-indigenas-y-urbanas> Consultado el 12 de diciembre del 2018.

entonces estaba adscrita a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta entidad se instaló mediante 19 Unidades Regionales (UR) y sus temas de interés están ligados principalmente a contextos indígenas y afrodescendientes, contribuyendo al fomento de las expresiones artísticas de los sectores “populares” e indígenas tales como la música, danzas, artesanías, lenguas, gastronomía y medicina tradicional entre otras.¹³

En la región sur de Veracruz de manera oficial las artes se atienden desde la Unidad Regional Acayucan (URA), donde precisamente encontramos una “acción institucional constante a favor de la recuperación de esas prácticas identitarias de los jarocho”.¹⁴ Intervención que en todo momento se acompañó del quehacer de promotores y creadores del Sotavento” (Ávila 2008: 40). Dentro de la DGCP el programa que mayor peso ha tenido ha sido el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMyC) creado en 1989. Este programa ha funcionado como una estrategia orientada a apoyar la recuperación y el desarrollo de la cultura popular, a través del financiamiento a proyectos que permitan estimular las iniciativas culturales de la sociedad.¹⁵

Desde estos eventos podemos observar cómo los esfuerzos de las políticas culturales impulsadas por el Estado y demás actores regionales independientes han dado como resultado diversos procesos de promoción, difusión y de transmisión respecto al son jarocho. En este sentido, ya desde 2004 Delgado apuntó lo siguiente:

Hoy la vitalidad de son jarocho tradicional es evidente, se habla de un Movimiento Jaranero que trasciende ya los límites históricos del Sotavento y del centro de Veracruz. Un recuento general de lo logrado hasta ahora es sorprendente: alrededor de 250 grupos jaraneros reintegrados o nuevos, unos veinte encuentros soneros anuales importantes, decenas de discos y cassettes, numerosos talleres comunitarios de zapateado y jarana y, literalmente, cientos de fandangos en más de medio centenar de municipios realizados en contextos ceremoniales o festivos, además de que varios grupos jaraneros se han presentado en el extranjero, en países como España, Estados Unidos, Venezuela, Colombia, Bolivia, Marruecos o Alemania. (2004: 61)

¹³ ¿Qué es la Dirección General de Culturas Populares e Indígenas? Disponible en: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?c_pre=66&tema=1. Consultado el 15 de noviembre del 2017.

¹⁴ Aquí debemos tomar en cuenta la participación e interés que Alfredo Delgado tuvo durante sus gestiones al frente de la DGCP en Acayucan, pues gracias a ello se apoyaron varios proyectos dedicados a la reivindicación del son jarocho.

¹⁵ <http://www.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/index.php/programas/pacmyc>. Consultado el 11 de noviembre del 2017.

Por otra parte, en cuanto al tema del son jarocho en un marco nacional y desde el discurso y prácticas oficiales, en año 2009 hubo un evento importante que suscitó el diálogo entre diferentes actores involucrados en este género musical; investigadores, músicos, bailadores y gestores culturales, compartieron sus experiencias de aprendizaje y sus posturas respecto a cómo se están desarrollando los diversos procesos de transmisión. Dicho evento fue cobijado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), mediante el programa de Desarrollo Cultural de Sotavento. Bajo el formato de foro, este acontecimiento tuvo como objetivo principal, “generar espacios de diálogo de reflexión y aprendizaje *inter-culturales* e *intergeneracionales*, donde, a partir de la presencia e intercambio con los viejos soneros como principales depositarios de la tradición del fandango, se reconozca la necesidad de una convivencia respetuosa entre fandangueros (...)”.¹⁶ Este tipo de eventos da cuenta de cómo el son jarocho se ha ido posicionando dentro de las artes y cómo la articulación de diversos actores y dependencias se ha ido desarrollando.

Esther Hernández y Gilberto Gutiérrez incluso sugieren que:

Como resultado del Movimiento Jaranero y para apoyar algunos procesos que generó en la región sotaventina, y detonar nuevos que trascendieron las fronteras estatales, en 2001 la Dirección General de Vinculación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes creó el Programa de Desarrollo Cultural del Sotavento, en el que participaron los estados de Veracruz, Tabasco y Oaxaca. Dicho programa plantea la necesidad de equiparar el desarrollo cultural de la región en los tres estados, para lo cual impulsa un festival anual, talleres, exposiciones, encuentros de promotores e investigadores, ediciones de libros, discos y videos. (2006: 388)

Además, en los últimos cuatro años de manera oficial, el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)¹⁷ bajo los recintos que están a cargo de su administración, como el Palacio de Bellas Artes, ha ido adecuando sus discursos y disposiciones. Por ejemplo, a partir del 2014 han cambiado algunos de sus objetivos tratando de incluir otras manifestaciones artísticas que antes quedaban fuera de su posicionamiento. Así, ahora, en la visión del INBA podemos leer desde su página oficial,¹⁸ que aspira a la “innovación y reconocimiento de las expresiones

¹⁶El fandango jarocho: un mundo de vida. Disponible en: <https://mundodevida.wordpress.com/90/>

¹⁷En 1921 se fundó la Secretaría de Educación Pública (SEP), dependencia federal que atendía al sector cultural como parte de sus quehaceres institucionales. Posteriormente entre 1939 y 1946 se fundaron el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA). El INBA anteriormente estaba bajo la entidad del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), el cual desde 1988 se ocupó exclusivamente del desarrollo y fomento del arte y la cultura. Recientemente en 2015, la creación de la Secretaría de Cultura sustituye al CONACULTA.

¹⁸ <https://www.inba.gob.mx/> Consultado el 19 de mayo del 2018.

artísticas y culturales de México y el mundo en un contexto de globalización de la cultura y la búsqueda de fórmulas innovadoras para alentar el disfrute, la reflexión y el aprendizaje de las artes, desde las tradicionales hasta las más vanguardistas”.

A propósito del tema que estudio, es relevante subrayar que en el mes de octubre del 2017, el grupo de son jarocho llamado *Mono Blanco*, celebró sus cuarenta años de trayectoria en el Palacio de Bellas Artes, un hecho histórico que da cuenta de los cambios que a cuentagotas pueden observarse en el reconocimiento de lo artístico en un género musical de origen campesino que rompe con los estereotipos creados dentro de lo considerado “bello” o “culto”. En un formato “adecuado” al recinto, este concierto posicionó al son jarocho en otra situación, por lo menos su visibilización trascendió. Existen otros proyectos como *Al sol y al sereno: cantadoras y bailadoras del fandango jarocho*, dirigido por Rubí Oseguera, el cual lleva a escena a músicos y bailadores de las región sur de Veracruz y otros músicos citadinos e intenta mostrar parte de la tradición del fandango jarocho; al respecto recuperan las siguientes impresiones de algunas publicaciones en internet: “con más de veinte artistas en escena, el mundo del son jarocho abandona las comunidades del Sotavento Veracruzano para presentarnos a hombres y mujeres de las más diversas edades zapateando y cantando sin guion”.¹⁹ Dicha propuesta logró presentarse en diversos teatros y escenarios de ciudades como Puebla, Xalapa, San Luis Potosí, Veracruz y México. Estos hechos nos permiten ver cómo ante los cambios y las circunstancias que en los últimos años se han venido dando, lo “tradicional” se transforma en “espectáculo”, pero a su vez, logra posicionarse frente a otras formas de hacer arte en México. Se mantienen algunos elementos de la poesía, la música y el baile tales como la improvisación, el uso de una vestimenta no uniforme, con la que el artista se sienta “cómodo” y el uso de una tarima compartida.

Por otra parte, esta investigación se perfiló para la contribución y/o creación de nuevos conocimientos acerca del son jarocho como un espacio tácito de procesos educativos, específicamente al estudio de su desplazamiento hacia espacios del contexto urbano y sus implicaciones de enseñanza y aprendizajes significativos en la comunidad de origen. Un fenómeno que tiene que ver, entre otros elementos, con procesos de globalización, los cuales

¹⁹ <https://cultura.nexos.com.mx/?p=6128>. Consultado el 23 de diciembre del 2018.

han permitido la creación de lo que algunos autores llaman modernidades múltiples (Escobar, 2002: 8). Tal reflexión nos lleva al debate de lo que está sucediendo dentro de la propia práctica a estudiar, pues hay posturas diversas en cuanto a que si lo que se enseña es o no tradicional y quién lo define. Estas premisas desembocan en cuestionamientos, que de manera retórica me he planteado: ¿es tradicional porque viene de las comunidades rurales?, ¿dónde y con quién hay que aprender el son?, ¿hasta dónde se permite llamar a una práctica “tradicional” y por qué? Si aprendes con una persona proveniente de las comunidades del sur de Veracruz ¿garantizas aceptación y reconocimiento en la comunidad jaranera? Por ello, fue importante conocer qué postura asumen los expertos ante esta situación y cómo los aprendices lo incorporan como parte de sus aprendizajes.

Es necesario cuestionar quién decide qué y cómo se impartirá la educación artística en todos los espacios educativos, a qué intereses obedece y qué criterios se tomarán en cuenta para “distinguir” las bellas artes y el arte popular. Puesto que el son jarocho ha sido atendido desde lo “popular” habría que definir un currículo culturalmente pertinente para enseñar en las escuelas y pensar en cuáles serían las condiciones de una enseñanza de esta índole, así como las implicaciones que tendrían dichos procesos educativos.

Son pocos los estudios que describen las prácticas educativas musicales desde un enfoque intercultural y en espacios no escolarizados. No obstante, en todos los espacios donde se imparta la educación artística debe estar fundamentada en un currículo crítico que contribuya a los objetivos generales del sistema educativo y que contrarreste el poder hegemónico que impone el modelo curricular imperante (Aróstegui, 2011: 19), ejercicio que se hace necesario debido a que las artes pueden servir de puente o punto de partida para cuestionar y descubrir nuestra historia y nuestras identidades; lo artístico puede incidir en la creación de procesos de auto-reconocimiento ante las distintas realidades que el sistema educativo –en su sentido amplio– requiere. Dicho currículo apuesta por la inclusión de la gran diversidad de prácticas culturales que existen en el país, reconoce que la enseñanza debe ser pertinente de acuerdo con las diferentes necesidades de los individuos y de los grupos que a lo largo de la cultura escolar han sido desfavorecidos. En otras palabras y bajo nuestros intereses centrales en esta tesis, hablamos de un currículo amplio y flexible como una condición que permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales;

desde esta investigación, un posible aporte estaría ligado a los hallazgos que los procesos educativos del son jarocho han arrojado para la comprensión de sus prácticas articuladas y traducidas entre el contexto rural y urbano.

Por lo tanto, desde esta dimensión amplia y crítica de la educación, incluí otro elemento para el análisis: cómo se da la transmisión de saberes, quiénes participan como intermediarios y cuáles son las expectativas e intereses que hacen posible la práctica; debido a que:

La educación socializa no sólo reproduciendo cuando transmite conocimientos, valores y normas de conducta, sino también produciendo lazos con el mundo, en la medida en que habilita para ser y considerarse un miembro de éste (...), “la virtualidad más significativa que hoy desempeña la educación para todos es la de la inclusión”. (Gimeno Sacristán, 2000: 64)

Bajo los supuestos anteriores, es primordial reconocer quiénes integran la práctica educativa. En consecuencia en esta investigación serán considerados los “expertos” o conocedores del saber (los facilitadores), los “aprendices” (alumnos), los gestores o intermediarios que hacen posible la práctica y el papel que las instituciones desempeñan en estas dinámicas. Entonces entre los objetivos implícitos busqué responder qué significa ser un experto, cuáles son las expectativas e intereses de un aprendiz y cómo se dan estas relaciones. La manera en que esto ocurre resulta relevante considerando en todo momento que “la complejidad afecta, sobre todo, a nuestros esquemas lógicos de reflexión y obliga a una redefinición del papel de la epistemología, que es primordial para la experiencia educativa” (Morin, 2003: 4). Así pues, esta aproximación intenta generar reflexiones, esquemas y/o enfoques que permitan interpretar lo que ocurre con el fenómeno educativo en cuestión.

1.1.2 Preguntas y objetivos de investigación

Para esta investigación me he planteado una serie de preguntas que guiaron todo el proceso de la tesis, de dichos cuestionamientos se han derivado los objetivos. Así, la pregunta general quedó estructurada de la siguiente manera: ¿Cómo se han construido las prácticas educativas para la enseñanza-aprendizaje del son jarocho, específicamente las inherentes al zapateado, en los contextos que contempla esta investigación? Mientras que las preguntas de tipo específicas fueron: ¿cuáles son las características e implicaciones de la enseñanza-aprendizaje del zapateado de en los dos contextos de estudio?, ¿qué usos y significados tienen dichas prácticas educativas?, ¿cómo se forma y legitima un “experto”? y ¿de qué manera la traducción cultural ha permitido la construcción de los recientes procesos de transmisión y resignificación de los saberes-haceres presentes en el zapateado jarocho?

En este sentido, para responder a las preguntas anteriores, los objetivos propuestos fueron los siguientes.

Objetivo general:

Analizar cómo se han construido las prácticas educativas en la enseñanza-aprendizaje del son jarocho, en específico lo que respecta al zapateado, en un contexto rural (Chacalapa, Ver.) y uno urbano (Xalapa, Ver.). En consecuencia y para dar cumplimiento al objetivo general definimos los siguientes objetivos específicos

- 1.- Caracterizar la enseñanza-aprendizaje del zapateado a partir de las experiencias de los expertos y aprendices para una comprensión de los saberes-haceres presentes en dicho proceso educativo.
- 2.- A partir de la construcción de diversas prácticas en la enseñanza del zapateado, identificar y describir los estilos, usos y significados de los aprendizajes dados, así como la formación y legitimación del “experto”.
- 3.- Estudiar el papel de la traducción cultural como un factor determinante en los recientes procesos de transmisión y resignificación de saberes-haceres del zapateado jarocho.

1.1.3 ¿Por qué realizar esta investigación?

El interés por realizar esta investigación surgió después de varias prácticas desarrolladas durante mi formación profesional como Gestora Intercultural para el Desarrollo²⁰ y mi experiencia personal como bailadora e instructora de zapateado en el son jarocho. Mis experiencias como bailadora se remiten hacia principios del año 2003; en cuanto a mi desempeño como instructora, impartí de manera formal los primeros talleres a partir del año 2015. El acercarme al espacio en la ciudad de Xalapa fue un aspecto importante que me llevó a pensar en una investigación de esta índole; me di cuenta cómo la enseñanza del son aquí tenía ciertas características de las que antes no podía ser consciente, ya que mi residencia anterior había sido todo el tiempo en la comunidad de Chacalapa. En Xalapa, la formación que respecta al son jarocho estaba vinculada a aspectos más formales, había más difusión, los alumnos que se acercaban provenían de diversas regiones del país y una vez a la semana tenían un fandango didáctico para poner en práctica lo aprendido. Observé a grandes rasgos que las dinámicas de trabajo eran, en parte, diferentes a las de la zona rural, mientras que, en otros aspectos había cierto parecido; de alguna manera en la ciudad eran otros los intereses, los saberes, y las inquietudes que se veían, por lo menos a primera vista. Para ello, tomo en cuenta que dentro de una práctica educativa como aquella que se “conceptualiza como un conjunto de soluciones rutinizadas al problema de cómo enseñar; incluyendo elementos como la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina que se enseña y el conocimiento pedagógico” (Gómez, 2008: 29). En tal definición agregué y tomé en cuenta el componente epistémico, el cual ayudó a comprender el sentido de la práctica específica en cuestión y estudiar los usos y sentidos a partir de los cuales los expertos y aprendices construyen sus procesos de enseñanza- aprendizaje, ya que éstos tienen que ver directamente con sus creencias y sus experiencias personales y profesionales dentro del son jarocho.

De ahí la importancia de profundizar en las preguntas específicas, arriba mencionadas, y perfilar una investigación desde espacios extra escolares, considerando como eje central una práctica que se inserta bajo el cobijo de la expresión cultural llamada

²⁰ Título de la tesis: *Gestión para la vinculación comunitaria con el patrimonio arqueológico de San Lorenzo Tenochtitlan*. Director de tesis: Alfredo Delgado Calderón; co-directora: Julieta Jaloma Cruz. Año: 2011. Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Veracruzana.

fandango, en la que se expresan elementos identitarios, formas de sentir mediante la música y el zapateado y que de generación en generación han transmitido sus experiencias, valores y creencias. Por tal motivo se hace necesario explicar qué es el son jarocho y el fandango, entendiendo a éste, como la fiesta o convivencia que le da su máxima expresión. Aportaciones como la de Cardona y Rinaudo señalan:

El son jarocho, género musical originario de Veracruz, México, durante el siglo XX se ha considerado uno de los componentes originales de la herencia cultural mexicana. A mediados de siglo, el género se alejó de sus formas históricas para favorecer un formato más comercial. El Movimiento Jaranero —llamado así por el uso central de la jarana, una pequeña guitarra de origen barroco— intentó recuperar las bases de la tradición frente a la lógica estilizada con fines comerciales, en práctica desde la década de 1940, para reivindicar las raíces no europeas de esta música “blanqueada”. (2017: 20)

Este panorama permitió ubicar la situación en la que han ido surgiendo nuevas prácticas y espacios de formación y a su vez, analizar cuáles elementos técnicos y estéticos son representados e incluidos en el *performance* de las prácticas de estudio tanto de los fandangos y talleres²¹, a su vez dicha revisión teórica coadyuvó en la identificación de los elementos heurísticos, axiológicos que actualmente se incluyen en la enseñanza-aprendizaje del zapateado, y de qué manera se van transformando según las necesidades e intereses de formación de los participantes en curso. Cabe señalar cómo en un inicio el son jarocho estaba más ligado a la vida en el campo, formaba parte de la vida cotidiana social de las personas y cómo ahora diversos procesos han permitido incorporar aspectos que modifican incluso el procedimiento y formato del son jarocho. Por tales motivos, es relevante tomar en cuenta que:

El estereotipo de lo jarocho que hasta la fecha opera en el imaginario nacional mexicano se asienta sobre una especie de tarjeta postal dibujada con un fondo festivo, de música y baile, en la que los participantes lucen trajes “típicos”, blancos y ornamentados con detalles heredados del mundo hispano. Esta representación de los jarocho, como tantas otras en el panorama de la identidad nacionalista mexicana, procede de un largo periplo de conformación del discurso de lo mexicano, en el cual jugó un papel fundamental el régimen posrevolucionario emanado del movimiento armado que comenzó en 1910 y se consolidó hacia los años de 1920. (Cardona y Rinaudo, 2017: 24)

²¹ *Performance* es una palabra de origen inglés que significa actuación, realización, representación, interpretación, hecho, logro o rendimiento. Viene del verbo inglés *to perform* que significa realizar, completar, ejecutar o efectuar; implica la puesta en escena de elementos escénicos que pueden incluir recursos como la improvisación y la interacción. Obtenido de: <http://www.significados.com/performance/> consultado el 13 de noviembre del 2018.

Así pues, con la presente investigación nos acercamos a una forma de comprender una práctica educativa que incluyó las voces de los que participan directamente de ella. Además, señalo los estereotipos que se han ido creando alrededor de esta práctica, tal es el caso del llamado blanqueamiento del son, pues tal como indica Hall: “un estereotipo reduce a unos pocos rasgos esenciales y fijos en la naturaleza, se apropia de unas cuantas características, simplifica, exagera y fija rasgos” (2017: 11), de esta manera la propuesta de abordaje teórica y empírica abogó por una pluralidad epistémica e intenta, en la medida de las circunstancias y posibilidades, recuperar las voces de dos espacios contextualmente diferenciados.

Ahora bien, la importancia de estudiar los saberes presentes en el zapateado recae, por una parte, en que “la diversidad de la experiencia, la de la cultura (...), nos reclaman currícula, métodos, ambientes de aprendizaje y procedimientos susceptibles de absorber las diferencias, estimular ciertas diferenciaciones y romper, el monolitismo de algunas tradiciones escolares cercenadoras de la diversificación enriquecedora” (Gimeno, 2000: 101). Con base en estas consideraciones, es que apostamos por un estudio meta descriptivo e interpretativo que permita una comprensión profunda de cómo es que se articulan, construyen y posicionan “otras” formas de enseñanza fuera de la escuela. En segundo lugar, está la trascendencia de estudios de la llamada cultura popular en el ámbito de la investigación educativa. Al ser el son jarocho un género musical y una forma de representación cultural fuertemente arraigada en mis contextos de análisis, visibilizo cómo “dentro del campo de la cultura popular, la música cumple un papel muy importante. Nunca antes en toda la historia de la humanidad, ninguna forma de arte había sido tan difundida y compartida por tal cantidad de público como lo es hoy la música popular” (Figuerola, 2017: 9). Por otra parte, el son jarocho al igual que otras músicas, no escapa de las políticas de la *world music*,²² lo que, sin duda alguna, provoca ciertas tendencias y apuestas hacia lo que el “público global” está demandando; este público está movido por ciertos intereses, agencias

²² En 2003 el grupo *Mono Blanco* se presentó en el Festival Paleo de Nylon, Suiza y en 2005 en Japón en la Expo Aichi; en el Internacional Festival of Art de Grahamstown en Port Elizabeth, Sudáfrica; y en el Australian International Music Market and The Queensland Music Festival en Brisbane, Australia. También en el año 2005 participaron en el Primer Encuentro de Mestres do Mundo en el estado Doceara, en Brasil. Las primeras presentaciones fueron programadas por la SRE y el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes y la última contratada directamente con el grupo (Hernández y Gutiérrez, 2006: 387).

publicitarias, empresarios, es pues factor económico un aspecto central en estas políticas culturales. Al respecto Stokes apunta:

The world music phenomenon tells a simple but resonant story. Suffused with a gentle millennial mysticism as the twentieth century drew to a close, it suggested that something quite new was afoot. A world in which ideas, cultures, and senses of identity were woven snugly and securely into place by the nation-state was unraveling. Previously unimaginable connections were possible, thanks to the increasingly uninhibited circulation of people, ideas, and thing. (2003: 297)

Este fenómeno de nuevas conexiones, circulaciones culturales y nuevas formas de interactuar influyen de manera significativa en lo que he llamado los desplazamientos culturales del son jarocho. Además, para esta investigación quiero subrayar que los desplazamientos han transitado no solamente de lo rural a lo urbano, sino que han sido de ida y vuelta, dando pie a nuevas configuraciones; específicamente para este análisis estas influencias las veo reflejadas en la construcción y re-creación de nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje del zapateado. Y aunque no necesariamente afecta de la misma manera en lo rural y lo urbano, “la música funciona como un elemento inigualable de identificación entre las personas pertenecientes a un grupo, a una clase o a una nación. En pocas palabras, la música es generadora de identidad” (Figueroa, 2017: 9). Analicé este señalamiento bajo la mirada de los “sentidos de pertenencia” y fue tratado mediante observaciones y entrevistas en los que participaron expertos y aprendices de ambos contextos.

Por otra parte, el análisis aquí presentado tomó en cuenta que la transmisión de saberes forma parte de un proceso educativo que oscila entre la educación no formal e informal, puntualizando en que cada vez son más los casos en los que dichas prácticas están incorporándose en espacios meramente escolares. De manera resumida, en el contexto rural, podemos ubicar los aprendizajes más de tipo informal, pues la forma de aprender es más de forma vivencial y cotidiana en el día a día; el proceso puede durar toda la vida, aquí la modalidad de taller —para llevar a cabo la enseñanza— se ha implementado recientemente. En tanto que en los contextos urbanos a donde se ha desplazado el saber-hacer de la práctica, podremos identificar más elementos que corresponderían a la educación no formal e incluso formal. Un aspecto importante de señalar desde estos supuestos es que “la educación formal y la no formal tienen entre sí un atributo común que no comparten con la educación informal:

el de la organización y sistematización” (Smitter, 2006: 243). Los talleres dan muestra de que, aunque no todos los expertos tienen un plan de estudios como tal, sí se contempla una organización de las prácticas, así como los niveles a los que cada aprendiz puede acceder: básico, intermedio y avanzado. Por tal razón, una de las dimensiones que incluye el estudio contempla las teorías implícitas de los expertos y el saber docente (Rockwell 2009). Desde estos supuestos tal como indica Morin: “la escuela y la universidad enseñan conocimientos, pero no la naturaleza de los mismos (...), porque todo conocimiento, comenzando por el conocimiento perceptivo y hasta el conocimiento por palabras, ideas, teorías, creencias, es una traducción y una reconstrucción de lo real” (2015: 16). En tanto, el desentrañamiento de la naturaleza misma de estas prácticas del son, resultó crucial. El estudio se delimitó a lo que respecta propiamente la danza, baile o zapateado porque es lo que interesa analizar desde mi postura como instructora y los alcances contemplados en el ámbito de la investigación, y porque este elemento forma parte central dentro del son, el cual, va acompañado en todo momento de la versada y ejecución de los instrumentos.

Con todo lo anterior, fue relevante analizar en qué medida dichas prácticas se han convertido en significativas para quienes participan en los dos contextos aquí estudiados y qué intereses están en juego según los espacios y actores que intervienen. No se buscó de ninguna manera generalizar, pero sí estar atenta en la manera en que los procesos culturales se iban configurando según cada especificidad de los contextos de estudio, dado que “la fijación de prácticas basadas en estereotipos, normalmente ocurren donde existen grandes desigualdades de poder” (Hall, 2010: 25). Finalmente, analizar cómo funcionan los procesos de enseñanza-aprendizaje permite un acercamiento al estudio y abre la posibilidad para la creación de propuestas alternativas de construcción con nuevos modelos curriculares que se basen en los contextos reales donde emergen dichos saberes y prácticas culturales, con un planteamiento desde las experiencias de los propios actores que son parte del proceso educativo. Lo anterior, se incorpora a la apuesta por una educación intercultural que reconozca y valore la diversidad cultural, en tanto que “la interculturalidad es la base para resolver conflictos derivados de la diversidad cultural, impulsar propuestas educativas, proyectos políticos, describir hechos sociales e incluso puede ser comprendida como método de investigación” (Pérez 2009: 251). Particularmente reconozco que es necesaria la

valoración e instauración de prácticas educativas con sentidos más críticos, reflexivos y culturalmente pertinentes.

En suma, esta aproximación que he propuesto refiere a una reflexión en la que “los ciudadanos esclarezcan cuáles son los elementos culturales que prefieren perpetuar y cuáles son las tradiciones que desean abandonar” (Muñoz, 2014: 26). Es una apuesta por visibilizar la relevancia del estudio de esos “otros saberes” que están fuera del currículo formal oficial, pero que son trascendentales en los procesos de significación y pertenencia para diversas poblaciones; son procesos educativos que requieren también de una mirada educativa para su comprensión y análisis, pues en todo proceso educativo existe explícita o implícitamente un para qué y una razón de ser del mismo.

1.2 Estado del arte

Con la finalidad de dar cuenta de cuáles son las investigaciones recientes respecto a las categorías que aquí interesa analizar, presento enseguida los principales autores, proyectos y/o temáticas que se han estudiado en el son jarocho.

1.2.1 Un panorama del desarrollo del son jarocho en Veracruz

El tema del son jarocho y el fandango como elementos culturales de Veracruz se ha abordado en las últimas tres décadas desde diversas miradas e intereses, obedeciendo a diversos objetivos. Las investigaciones realizadas se han perfilado hacia diversas disciplinas como: antropología, musicología, sociología, historia y etnomusicología; cada una con intereses enfocados en la lírica, la danza, el Movimiento Jaranero, los procesos cognitivos, las políticas culturales y los procesos históricos, entre otros. Marín menciona que:

El sur de Veracruz durante la segunda mitad del siglo XX tuvo un cambio dramático impulsado por el desarrollo hidráulico, los proyectos agroindustriales y la explotación de las fuentes de petróleo y azufre [...], a fines de los años 60 y principio de los 70 la música y la fiesta estaban al borde de la extinción. (2014: 7)

Los factores socioeconómicos que ha vivido el país en las últimas décadas han influido en aspectos políticos, artísticos y educativos. Por lo tanto, tal como señala Pérez “un aspecto que habría que considerar para entender el desarrollo del son jarocho [...] en la segunda mitad del siglo XX, es el cúmulo de elementos que participan en la conformación socio-económica y cultural de las regiones sotaventina y tuxtleña” (2002: 82). Considerando lo anterior, el mismo autor establece que a finales de los años sesenta y principio de los ochenta, se pueden ubicar periodos para explicar los primeros trabajos sobre este género.

En primer lugar, estarían los músicos, los versadores y los bailadores que, por lo general, fueron actores locales con una escasa participación externa. Posteriormente, se forma otro grupo que bien podían ser músicos, musicólogos, antropólogos, historiadores o periodistas cuya característica central es que eran actores externos con escasa participación local a no ser por su presencia momentánea en festivales o encuentros. En tercer lugar, se ubicarían quienes difundían los sones y los fandangos: comunicadores, cineastas, gentes de la radio o miembros de instituciones de promoción cultural que también eran actores

externos (...). Finalmente, se encuentran aquellos que simpatizaban (...) con los fandangos y los sones regionales cuya composición social variaba desde el público general hasta personalidades vinculadas estrechamente con el poder (Pérez, 2008: 84). Lo arriba descrito da muestra de la variedad de intereses y la diversidad de procesos que han ido conformándose a lo largo de los años, misma que ayuda a comprender los procesos de enseñanza que se construyen actualmente.

De acuerdo con Marín (2014: 8) los autores que han estado inmersos en la temática del son jarocho han desarrollado sus producciones-intereses en cuanto a compilaciones musicales, compilaciones audiovisuales, estudios históricos, estudios musicales, de la lírica y estudios de análisis social. Así pues, han sido actores externos y locales los que se han involucrado, en mayor o menor medida, en las investigaciones relacionadas al son jarocho. Sin embargo, el aspecto de su transmisión no ha sido estudiado de manera específica y tampoco se han analizado los procesos de mediación cultural que se han generado dentro de las prácticas de enseñanza-aprendizaje del son jarocho,²³ particularmente lo que respecta al desplazamiento y/o migración de un contexto de tipo rural a uno urbano.

1.2.2 Danza-zapateado. Lo corporal del aprendizaje

Como he discutido en párrafos anteriores el son jarocho como género musical y de representación e identidad cultural, incluye varios aspectos o elementos que lo constituyen; para efectos de esta investigación el término que utilizaré para referirme a las prácticas educativas aquí analizadas será el de zapateado, aunque desde mi punto de vista es equiparable con los términos de danza o baile, decir zapateado es parte de la jerga común.

Para algunos historiadores como García de León, el término danza es al que recurre para hablar de dicha práctica. De esta manera, señala que:

La danza sobre la tarima combina el zapateo y diversas formas de “mudanceado” o escobillado, y esta alternancia va marcando una dinámica diferenciada a lo largo del fandango. Generalmente se zapatea en los tramos estrictamente instrumentales y se “mudancea” o se elaboran diferentes pasos, durante el canto, al igual que en los géneros del Caribe. (2006: 53)

²³ Cfr. Capítulo 5, apartado 5.1, cita de Rubí Oseguera pág. 109.

El hecho es que bailar o zapatear sobre una tarima, implica hacer uso del cuerpo para conectarse y comunicarse con todo lo demás que está ocurriendo alrededor de ésta. La tarima es también un instrumento pero no opera sola, es necesario el golpe, “la caricia” hacia la madera, sentir la música y expresar ese sentir con los pies, las manos, las caderas, los hombros. Zapatear es también hacer música con los pies. Es un momento lúdico también, es la fiesta, pero eso no significa que no exista un orden, un respeto por lo que se baila.²⁴

Por esta razón, la dimensión corporal es trascendental para comprender cómo se construyen las prácticas de enseñanza-aprendizaje del zapateado, pues “escuchar lo que el cuerpo dice es integrar esta idea de corporeidad como construcción y desarrollo de conciencia corporal, (...) aceptación de uno mismo y placer por el movimiento. Sin corporeidad no se da el aprendizaje” (Eisenberg y Joly, 2011: 146). En este sentido, si el aprendizaje no trasciende corporalmente, es difícil que la enseñanza sea efectiva, los aspectos teóricos y axiológicos de los que he hecho mención anteriormente quedarían incompletos cuando el propio saber-hacer no se vuelve somático. En esta misma dirección Einsenberg y Joly puntualizan que “la práctica de la educación somática se funda en la capacidad del o la practicante de sentir su propio cuerpo en movimiento (...) percibir por observación, por el tacto y por proyección” (2011: 149). Para esta investigación, las aportaciones y consideraciones de la educación somática radican en que, a partir de ella, podemos complejizar los conocimientos insertos en un ámbito educativo formal y no formal, desde la condición del cuerpo en movimiento. Así, nuestro concepto de educación somática y su estrecha relación con el objeto de estudio de esta se fundamenta en la siguiente definición:

La educación somática es un campo disciplinario en emergencia que se interesa en el movimiento del cuerpo dentro de su ambiente, en la conciencia corporal propiamente dicha y en la capacidad de ese cuerpo vivido para –educarse en tanto que cuerpo vivido–. Este campo se sitúa en la intersección de las artes y de las ciencias que se interesan en el cuerpo viviente, dentro de los dominios de la salud (rehabilitación, psicología, actividad física); desempeño deportivo (entrenamiento y competencia de alto nivel); las artes (la interpretación y la creación); la filosofía (incorporación del espíritu, constructivismo); la educación y la enseñanza en general (bases corporales concretas del aprendizaje); [...]. (Einsenberg y Joly, 2011: 149)

²⁴ Véase 6.3.1 La tarima como instrumento.

Por otra parte, de acuerdo con lo que plantea Krotz “no hay una cultura pura, quienes reflexionan sobre una cultura o tratan de transmitirla a otra generación o de distinguirla de otras culturas, siempre están en la tentación de presentarla como un todo integrado, como algo completamente propio y concluido en sí mismo” (2004: 16); en tiempos de globalización estos fenómenos son aún más notorios, de tal forma que es pertinente revisar la danza que ha acompañado a la música del son jarocho para contextualizar cómo ha sido este proceso de apropiación y reapropiación de los elementos culturales presentes desde esta práctica y cómo a la par, las formas de enseñanza han ido cambiando y adecuándose. Describirlo es complejo y es parte central de esta tesis. No obstante, los primeros acercamientos desde esta perspectiva exponen ciertas rutas por dónde podría guiarse dicho objetivo.

Los bailes de tarima en el sur de Veracruz tienen varios antecedentes, sobre todo en lo referente a los pasos de danza. Si comparamos estas formas de bailar con el resto del país y del mundo colonial español, podemos decir que el baile jarocho está fuertemente emparentado con el resto de los bailes zapateados del país. (García de León, s.f p.2)

Actualmente el zapateado es un elemento primordial para que la fiesta del fandango se lleve a cabo. La música, el canto, la versada, la tarima y el público en general, constituyen la totalidad de la expresión cultural; si falta alguno de los elementos no podría decirse que se trata de un fandango. La fiesta del fandango es pues la expresión máxima del son jarocho, es el espacio donde se comparte y convive, desde sus inicios en el siglo XVIII ha jugado un papel central en los rituales de cortejo, socialización y acompañamiento en eventos centrales para los pueblos del sur, tales como las mayordomías, velorios o bodas.²⁵ Ha sido también un espacio donde se puede expresar mediante su música, la manera de concebir al mundo, la naturaleza, la ética, el amor y la divinidad, entre otros elementos. El zapateado es, por lo tanto, un acompañamiento que permite la continuación de una práctica compleja y significativa para algunas comunidades del sur de Veracruz que se ha popularizado o dado a conocer en otras partes del país y del mundo.

²⁵ En el caso de las bodas una noche antes de la celebración, se hace el llamado *fandango de cocineras* donde los novios, familiares y amigos se reúnen con motivo de la unión matrimonial; por lo regular se llevan a cabo cuando alguno de los contrayentes –o ambos– tienen el gusto por el son jarocho. En el caso de eventos fúnebres, aunque el ambiente no es festivo, si la persona que fallece era músico, bailarín, versador o gustoso del son, se le despiden cantando –y a veces bailando– con sones que la persona solía preferir o con los llamados *sones de madrugada*, dichos sones incluyen poesía con versos que hablan de despedidas, tristeza, llanto, melancolía, etc.

Desde esta perspectiva y tomando en cuenta la complejidad de estos procesos de transmisión podríamos reflexionar acerca de los más recientes sentidos que el son jarocho y sus prácticas van tejiendo. En 2006 García de León apuntaba que:

El llamado “Movimiento Jaranero” ha llegado en su concepción original, a sus límites, dando paso no sólo a estos nuevos conjuntos profesionales y comerciales, sino también a nuevas generaciones de jóvenes ejecutantes con mayor formación musical y conocimiento de causa, que seguramente, refrescando las formas tradicionales y dejando atrás el folclor, arribarán a una expresión urbana popular y a un mayor reconocimiento del género. (p. 59)

Doce años después podemos aseverar que efectivamente aumentó el número de grupos profesionales y el posicionamiento del son jarocho a nivel internacional es más visible, las políticas de la *world music* dan cuenta de ello. Estos nuevos desplazamientos y sentidos, los que discuto más ampliamente en otro apartado. Lo que también podemos señalar es la participación más activa de los jóvenes, incluso a diferencia de los años ochenta, noventa y principios del año 2000, cuando eran los “viejos” los que generalmente estaban a cargo de la enseñanza, ahora la formación está dada mayoritariamente por jóvenes. Por último, creo que el conocimiento de causa o la consciencia cultural que actualmente los jóvenes pueden tener, no necesariamente es mayor, más bien son otros los sentidos, los significados, las formas de apropiación y los espacios de formación.

A propósito de los sentidos en la música y la danza, Chamorro señala que “la etnomusicología se plantea la necesidad de los estudios de la música y la danza tradicional en el lugar mismo donde se genera dicha tradición (...) y que debe plantearse junto con el folclore, para entonces reflexionar, ¿qué es danza y para quién?” (2003: 13). Así surge la propuesta de estudio de “lo étnico dentro de la musicología desde mediados del siglo XX y de la etnología, como una perspectiva acerca del estudio de las otras culturas” (Chamorro, 2003: 16). De estas reflexiones lo que recupero precisamente se inclina hacia la construcción de datos que incluyan una crítica del por qué y para qué se enseña zapateado, así como lo significativo que puede ser para los sujetos que participan. Los antecedentes que aquí se señalan respecto la práctica dancística hacen referencia a una posible normatividad establecida en el siglo XVIII, pues es esa época cuando:

... parece haberse establecido el “protocolo” de los fandangos, en lo referente a los sones grandes y pequeños, sones de pareja, de montón, etc. (...). Al igual que el canto y la música, inseparables del zapateado, la danza acumula un conjunto de pedacerías y fragmentos de estilos cultos y populares, referentes todos al periodo barroco, que es a veces difícil de distinguir en sus diferentes

profundidades, debido sobre todo a una fuerte regularización de los estilos que vienen ocurriendo en el sur de Veracruz desde finales de la época colonial. (García de León, s.f p.3)

Esa “regularización” de los estilos es la que aún está en el debate y obedece en tiempos actuales al cuestionamiento de cómo y quién tendría que enseñar a cantar, tocar y bailar son jarocho; y cuáles de esos elementos que estaban en el “protocolo” han permanecido, desaparecido o han sido modificados.²⁶ En este debate contemporáneo podríamos agregar también algunos posicionamientos que tienen algunos actores e intelectuales sobre el uso y la pertinencia del término rescate, son jarocho tradicional y son jarocho de blanco.²⁷ De alguna manera, la concepción de la música del son jarocho vista desde su “blanqueamiento”, obedecía —en parte— al discurso del Estado, además se infiltró de cierta manera en todo lo que implicaba el son, incluyendo la forma de enseñar y aprender.

En la actualidad, gran parte de la población mexicana tiene “la imagen” o el imaginario de lo que es un jarocho pensándolo uniforme, igual, de blanco. Sin embargo, eso no significa que el son “tradicional” haya quedado en el completo abandono; por el contrario, se han ideado estrategias para su revitalización, dada la importancia e identidad que ha representado desde el siglo XVIII. Por otro lado, si bien el son tradicional y el del blanco tienen sus propios orígenes diferenciados y aparentemente distanciados o ajenos uno del otro, no se puede negar que los aportes y la difusión que cualquiera de los dos ha construido, afecta de manera significativa la conceptualización del son jarocho en general.

Desde la antropología cultural y el folclore “los primeros pasos para el estudio de la danza *in situ* en México, desde una perspectiva etncoreográfica, han sido los de Marcelo

²⁶ En el capítulo seis discuto ampliamente este tema, véase apartado ¿hacia procesos de legitimación-certificación de la *expertise*?

²⁷ Estas ideas y posturas en buena parte están fundadas en los procesos de “blanqueamiento” que atravesó el son jarocho entre los años cuarenta y cincuenta y que forma parte de las llamadas políticas del Estado-nación implementadas por el entonces presidente de la república Miguel Alemán (1946-1952). Dicho estereotipo creado sigue hasta la fecha, generando polémicas no sólo entre los maestros y alumnos, sino en toda la comunidad sonera. Ricardo Perry, en 2013 apuntó lo siguiente: hubo una época en que se creó un estereotipo del son jarocho; fue en la administración de Miguel Alemán, que se caracterizó por el vestido y zapato blanco, algo que le dio mucha fama pero que no era el real; de hecho, lo llamábamos espectáculo marisquero. Perry Perry es uno de los fundadores del grupo *Los Cojolites* y encargado de Centro de Documentación del son jarocho AC. Entrevista recuperada de: <http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2013/02/06/son-jarocho-sonara-grammy>. Consultado el 28 de mayo del 2017.

Torreblanca, Luis Felipe Obregón, Encarnación Martínez” (1973-1985), entre otros, pero particularmente con la idea de adiestrarse en los sistemas locales o partiendo de las categorías nativas de la práctica de la danza (...) (Chamorro, 2003: 17). Otras aportaciones desde una perspectiva histórica, ritual y simbólica de la danza son los estudios de Arturo Warman (1985), Gabriel Moedano Navarro (1972) y Guillermo Bonfil Batalla (1990), entre otros (Chamorro, 2003: 17). En dichos estudios es importante señalar la formación de los investigadores y el contexto donde se desarrollan los procesos, pues algunos están orientados hacia la antropología y otros hacia la parte estética de la danza.

1.2.3 El son jarocho y su función educativa

El son jarocho es un género musical que está íntimamente ligado al fandango; el término fandango es una “típica expresión afroespañola del mundo colonial (...) tiene la acepción de ‘fiesta’ y es posible que derive del *kimbundu* angolano, *fanda* que es fiesta o convite. De acuerdo con el historiador García de León, el término *huapango* es de origen náhuatl, y se refiere a la danza sobre una tarima” (2006: 27). En esta definición podemos distinguir cómo la parte que refiere a la danza y que esta tesis estudia bajo el término zapateado, es fundamental en la descripción o explicación acerca de qué es un fandango. En tanto, el zapateado no se relega a un segundo término, sino que forma parte sustancial del son jarocho.

Además, el son es uno de los elementos de mayor peso en la identidad del sur de Veracruz; en él emergen elementos significativos y que están en presentes desde celebraciones con un tono festivo, hasta rituales de acompañamiento cuando fallece una persona. A partir de su aparición en el siglo XVIII, se ha ido enriqueciendo, transformando y proyectando incluso en ambientes internacionales. Sus fusiones y con ello, las nuevas propuestas musicales, han surgido principalmente a partir de las últimas dos décadas, en contextos urbanos generalmente y que, por lo regular, tienen un plan de promoción, difusión y comercialización de la música. Lo anterior ha logrado abrir espacios en los que treinta años atrás no se hubiera pensado que el son jarocho pudiese incursionar; lográndose una expansión

en espacios ²⁸ nacionales e internacionales que eran considerados para los músicos del mercado convencional, por llamarlo de algún modo.

Por otra parte, el origen campesino del son jarocho en el que se basan estas agrupaciones más conocidas, sigue latente en las comunidades y es lo que se ha denominado son jarocho tradicional. De acuerdo con las diversas regiones tiene un estilo y representación característico, ya sea por la forma de cantar, bailar e incluso de vestirse. Estas determinaciones han permanecido en menor o mayor medida, y se deben a varios factores. Lo que ha sucedido en los últimos años, es que una de las formas más comunes de enseñar y aprender han sido los talleres, incluso en los contextos urbanos se han instalado de manera casi permanente.

De esta manera, tanto en el contexto rural como el urbano, se han creado formas de transmitir los saberes; lo que antes era solamente una charla entre los músicos y bailadores mayores, con jóvenes que querían aprender de la tradición y que podría desarrollarse en un encuentro de jaraneros, en un fandango o en visitas domiciliarias, ahora se ha ido formalizando y fortaleciendo en los llamados talleres, intentando retomar técnicas tradicionales de enseñanza e incluyendo nuevas formas de transmisión de dichos conocimientos, aunque no siempre se cumple tal objetivo.

Es así, que en la actualidad se ofertan talleres con facilitadores de edad mayor y también personas más jóvenes; es decir, la tarea de transmitir el son que antes estaba delegada a las personas mayores, ahora es una responsabilidad compartida. Los requisitos que deben cumplir los instructores o maestros no están determinados de manera explícita, por eso me interesó indagar cómo fue la formación de los maestros que forman parte de este estudio, quién y cómo otorgó dicho reconocimiento o “legitimación” y cuáles son las competencias que ellos desde su experiencia consideran necesarias para la enseñanza. Por lo regular, quienes fungen como facilitadores son personas originarias de una comunidad donde el son

²⁸ *Los Cojolites* han sido nominados dos veces a los Premios Grammy en la categoría álbum regional mexicano. En el país también fueron considerados para el premio Las Lunas del Auditorio Nacional, reconocimiento que se entrega al mejor espectáculo presentado y que *Son de Madera* ganó en 2015, en la categoría Música Tradicional, por su espectáculo *Son de Madera: Caribe Mar Sincopado, en memoria de Aleph Castañeda*.

tiene sus raíces, aunque cabe señalar que en las ciudades este fenómeno no siempre ocurre de esta manera.

1.2.4 Los talleres como espacios de formación

Los talleres son sesiones por lo regular más prácticas que teóricas, aunque algunos instructores dedican un espacio para compartir algunas nociones teóricas del género. Estas formas de enseñar-aprender pueden tener ciertas modalidades, puesto que existen talleres intensivos de un fin de semana, en seminarios que pueden desarrollarse en una semana completa y los fijos que ya tienen un día y horarios específicos. En el contexto rural de los talleres, podemos partir del supuesto que se han desarrollado más con un fin de conservar la tradición, que las nuevas generaciones aprendan y que existen quienes sustituyan a los músicos mayores. Los talleres se integran principalmente con niños y jóvenes de las comunidades. En el contexto urbano, el referente por el cual se enuncia mi supuesto tiene que ver con las características —que a grandes rasgos— he observado: quienes participan por lo regular son adultos que se acercan, ajenos al género, sin conocer qué es un fandango, pero al incluirse en alguno, quedan muy interesados en descubrir qué hay detrás de toda esta práctica y es cuando empiezan a integrarse a los talleres y a su dinámica.

En las comunidades, a diferencia de las ciudades, la mayoría de los habitantes ya saben qué es un fandango, tienen algún pariente cercano músico y/o bailador y cuando participan en los talleres, fomentan la conservación de este elemento cultural, el cual como se menciona anteriormente, es de carácter identitario en el sur de Veracruz. Un aspecto relevante que no se debe ignorar en la formación de zapateadores en Chacalapa, es la intervención de los chicanos en la Casa de Cultura de Chacalapa que en su momento se tuvo. Fue alrededor del año 2004 cuando éstos tuvieron la iniciativa de dar vida a una casa de cultura dentro de la comunidad, en la que el son jarocho fue la actividad principal en los procesos de enseñanza.

De esta manera, comenzaron a abrirse talleres al público en general. Los talleres eran de jarana, poesía, zapateado y canto. En esta época había una generación de jóvenes que

estaban a cargo de la enseñanza; estos mismos justamente estaban consolidándose como agrupación y participando en algunas grabaciones locales y regionales.²⁹

La duración de estos talleres fue corta; no duró más de un año, sin embargo, a partir de este suceso bailadores y músicos de mi generación tuvimos un mayor acercamiento al son y posteriormente nuestra participación constante en los fandangos fortaleció nuestra formación. En este escenario Paulino Domínguez fue y sigue siendo el maestro de zapateado en la comunidad y aunque por más de diez años se interrumpieron los talleres estrictamente formales, él ha sido instruyendo a niños y jóvenes en cuanto al zapateado. El grupo en el que centré mi atención en esta tesis, si bien es de años más recientes, ha logrado permanecer y concretar sus procesos educativos tanto en el zapateado y la ejecución de la jarana.

En el contexto urbano pueden distinguirse los niveles que se ofrecen para quienes quieren aprender, generalmente esta información se anuncia desde algún medio de difusión y son más frecuentes en talleres intensivos de fin de semana; así los aprendices pueden formar parte de un grupo con aprendizaje básico, intermedio o avanzado. Otro elemento es la cuestión de las cuotas de recuperación que puedan emplearse en cada caso. Regularmente en las ciudades se pide una cooperación o remuneración económica, mientras que en las comunidades rurales los talleres casi siempre son gratuitos.

En resumen, con esta investigación he pretendido analizar, por una parte, cómo se desarrollan de manera diferenciada los procesos de enseñanza aprendizaje del son jarocho en el contexto urbano y rural y de modo complementario, qué elementos le han permitido irse institucionalizando. La presente tesis reconoce la falta de una contextualización de la educación artística regional, en espacios institucionalizados, e interculturales, e intenta mediante el enfoque de la educación intercultural, aportar algunas herramientas para el debate. En consecuencia, quiero subrayar la ausencia de libros, tesis, artículos y estudios en general, en los que se analice la parte educativa del son jarocho; si bien algunas obras han hecho mención de la temática, esta tesis es pionera en profundizar las prácticas de enseñanza-aprendizaje. No obstante, la literatura en la que me apoyé está escrita y pensada para los

²⁹ La agrupación se llamaba *Son de donde brama la leona* y en ese periodo estuvieron participando activamente en encuentros de jaraneros y fandangos de la región. Grabaron sones en los discos llamados encuentros de leoneros.

espacios escolares formales, pero sus contenidos tuvieron compatibilidad y fueron traducibles a nuestro objeto de estudio.

Por último, cabe señalar que El Centro de Documentación del Son Jarocho en Jáltipan, como espacio independiente, tampoco cuenta con material escrito que nos hable al respecto de cómo se enseña son jarocho, lo que sí existe son las valiosas experiencias y testimonios de facilitadores, aprendices, promotores y gestores culturales que contribuyen directamente para que la transmisión del son no se pierda.

CAPÍTULO II. NUESTROS PREGONES: APROXIMACIONES TEÓRICO-CONCEPTUALES

Un pregón, un verso o un grito es generalmente la forma en la que se empieza un fandango, el siquisirí es el son característico que da apertura al mismo; he denominado a este capítulo nuestros pregones porque precisamente presento cuáles fueron las aproximaciones teórico-conceptuales que dieron sustento a la investigación, es decir, desde dónde hablo, cuáles son los conceptos más relevantes desde donde parte la discusión. Así pues, espero que las siguientes líneas sirvan de puente para conectar lo versátil y empírico que puede ser el son jarocho con las teorías educativas que ayudan a explicar sus prácticas.

2. 1 Las prácticas educativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del zapateado

Con el fin de efectuar una revisión de las características principales de la educación no formal e informal donde se ubican las prácticas educativas del zapateado, he construido el siguiente apartado. En primer lugar, quiero dejar claro que para esta investigación consideraré la acción educativa en un sentido amplio que rebasa el ámbito meramente escolar. Desde esta visión, estoy de acuerdo con Smitter cuando indica que:

la acción educativa se realiza en diferentes campos, tanto en el marco escolar como extraescolar, y es en este último donde se inserta la educación no formal, ambos deben contribuir a la formación permanente del individuo, en consecuencia, además de existir el sistema escolar, también se presentan acciones que conducen al desarrollo de una educación no formal que en acción conjunta y coordinada con los elementos del sistema educativo, pueda responder a las necesidades humanas, e igualmente sirva de instrumento para el desarrollo de la convivencia democrática, colaboradora en el conocimiento y la comprensión de la realidad y en la formación de personas para que sean actores sociales, con actitudes y comportamientos que favorezcan la participación activa, responsable y transformadora en la sociedad. (2006: 242)

Es precisamente en esas “otras” acciones donde ubiqué el objeto de estudio de esta tesis, es decir, las acciones educativas que suceden fuera de la escuela y que también transforman, crean y posibilitan otras formas de hacer y entender a la educación. Reconozco que aunque los desplazamientos sí están ocurriendo también hacia los espacios escolares (educación formal), la mayoría de las acciones educativas del son jarocho se construyen en espacios no formales e informales. Estos espacios han estado presentes desde la aparición del género musical, por decirlo de una manera, obedece a la “naturaleza” del son jarocho pues esta música fue inicialmente del campo y su transmisión ocurría de manera orgánica. Analizar

qué es lo que sucede con las acciones educativas actuales en torno a la enseñanza-aprendizaje del zapateado, nos aportó pistas para comprender cómo se han ido construyendo sus prácticas a raíz de la presencia más activa del son en contextos urbanos y el intercambio constante entre lo rural y lo urbano, los nuevos fenómenos de la globalización y las políticas de la *world music*. Más adelante explico cómo estos procesos repercuten significativamente en los elementos y decisiones que cada uno de los expertos ³⁰ y aprendices van considerando al momento de su formación.

Por otra parte, de la Orden (2001) citado por Smitter (2006: 243) hace énfasis en que “el sistema educativo no es el sistema escolar institucional, sino el conjunto de actividades sistemáticas de educación que surgen de la sociedad, desde diversas organizaciones y desde distintos puntos de vista” (...). Dentro del son jarocho, las formas de transmitir los elementos que lo integran (zapateado, versada, ejecución de instrumentos), han tenido inicialmente un origen rural, los testimonios nos hablan de un son campesino, en los pequeños pueblos; es decir, son procesos de transmisión dados en la vivencia cotidiana, que se fueron formalizando y tomando un carácter de educación no formal, a partir de los talleres que fomentó el Movimiento Jaranero. Sin embargo, de ese momento histórico a la fecha, han sido varios intereses los que han posibilitado la construcción de nuevas prácticas educativas.

Ahora bien, como señalo arriba, en el contexto rural ubicamos los aprendizajes más de tipo informal, pues la forma de aprender es un proceso que puede durar toda la vida. En los contextos urbanos adonde migra el saber-hacer de la práctica, podemos identificar más elementos que corresponderían a la educación no formal. Cabe señalar que, aunque son pocos los casos, el son jarocho también se ha impartido en espacios totalmente escolarizados, como parte del currículo oficial, por ejemplo, en la UV, la Escuela Nacional de Música de la UNAM, o el INBA. ³¹ En este sentido, una de las experiencias que podemos citar es la que comparte Rubí Oseguera:

Cuando trabajas con instituciones ahí sí tienes que tener un plan de trabajo con objetivos, con alcances. Por ejemplo, en una escuela donde di clases: la Academia de la Danza Mexicana, ahí es

³⁰ Véase capítulo cinco, apartado 5.3: Procesos hacia la construcción del experto.

³¹ Conversaciones con Laura Reboloso, Rubí Oseguera y Andrés Flores (marzo-abril del 2018).

por semestre, por año escolar. Es una escuela del INBA, la materia es Danza Popular Mexicana y en ese año lo que estaban viendo era repertorio del Sotavento, dentro del repertorio del Sotavento, está el son jarocho. Yo soy como especialista en son jarocho, pero también bailo danzón, y también hice mucho trabajo con danzas tradicionales dentro de Veracruz.

(...) Pues hay muy poco que se está haciendo, ojalá y hubiera más espacios. Yo creo que las dos son importantes, pero tenemos más gente informal que formal. La diferencia es abismal. Para mí sigue siendo vital el seguir aprendiendo de la fiesta, del origen, que cada vez hay menos, se está volviendo como un mito lo de los fandangos y el campo. (Entrevista personal, 19 de enero 2018)

Otra característica de la educación no formal tiene que ver con lo que Smitter denomina “carácter”, ya que distingue que la educación no formal no persigue una representación final, pues su sentido no se perfila a “dar salida a niveles o grados educativos, sino más bien al entorno social y productivo, así como por su potencial de flexibilidad y funcionalidad respecto de los programas y métodos” (2006: 243). En el caso del son si bien no se emite un documento como tal, sí suceden rituales o momentos que refieren a una aprobación o conclusión del aprendizaje. Smitter continúa diciendo que, a diferencia de la educación formal, en la informal los aprendizajes son asistemáticos (2006: 244); esta situación se observó con mayor frecuencia en los contextos rurales, donde el aprendizaje se da de manera más tácita, y aunque no es exclusiva de este contexto sí fue más común y observable dicha característica.³²

Desde esta concepción, uno de los objetivos se centró en caracterizar lo procesual de la enseñanza, observando aspectos de tipo didácticos tanto en lo urbano como en lo rural. Bajo estos supuestos, la práctica educativa no formal representa una alternativa viable de atención a necesidades específicas, por lo tanto, tiene la posibilidad de insertarse dentro del marco global del universo educativo (Smitter 2006: 255). Visto de esta manera las prácticas de enseñanza-aprendizaje del zapateado aquí estudiadas oscilaron entre estas dos modalidades: la educación no formal y la informal ya que dentro de la educación informal también se incluye el ámbito familiar como otro espacio donde estas prácticas se dan, casi siempre, en un tono festivo.

De manera específica cuando refiero una práctica educativa situada en la enseñanza-aprendizaje del zapateado dentro del son jarocho, fueron dos los marcos de referencia principales que tomé en cuenta. En primer lugar, retomé la propuesta de Elsie Rockwell, en

³² Revisar apartado 5.4 Caracterización de los aprendizajes y aprendices.

la cual se distingue el saber pedagógico como parte de una disciplina académica, tradicionalmente prescriptivo; mientras que:

Con la idea de saber docente se valora un conocimiento con otra existencia social, que se objetiva de otra manera: ya no en el discurso de la pedagogía, sino en el quehacer cotidiano de los maestros, de cualquier maestro. Al plantear que cualquier maestro posee un saber docente no pretendo calificar este saber, sino señalar la dimensión de conocimiento local integrada a cualquier práctica, incluso aquellas que transgreden las normas del ámbito educativo. El saber docente corresponde a la práctica de la enseñanza, pero incluye también los demás conocimientos que requiere el trabajo de maestro, saberes que a veces subvierten o distorsionan las funciones formales de la educación, pero que también pueden enriquecer la enseñanza. (2009: 27-28)

Con esta idea de saber docente es que analizo la enseñanza dada en el zapateado, intentando recuperar precisamente la dimensión del conocimiento local, las experiencias vividas de los que llamé expertos, es decir los que están enseñando y transmitiendo dicho saber y mi propia experiencia como tallerista y bailadora; como nota aclaratoria, quiero distinguir que en ningún momento de la investigación se tuvo la intención de evaluar, calificar o equiparar dicho saber docente, frente a lo que Rockwell llama saber pedagógico. Lo que sí me propuse desde el inicio, fue describir y explicar cómo a partir de estos saberes docentes se construye la práctica de enseñanza-aprendizaje en su totalidad. Ante esta situación fue necesario indagar en la formación del experto y en todos los ámbitos que él consideró relevantes dentro de su formación y su posterior papel como maestro.

La otra consideración que me permitió dibujar el escenario de las prácticas educativas del zapateado fue el aspecto artístico y creativo que implica una práctica de esta índole. Es aquí donde las aportaciones de Ferreiro fueron trascendentales, sobre todo al momento de definir la práctica en sí y los elementos que influyen para que ésta permanezca o se transforme. Es así, que uno de los hallazgos de esta tesis apuntó precisamente a una recreación de la práctica educativa, proceso en el que el experto construye y adapta (re-crea) su acción pedagógica. De esta manera, la autora concibe la práctica como “una trama compleja de acciones orientadas normativamente, en la que interactúan simultáneamente una pesada carga habitual, dada primordialmente por la tradición, y un incesante proceso de transformación que emerge de la experiencia, es decir, de su actualización en el aquí y ahora” (2007: 1). Puesto que para este caso en particular partimos del reconocimiento de un carácter creativo e innovador que la enseñanza-aprendizaje del zapateado ha ido construyendo, esta forma de nombrar a la práctica vislumbró ciertas herramientas para analizar cómo mediante

procesos como la traducción cultural, las transformaciones para enseñar y aprender zapateado han ido sucediendo.

De forma puntual esta autora expresa que:

Las prácticas son entonces fuerzas que actúan tanto a favor de la continuidad como del cambio social. De ahí que, el concepto de práctica propuesto entrañe la convergencia simultánea de una dimensión habitual y de una dimensión experiencial, que posibilita la construcción de nuevas matrices de hábitos, por lo que se constituye en un *performance* ritual. (Ferreiro, 2009: 2)

Tomando en cuenta lo anterior, situamos la práctica del zapateado dentro de lo que Ferreiro llama *performance* ritual, pues de acuerdo con nuestros datos estuvo presente en la dinámica construcción identitaria del quehacer educativo del son jarocho. En este caso, lo performativo y ritual, implica aludir a una esfera festiva, ceremonial, desde su sentido popular. En los apartados posteriores explicaré con detenimiento dónde y cómo es que este carácter performativo se ha ido construyendo. Finalmente, dos aspectos a considerar para el análisis aquí presentado son los provenientes de lo ético (que también nombré como axiológico) y lo estético.³³ Para ello y considerando la discusión de acción y práctica educativa, tomé en cuenta lo siguiente:

Si los valores que dirigen cualquier acción tienen un doble aspecto dinámico (valoración ética y resultado estético), entonces los que guían la práctica educativa también poseen esta condición. Si, además, la práctica educativa está orientada normativamente a la producción de experiencias educativas, lo que implica la realización de un conjunto de acciones reguladas por una ética específica, el proceso y su cristalización devendrán, respectivamente, en experiencia estética y en creación de un valor, de una estructura de experiencia, de una significación. (Ferreiro, 2007: 7)

Por tales razones, además de incluir una dimensión ética y estética de las prácticas del zapateado, abordé las características, usos y significados de los aprendizajes, los cuales están enmarcadas en diversas experiencias y situaciones propias de los expertos y aprendices.

Un hecho que no podemos dejar de subrayar es que la literatura de la que partí en esta investigación está pensada para el espacio escolar, pero los elementos que la integran son compatibles y traducibles con lo que los objetivos de esta tesis pretendieron. Gómez (2008: 30) señala que:

³³ Estos aspectos se abordaron en la construcción de datos mediante las entrevistas semiestructuradas, sobre todo al profundizar en los usos y significados que los expertos y aprendices otorgan a los saberes inherentes al zapateado. Véase guía de entrevista en el apartado de anexos.

La práctica educativa es una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores, así como la capacitación que han recibido estos últimos.

Bajo estas premisas, cuando se traslada a nuestro objeto de estudio, es notable cómo estos mismos aspectos son los que pueden contribuir a un análisis detallado de las prácticas. Me interesó pues, conocer los espacios y dinámicas de los contextos donde se enseña y aprende el zapateado; di relevancia en cómo se formaron los expertos y por último, en indagar qué estilos o tipos de aprendizaje son los que se llevan a cabo y en qué medida corresponderían a los aprendizajes significativos. Gómez (2008: 31) aborda la importancia de comprender los propósitos de las prácticas para entender lo que las acciones significan, un aspecto que también se incluye como parte medular del presente estudio, dado que los abordajes metodológicos se dirigieron hacia la observación tanto de los discursos como de las acciones que expresan los expertos y los aprendices.

Una de las interrogantes pensada para los aprendices se dirigió hacia la identificación de los intereses y expectativas que los llevaron a elegir la práctica y el experto. En este sentido, Gómez toma en cuenta que las prácticas se explican identificando cómo se llegó a preferir algunas sobre otras, y esto se hace mostrando cómo satisfacen mejor el conjunto de restricciones que otras alternativas (Robinson y Kuin, 1999 citado por Gómez, 2008: 31). Tanto la naturaleza de la práctica como la *expertise* del conocedor son fundamentales para comprender la construcción de las prácticas educativas. Toda su formación previa importa. Gómez (2008: 32) denomina a este aspecto teorías implícitas y considera que son uno de los principales determinantes de su práctica. Para conocer cómo opera en el caso de una práctica extracurricular, la propuesta del autor sirvió de apoyo y permitió centrar la atención en los elementos que serían más relevantes en el estudio.

Por parte, otro de los ejes centrales de este trabajo radicó en analizar cómo ha sido la transmisión de los saberes en los maestros (expertos) de zapateado y de qué manera ellos reproducen o no dichos saberes y/o conocimientos presentes en su práctica de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, estudiar la caracterización y fijación de la práctica educativa fue fundamental. Desde esta postura, decidí que era pertinente considerar los aportes de Gimeno (2000), donde puntualiza cómo funciona la apropiación de cultura y dónde podría

identificarse lo que es un saber, haciendo énfasis en que, aunque los procesos de enseñanza del zapateado no ocurren siempre desde una escuela o espacio formal, en las últimas décadas sí se ha hecho presente o se ha vinculado la enseñanza con instituciones y espacios académicos. Por ejemplo, en la Universidad Veracruzana, el Conservatorio Nacional de Música y en el Centro Nacional de las Artes, se han abierto espacios para ofrecer talleres, pláticas y conciertos bajo la temática del son jarocho.

En el caso de nuestros espacios de estudio, ubicamos instituciones como el Instituto Veracruzano de la Cultura (IVEC), La Casa de Nadie, AC (LCDN), y la Dirección General de Culturas Populares (DGCP) con sede en Acayucan, Ver. Particularmente, LCDN:

Es un espacio independiente de intervención cultural y desarrollo social, el cual se ha convertido en un referente intercultural para la sociedad xalapeña. Este espacio procura realizar un servicio público a través de un enfoque especial en el arte y la cultura contemporánea, este centro cultural funciona también como un espacio de formación, exposición, producción multimedia, estudio de audio, espacio gastronómico etcétera.³⁴

En los lugares con características más rurales, por lo regular, se imparten clases a niños y jóvenes en edad escolar del nivel básico en diferentes lugares como plazas públicas, casa del maestro, patio de las escuelas, etc. Precisamente esta apropiación cultural, varía de acuerdo con los fines personales, y la forma en que la interiorizamos depende del papel y uso que demos a lo que queremos aprender, al respecto Gimeno señala que:

La educación prepara para entender y participar en el mundo al proporcionar la cultura que lo compone y su historia, transformándola en cultura asimilada subjetivamente, lo cual da la forma que nuestra presencia tiene ante los bienes culturales. Se aprende cultura en las escuelas no para reproducirla ni para ser deslumbrado por ella, sino para que sea alimento de la subjetividad. A eso llamamos saber, a la forma de apropiación personal de la cultura (Gimeno 2000: 106).

Desde esta perspectiva, podría decirse que la propia determinación que las prácticas educativas del son jarocho han ido construyendo —en parte— debido a las formas de apropiación políticas culturales ya discutidas anteriormente, sean éstas institucionales o no, mismas que dan como resultado la diversificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje; sucede entonces una re-creación de la práctica educativa, como lo menciona Ferreiro (2009) y más aún, estas transiciones permiten su colocación en otros espacios ajenos a su lugar de origen. Paralela y consecuentemente, resulta interesante reflexionar en cuanto a qué ha

³⁴ <http://www.xalapaveracruz.mx/la-casa-de-nadie/>
Consultado el 18 de mayo del 2018.

implicado dicha descontextualización, cuál es la percepción que los expertos tienen al respecto y a qué intereses obedecen estas decisiones.

2.2 ¿Qué implica hablar de cultura popular?

En el entendido de que la palabra cultura es explicada y comprendida desde diversas posturas y épocas, para esta investigación al hablar de ella retomaremos el concepto propuesto por Thompson (1998). En cuanto a lo que se entenderá como “lo popular” de la cultura, los autores a partir de los cuales se construye nuestra propuesta son Bonfil Batalla (1991) y Bajtín (2003).

En primer lugar, Thompson (1998) distingue dos concepciones para explicar lo que puede entenderse por cultura: una concepción descriptiva y otra simbólica. En cuanto a la descriptiva, el autor señala que la cultura sería “el conjunto de creencias, costumbres, ideas y valores, así como los artefactos, objetos e instrumentos materiales que adquieren los individuos como miembros de ese grupo o de esa sociedad” (p. 194). Para el caso de la cultura simbólica, “la cultura es el patrón de significados incorporados a las formas simbólicas— entre las que se incluyen acciones, enunciados y objetivos significativos de diversos tipos — en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias” (p. 197). Para hacer hincapié en las relaciones sociales estructuradas donde se insertan siempre los símbolos y las acciones simbólicas, el autor propone un tercer concepto que formula como la concepción estructural de la cultura. De acuerdo con ella “los fenómenos culturales pueden entenderse como formas simbólicas en contextos estructurados; y el análisis cultural puede interpretarse como el estudio de la constitución significativa y de la contextualización social de las formas simbólicas” (p. 185).

En el caso de las prácticas educativas que se han construido a partir de la enseñanza-aprendizaje del son jarocho, tomamos en cuenta entonces que en los procesos de construcción y transmisión influyen tanto las creencias, costumbres y valores con sus respectivos elementos que se han materializado y legitimado, tales como el uso de cierta vestimenta, la colocación de los músicos y la tarima o la elección de sones para iniciar el fandango. Paralelamente los significados que adquieren las prácticas a partir de dichas experiencias,

concepciones y creencias otorgan cierto valor al quehacer cultural de quienes enseñan y es transmitido bajo varios criterios a quienes dicho proceso es dirigido; véase capítulo 5, apartado 5.4 Caracterización de aprendizajes y aprendices. Particularmente en estos procesos los aprendizajes dados no son estrictamente lineales, es decir, la dirección de lo que se transmite va en función de lo que el propio aprendiz aporta y a su vez comparte con otros. En dichos procesos se transmiten códigos culturales, se recrean las formas de percibir y comprender lo que es el son jarocho y se articulan métodos propios en los que el experto y el aprendiz pueden intercambiar diversas opiniones sobre los intereses principales en la práctica del zapateado. Estas particularidades varían también en función de los espacios e intenciones –preexistentes o creadas– donde se desarrollen las prácticas, por ello, resulta relevante lo que Thompson subraya para distinguir que en el análisis de los fenómenos culturales se da la constitución significativa y la contextualización social de las formas simbólicas.

Ahora bien, por la centralidad del interaccionismo simbólico como paradigma guía en esta tesis, tomamos en cuenta aportaciones que nutren el debate de la cultura popular. De manera subsecuente se discute el concepto de recreación como un concepto que se incorpora para comprender cómo a partir de ciertos elementos y decisiones culturales (Bonfil, 1991) los procesos de enseñanza-aprendizaje del son jarocho se re-crean según el contexto en el que se insertan. Cabe señalar que la construcción de las prácticas aquí analizadas, pueden ser impulsadas desde acciones conscientes o inconscientes, en cualquiera de los dos casos, se toma en cuenta cómo es que definen y quiénes son los intermediarios o responsables en la constitución de dichas situaciones.

Por control cultural entiendo el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales; mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones. Para cualquiera de estas acciones es indispensable la concurrencia de elementos culturales de diversas clases, adecuados a la naturaleza y al propósito de cada acción (Bonfil, 1991: 171).

En esta discusión, lo que nos ocupó fue visibilizar que ante la migración de las prácticas del son hacia diferentes contextos, las decisiones acerca de lo que se “debe” o no enseñar varían de acuerdo con situaciones particulares, y aunque no sea una determinación enseñar siendo “nativo”, digamos que sí existen implícitamente reglas que sugieren que lo “ideal” es

acercarse a las comunidades rurales si la intención es lograr un aprendizaje completo. Con esto no quiero decir que así suceda en todos los procesos que se llevan a cabo actualmente, mi supuesto parte de la experiencia vivida al desarrollar esta tesis y de las propias experiencias que tanto los expertos y aprendices que participaron aquí, expresaron en su momento. Ante estas situaciones, debemos considerar que:

Los elementos culturales pueden ser propios o ajenos. Son propios, los que la unidad social considerada ha recibido como patrimonio cultural heredado de generaciones anteriores y los que produce, reproduce, mantiene o trasmite, según la naturaleza del elemento cultural considerado. Inversamente, son elementos culturales ajenos aquellos que forman parte de la cultura que vive el grupo, pero que éste no ha producido ni reproducido. En situaciones de contacto interétnico, particularmente cuando las relaciones entre los grupos son asimétricas, de dominación/sujeción, la cultura etnográfica (esto es, el inventario total de los elementos culturales presentes en la vida del grupo) incluirá tanto elementos propios como ajenos (Bonfil, 1991: 173).

Para el tema que aquí analizamos podríamos sugerir que los desplazamientos culturales que analizamos van cargados de varios elementos culturales propios de los contextos rurales y que cuando llegan a un lugar distinto (contextos urbanos), se construyen y recrean nuevos procesos de transmisión del son. En otras palabras, la migración de la práctica desencadena que la enseñanza-aprendizaje del son adquiera otras características y usos y es en dichos procesos donde interviene y cobra sentido la traducción cultural.

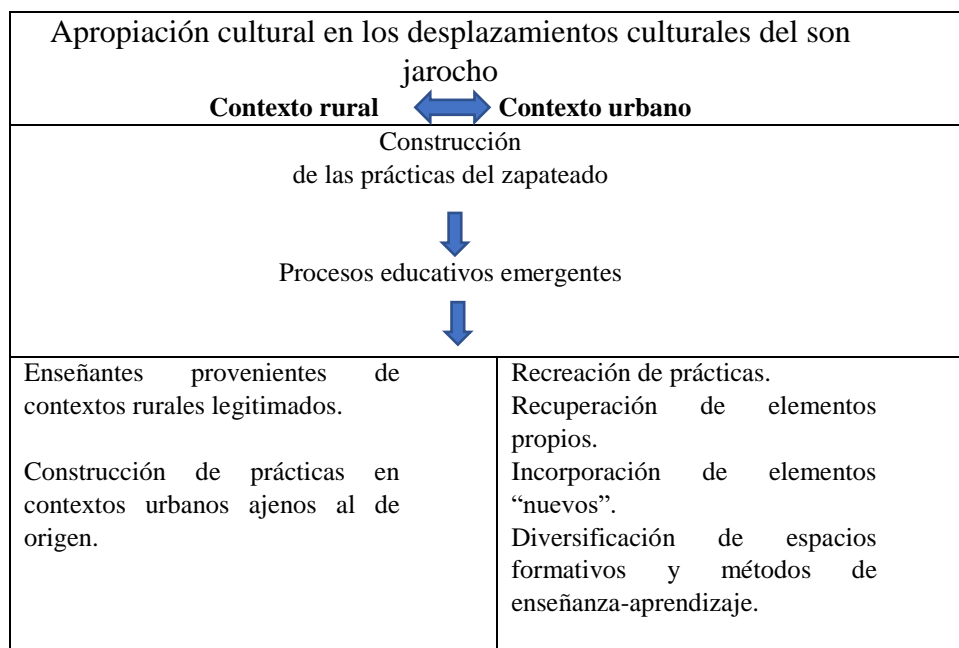


Figura 1. Apropiación cultural en los desplazamientos culturales del son jarocho
* Elaboración propia.

Por otra parte, la obra de Bajtín (2003) ofrece una serie de ejemplos para comprender el concepto de cultura popular como concepto opuesto a cultura hegemónica o de élite. Señala, por ejemplo, cómo “la cultura cómica de la Edad Media estaba esencialmente aislada en las fiestas y recreaciones. Al lado existía la cultura oficial seria, rigurosamente separada de la cultura popular que se manifestaba en la plaza pública (p. 79). En el sentido estricto de esta tesis, el concepto de cultura popular está relacionado con aquellas actividades, manifestaciones, festividades o prácticas propias de grupos no hegemónicos que mantienen ciertas normas de convivencia pero que no necesariamente están sujetas a un estatuto o sistema oficial; en este sentido, incluye elementos simbólicos y rituales que dan sentidos de pertenencia a lo que consideran como propio. En el caso de los procesos aquí estudiados, esta subalternidad (Antonio Gramsci) que subyace implica un reconocimiento y una representación de la multiplicidad de expresiones culturales existentes –no estáticas– y posiciona a sus portavoces frente aquellas prácticas que intentan homogeneizar o construir una sola forma de ver y re-presentar al jarocho, al veracruzano, o al mexicano. Es así, que el hablar de cultura popular nos remite a procesos completamente dinámicos, en tránsito y/o en recreación.

Al respecto Alfredo Delgado precisa que “ni todos los veracruzanos son jarocho, ni todos los jarocho visten de blanco, tampoco sombrero de cuatro pedradas ni bailan la bamba, pero sí la cultura jarocho identifica a los habitantes del Sotavento”³⁵ (2004: 10). Es decir, no podemos generalizar la idea de que el son es solamente de Veracruz y que necesariamente todos los veracruzanos nos afiliamos al son jarocho o al fandango, pero debemos destacar que éstos sí representan o crean un sentido de identidad o pertenencia a algo que consideramos propio. En la propia dinámica de participación de un fandango los asistentes

³⁵ En su obra *Historia, cultura e identidad en el Sotavento*, Delgado sugiere que los estereotipos que identifican al Sotavento, en su sentido amplio, empobrecen, deforman y descontextualizan elementos funcionales de las identidades asumidas y reconocidas por los propios pueblos de la región [...]. La cultura popular en el sur de Veracruz no ha permanecido estática: muchos de sus elementos han caído en el olvido, otros nuevos se han incorporado o modificado, y otros más vibran con una vitalidad inusitada. Producto de indios, negros y españoles, la actual cultura popular sotaventina se enriquece con treinta siglos de historia, enraizando en esteros, selvas, llanos y marismas (2004: 10).

no siempre bailan, cantan o tocan algún instrumento, pero sí gustan de apreciar y ser parte de la convivencia y sin estas personas el fandango no estaría completo.

Continuando con la propuesta de Bajtín, en su estudio la idea que el autor propone acerca de la cultura popular hace hincapié en principios vitales, biológicos, fisiológicos, materiales, y no se formaliza en un cuerpo sistemático. Por eso hay una asociación con lo humorístico, lo licencioso, lo festivo, lo grotesco, lo obsceno, lo atávico, lo delictivo incluso y que no se sujeta a un canon. En esta misma línea, el autor apunta que las múltiples manifestaciones de esta cultura pueden subdividirse en tres grandes categorías:

- 1) Formas y rituales del espectáculo (festejos carnavalescos, obras cómicas representadas en las plazas públicas, etc.);
- 2) Obras cómicas verbales (incluso las parodias) de diversa naturaleza: orales y escritas, en latín o en lengua vulgar;
- 3) Diversas formas y tipos del vocabulario familiar y grosero (insultos, juramentos, lemas populares, etc.). (Bajtin, 2003: 4).

En esta distinción precisamente es que lo relativo a los procesos de transmisión del son jarocho y la propia conceptualización del género musical se encaminarían hacia la llamada cultura popular, ya que el son jarocho conlleva elementos rituales, aspectos cómicos o de representación chusca y el vocabulario que se utiliza puede incluir ciertas frases populares, décimas en tonos sarcásticos, poesía o letras “pintorescas”, groseras, que en otros espacios no se utilizarían con la misma intensidad o intenciones. Desde esta perspectiva, se toma en cuenta que la cultura popular es de lo más dinámico, alterable y transversal. Por tales motivos, en los procesos educativos aquí analizados, hablo de una recreación y no de una tradición como tal, pues la construcción de las prácticas educativas del son transita por diversos escenarios, sentidos y usos en los que de acuerdo con los intereses o intenciones que se establecen, los elementos más tradicionales pueden permanecer o adecuarse. En otras palabras, las manifestaciones performativas artísticas sobre las que se está construyendo la enseñanza-aprendizaje del son se redefinen continuamente en el maleable proceso de conservar y recrear (o innovar) y se relaciona con las propias necesidades o satisfacciones de quienes integran dichos procesos. Un ejemplo claro de ello son los elementos materiales o

simbólicos; dentro de lo material podríamos incluir a la tarima, ya que es un elemento que ha permanecido con el paso de los años pero que cambia de tamaño, peso o grosor según el espacio físico disponible y los usos que se le den. En los talleres observados y vividos en Xalapa, las tarimas son de un tamaño menor en comparación con las que se ocupan en Chacalapa, ahí, tanto en los fandangos como en los talleres se utilizan las mismas, las cuales requieren de un esfuerzo físico significativo para trasladarse de un lugar a otra. En Xalapa, por cuestiones prácticas y debido a que la cantidad de personas que acuden a los fandangos es menos, las tarimas son más ligeras. En el caso de las tarimas de Chacalapa éstas pueden medir aproximadamente 2.5 metros de largo por 2 metros de ancho y se integran de 4 o 5 tablas más pequeñas que se unen mediante clavos para formar una sola tarima; el alto puede ser entre 30 y 40 cm, dependiendo de quien la elabore y se cargan entre cuatro o cinco personas. Las tarimas que se ocupan en los talleres de LCDN son de dos medidas diferentes; existen unas de forma cuadrada que miden 1 metro por 1 metro, y otra que mide de largo 2 metros y 1 de ancho.³⁶ Cuando se celebra el fandango semanal (viernes) se unen 2 pequeñas con la grande, formando una sola tarima con mayor extensión.



Fotografía 5. Talleres en Chacalapa. Tarima utilizada para las clases y el fandango.
Fuente: Archivo personal

³⁶ Las medidas son aproximadas.



Fotografía 6. Uso de dos tarimas pequeñas en LCDN, talleres en Xalapa impartidos por María C. Patraca.
Fuente: Archivo personal.

De acuerdo con los eventos observados y a las propias vivencias que como bailadora y tallerista he tenido, los elementos mediante los cuales Bajtín alude al espíritu carnavalesco estarían presentes con mayor fuerza en los fandangos, en donde es más común y característico la presencia de comida (tamales principalmente), bebidas con alcohol, un horario no controlado porque un fandango puede durar toda la noche sin importar lo cansados o sudados que puedan estar los jaraneros y bailadores. En un fandango se espera que el ánimo sea festivo o alegre y que se escuchen gritos de euforia al iniciar, durante o al finalizar un son, sean constantes y existe o se pretende una complicidad entre los bailadores y los músicos; así como los versos que se cantan esperan una comunicación con el zapateado.

Este “coqueteo” por llamarlo de alguna manera, está incluido dentro de la enseñanza del zapateado, aunque con diversos matices según la propia filosofía del enseñante. No obstante, esta característica acerca del “deber ser” de la mujer en la tarima, no es una opinión compartida por todos los expertos incluidos en la investigación y depende también de la capacidad política de cada persona. Con mayor detenimiento abordaré esta temática en el capítulo seis, donde hablaré acerca de las relaciones de género en el son jarocho y cómo la capacidad política de las expertas apunta hacia prácticas educativas más conscientes y equitativas.

2.3 Enfoque intercultural y colaboración intercultural

Los saberes de la práctica educativa aquí estudiada se sitúan en un marco no academizado, poco teorizado y con características que requieren un acercamiento hacia un enfoque intercultural, donde se dé cabida una diversidad de saberes-haceres y procesos educativos diversificados. Aquí también la importancia de una mirada crítica y la apuesta por el diálogo de saberes, el cual de acuerdo con Pérez y Argueta (2011: 44):

Presupone el interés de los sujetos sociales en una interacción comunicativa, e implica por tanto, una disposición para escuchar y para actualizarse. No se trataría de vencer o inducir mediante la violencia de cualquier tipo a la aceptación de una valoración y un conocimiento ajeno, sino de un intercambio de conocimientos, apreciaciones y valores, en donde operan fuerzas racionales para la interacción comunicativa.

Esta forma de generar conocimientos es a la que la investigación aspiró, a que las reflexiones que surjan en torno a las posturas que puedan tener los aprendices y expertos vayan dirigidas en un marco de la interculturalidad situado en todo momento en los contextos específicos. Pues tal como indica Mato (2008: 113):

La colaboración intercultural quiere decir establecer y sostener diálogos y relaciones interculturales de valoración y colaboración mutuas, que sean de doble vía. Diálogos y formas de colaboración honestos y respetuosos, de interés recíproco, que partan de reconocer que hay diversidad de contextos y de prácticas intelectuales y de saberes.

En este debate amplio se condujo la investigación, ya que se inclinó en la búsqueda de una interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica, una interculturalidad que visibiliza y valora la diversidad cultural y los procesos gestados en estas dinámicas. Por último, con el propósito de analizar la naturaleza de la práctica educativa, un aspecto que se tomó en cuenta fue el de la representación; el cual según Hall “conecta el sentido al lenguaje y a la cultura, significa usar el lenguaje para decir algo con sentido sobre, o para representar de manera significativa el mundo a otras personas” (1997: 2). Por tal motivo, lo significativo y/o representativo que los actores otorgan a la enseñanza-aprendizaje del zapateado es una categoría de análisis, de ahí la importancia de explorar particularmente lo que sucede en dichos procesos, mediante técnicas como la entrevista y la observación.

2.3.1 Procesos de transmisión en la práctica educativa del zapateado

A lo largo de la vida se nos presentan diversas situaciones en las que debemos tomar ciertas decisiones de acuerdo con nuestros intereses o circunstancias disponibles. En el caso de los procesos educativos llámense formales, informales o no formales, las decisiones acerca de los contenidos curriculares no siempre dependen del usuario. Varían según la filosofía y características propias de la institución que imparte el curso. En los espacios observados en Xalapa y Chacalapa generalmente los talleres que se desarrollan tienden a darle un fuerte peso a las decisiones de los maestros. Sin embargo, en el caso concreto de LCDN los elementos culturales que se transmiten también dependen en gran medida de las necesidades y exigencias de los aprendices.

Los datos contruidos a partir de las entrevistas, observaciones y demás investigación de campo nos dieron pistas al respecto, pues una de las preguntas guía que siempre tuve presente fue: ¿Quién decide qué enseñar y para qué? De manera detallada lo describo en los capítulos empíricos posteriores.

Entonces las decisiones sobre qué transmitir y cómo enseñar en cualquier ámbito educativo son trascendentales para comprender la construcción de los propios procesos educativos. En el caso de las prácticas que se han generado para la enseñanza del zapateado, aunque a primera vista pareciera que son dos los agentes principales involucrados (maestros y alumnos), al acercarnos a la práctica, podemos ver cómo las decisiones que se van tomando tienen que ver con otros procesos y personas tales como la formación o disciplina previa de cada alumno y maestro, los representantes o directores de la institución donde se desarrolle la enseñanza, o la influencia de instituciones de corte público o privado, dependencias de gobierno, etc. En otras palabras, son espacios cultural y políticamente diversos y multiactorales.

Por tal razón, decidí apoyarme en estudiar la práctica desde un enfoque intercultural, pues la interculturalidad funcionó como enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos (Dietz y Mateos, 2011: 143), por ende, fue considerado un eje guía para este análisis. En esa misma línea, para conocer cómo se construyen las prácticas y los procesos de

reconocimiento y/o legitimación, es pertinente, como plantea Mato, un enfoque que “permita visibilizar los intercambios entre actores sociales cuyas maneras de ver el mundo, producir conocimiento y actuar, se forman en muy diversos contextos y dan lugar a diferentes tipos de saber” (2008: 102), es por tanto necesaria la colaboración intercultural en la generación de conocimientos, puesto que cada día se hace más imprescindible y viable debido a la complejidad misma de los procesos actuales que vivimos como sociedad en general.

2.4 Educación artística-musical como marco de referencia en los procesos de transmisión del son jarocho

Además de una expresión cultural identitaria—en su conjunto— el son jarocho es un género musical y por lo tanto, las prácticas educativas en torno a él, se ven inmersas en un aspecto musical que para este caso tiene relación directa con la danza y/o zapateado. Aunque aquí se estudió sólo la parte del zapateado, esta práctica es un elemento paralelo a la música, pues un aspecto complementa al otro, sin la música del son no hay zapateado jarocho y sin zapateado, la parte de la ejecución con los demás instrumentos queda incompleta. A manera de contextualización resultó conveniente revisar algunos aspectos centrales para comprender las generalidades de la educación musical y artística.

Arguedas (2004), citado por Wenceslao, define la educación musical como:

Un arte y un lenguaje de expresión y comunicación que se dirige al ser humano en todas sus dimensiones, desarrollando y cultivando el espíritu, la mente y el cuerpo para llegar a conseguir una educación integral y armónica del individuo (2016: 4).

Wenceslao hace referencia a que los beneficios intrínsecos y extrínsecos que trae consigo la enseñanza musical son amplios y que, a partir de este supuesto, muchos educadores en México han propuesto que esta disciplina se convierta en un eje curricular (2016: 4). Al mismo tiempo, pone en discusión la siguiente premisa: si las autoridades educativas finalmente impulsaran la educación musical como un eje curricular, ¿estaríamos preparados para afrontar ese reto? Para el caso de mi objeto de estudio, considerando la posibilidad de que la práctica educativa llegara a formar parte de un currículum en la educación superior,

sería necesaria, en primer lugar, una fase diagnóstica; investigaciones como la que aquí detallo, podrían dar pie a futuros procesos con dichas enunciaciones.

Los estudios antropológicos y etnomusicológicos han mostrado, desde diversas aristas, cómo el son jarocho es un elemento importante para la construcción de identidades y cómo el fenómeno de la globalización afecta y promueve nuevas formas de hacer música y representar el son. Al respecto y bajo un estudio del mercado laboral de los músicos en Xalapa, Kohl dice lo siguiente:

Jóvenes, inspirados en las actividades de grupos como *Mono Blanco* durante las décadas de 1980 y 1990, han sido particularmente proactivos al componer nuevos sones, al buscar popularizar sones anteriormente olvidados y en dar mayor énfasis a características literario-musicales de las regiones sureñas de Veracruz. Esto ha dado como resultado la formación de nuevos ensambles del son jarocho que tocan su música con tempos más relajados y hacen hincapié en la poesía, con un ojo hacia la importancia de los aspectos sociales, en particular los que se comparten a través del fandango, el evento sociomusical tradicional en que se representa la música, la danza, la poesía y la comida jarocho entre otros elementos importantes de las comunidades rurales (2018: 33).

De esta manera, los nuevos ensambles del son jarocho que el autor menciona, van de la mano con la instauración de las nuevas prácticas para la enseñanza-aprendizaje del zapateado que arriba expuse, pues como lo dije antes, un elemento no puede aislarse del otro si se quiere comprender la total complejidad de la práctica educativa del son jarocho. En cuanto al marco global de la “música del mundo” debemos tener presente cómo el son jarocho se ha ido insertando y advertir las consecuencias de estos sucesos; en gran medida esa colocación o “logro” se ha debido a lo que Stokes (2003) reconoce como imperialismo cultural. Para ello habría que pensar también en cuál es la “música del mundo”, quiénes nos dicen cuál debe ser dicha música y si es válido y pertinente apuntar que existe, ya que “world music is, however, no simple matter” (Stokes, 2003: 297). Con esta perspectiva, a título personal considero que todas las músicas son dignas representantes del mundo, pero no todas tienen las posibilidades, los recursos o la necesidad de posicionarse en los mercados globales y no por ello se demerita su valor cultural.

Por otra parte, debido a las características y dimensiones propias de la educación artística musical, con una mirada transdisciplinaria, se defiende la idea de que dichos procesos educativos formales, no formales e informales, tienen la posibilidad de abonar a un currículo más flexible. Pueden darse pistas hacia la construcción de nuevas formas de

aprender a hacer desde cada uno de los contextos donde cada práctica tenga su raíz y pertenencia, donde se propicie un reconocimiento, respeto e inclusión hacia la diversidad cultural y formas no hegemónicas de representación cultural, ya que "la educación artística es fundamental para la educación integral de todas las personas, porque permite expandir y diversificar su capacidad creadora, desplegar su sensibilidad, y ampliar sus posibilidades expresivas comunicativas" (Toriz, 2006: 18). Es además un puente que permite visibilizar y expresar sentires y percepciones de los diferentes acontecimientos que están presentes en nuestra cotidianidad; son espacios que pueden aprovecharse para lo que Aróstegui propone:

A fin de combatir esta hegemonía cultural, el currículo crítico propugna establecer una educación musical intercultural en el que la música clásica o cualquier otra pierda su carácter jerárquico y que incluya también otros estilos musicales propios de los grupos culturales tradicionalmente invisibles para la academia, como puede ser el jazz, el rock y el pop, el flamenco, o la samba y la bossa nova, dependiendo siempre del contexto sociocultural en que nos movamos (2011: 22).

Por la naturaleza de la investigación, la metodología no se enfocó solamente al acercamiento del experto, sino que consideré la complejidad del proceso al realizar observaciones de las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo; es decir, fue dimensionar todo el proceso, que incluyó también aspectos para conocer cómo es el acercamiento y la recepción que los maestros permiten a sus alumnos, puesto que este acercamiento es clave para la conversación estética en la que se establece el marco contextual, y corresponde a un acceso-entrada-acercamiento, el cual adquiere una dimensión nueva con respecto a la educación musical, al uso (Costa, 2015: 175). En resumen, esta tesis no corresponde del todo a lo que se estudia en el campo de la educación musical, pero sí retomó algunos elementos que dan pistas para emprender un análisis complejo; incorporar a los autores que hablan al respecto, permitió identificar ciertas estrategias donde lo intercultural en la educación musical, dibujó una ruta que contribuye para la interpretación del trabajo empírico. Además, como señala Bernabé (2012: 16):

La educación musical puede convertirse en una herramienta imprescindible para educar interculturalmente. A través de su adecuada práctica se pueden trabajar aspectos como la aceptación de otras propuestas, de otros comportamientos, se puede conseguir la apreciación y aceptación de la diferencia y el enriquecimiento que supone. La música es algo más que un proceso creativo: es un proceso comunicativo y educativo que debe ser aprovechado para conseguir la interculturalidad.

Desde estas premisas, podría decirse que cada vez son más constantes las transiciones y desplazamientos culturales, esto debido en gran parte a que ahora existen más condiciones

para circulaciones más continuas de personas e ideas. Al respecto, Valderrama expresa que “la diversificación en la producción del arte ha significado la diversificación de los espacios destinados y creados para difundirlo y experimentarlo; han surgido espacios alternativos, en casas, en talleres, en escuelas, plazas públicas” (2012: 382). Los grupos de mi estudio en esta investigación han gestado sus prácticas en los espacios que el autor describe; aunque en el contexto rural, se construyen orientadas hacia una educación más tipo informal, mientras que la modalidad de enseñanza en talleres programados se ha generado más en el contexto urbano, hacia una educación no formal. Los talleres no son la única forma de enseñar, pero sí la más utilizada y/o difundida actualmente. Aquí se incluirán otras prácticas desarrolladas fuera del taller, y que en este caso pueden ubicarse en espacios como las plazas públicas, casas y otros lugares.

Finalmente, Toriz señala que “la educación artística y la multiculturalidad se presentan, así como elementos de una relación simbiótica entre la Música y la Cultura, en donde pudieran crearse espacios alternativos encaminados a procesos educativos alternativos” (2006: 19); tales espacios tendrían que ser coherentes y/o pertinentes a los contextos donde se apliquen dichas propuestas, en contra de los modelos dominantes o estrictos que no dan cabida a este tipo de propuestas; con apertura a la complementariedad y diálogo permanente entre saberes-haceres.

2.5 Estilos de aprendizaje y aprendizajes significativos

Una parte sustancial en esta investigación estuvo focalizada en ver qué sucede con los aprendizajes que construyen la práctica del zapateado, razón por la cual caracterizar y situar los aprendizajes sirvió de guía para comprender la práctica en toda su dimensión (enseñanza-aprendizaje); distinguir cuáles son los estilos o tipos de aprendizaje resultó entonces de mucha utilidad. Nuevamente quiero dejar claro que las teorías de aprendizaje que a continuación señalo no ocurren estrictamente de la misma manera en los espacios no escolares, pero sí son referencias que permiten esclarecer, detallar y especificar cómo son los aprendizajes que me interesó estudiar.

En primera estancia, “la educación y el aprendizaje son temas complejos, aun en pleno siglo XXI, en los que influyen gran cantidad de factores y variables que tienen diversas repercusiones y diferentes grados de interrelación” (Aragón y Jiménez, 2009: 1); sin embargo, existen diversas características y particularidades en las que podemos ubicarnos para distinguir un tipo o estilo aprendizaje de otro. En el caso del son jarocho, quiero apuntar la relevancia de las interacciones y lo reciente de los procesos de desplazamiento, pues de cierta manera eso influye (al igual que en las identidades), ya que estamos hablando de procesos dinámicos. También quiero subrayar que es la primera vez que desde la investigación educativa, se apuesta por el estudio de dichos aprendizajes.

Si bien disciplinas como la pedagogía han transitado por diversos paradigmas que les han permitido diseñar modelos de enseñanza-aprendizaje (Aragón y Jiménez, 2009: 2), aquí no entraré a discutir acerca de ello, pero sí recuperaré herramientas de dichas teorías que me parecen útiles. Desde su acepción más sencilla, los estilos de aprendizaje se definen como las distintas maneras en que un individuo puede aprender y se cree que todas las personas emplean un método particular de interacción, aceptación y procesamiento de estímulos e información (Aragón y Jiménez, 2009: 6).

Por otra parte, debemos tener presente que existen divergencia entre diferentes autores sobre los componentes de los estilos de aprendizaje de los alumnos. Aun así, las autoras antes citadas, consideran que entre los elementos más mencionados que constituyen un estilo de aprendizaje, encontramos las condiciones ambientales, el bagaje cultural, la edad, las referencias de agrupamiento, el estilo seguido para la resolución de problemas, el tipo de motivación y el *locus* del control externo o interno (2009: 6). De cierta manera, estos criterios fueron cubiertos mediante las guías de campo que se aplicaron en esta investigación, pues en los dos contextos de estudio, se preguntó y observó acerca de ellos, aunque no siempre con dicha terminología.

Las preguntas guía que orientaron la tesis, precisamente buscaron acercarnos a lo que los expertos y aprendices estaban concibiendo como relevante en su formación. Por lo tanto, estudiar la “forma” o el “estilo” de los aprendizajes ayudó a la comprensión de la práctica en sí. Por dichas razones, el concepto de estilos de aprendizaje basado en diversos modelos

educativos,³⁷ propuesto por Aragón y Jiménez, me resulta pertinente. Las autoras señalan que los modelos existentes sobre estilos de aprendizaje ofrecen un marco conceptual para entender los comportamientos observados en el aula, los cuales brindan una explicación sobre la relación de esos comportamientos con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de estrategias de enseñanza que pueden resultar más eficaces en un momento determinado, ya sea por el contenido temático en sí, o bien por las diversas interacciones sociales que se desarrollan. Algunos estilos de aprendizaje podrían clasificarse de la siguiente manera: visuales, auditivos, kinestésicos, activos, reflexivos, pragmáticos, teóricos, sensoriales, intuitivos, visuales, verbales, secuenciales, racionales, emotivos, cuidadosos y experimentales³⁸ (Aragón y Jiménez 2009: 7). Por la naturaleza de las prácticas de mi estudio, las cuales generalmente no ocurren en un aula ni en espacios escolares formales, los estilos de aprendizaje que podrían ser equiparables a la práctica educativa del zapateado tienen que ver con los que enseguida enlisto:

- 1.- Auditivos: escuchar la música, la información hablada, los sonidos del son, escuchar el sonido de la tarima y los pies.
- 2.-Visuales: hacer uso de imágenes abstractas o creadas a partir de la observación misma entre experto y aprendiz, en todos los espacios donde pueda representarse como el fandango o un concierto.
- 3.- Kinestésicos: por la corporalidad misma que requiere la práctica, los movimientos que el cuerpo necesita hacer para enseñar y aprender.
- 4.-Reflexivos: si existiese una práctica reflexionada tanto de los expertos como de los aprendices.

³⁷ Hasta bien entrado el siglo XX, el paradigma educativo seguía un modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje; este modelo correspondía a la teoría educativa conocida como conductismo, en la cual el aprendizaje de los alumnos se medía por conductas observables. Dicho modelo enfatizaba la enseñanza y situaba como núcleo del proceso educativo al docente, en torno al cual giraba todo el proceso educativo. Los alumnos eran considerados como “recipientes vacíos” que absorbían los conocimientos expuestos en clase. El paradigma conductista empezó a presentar múltiples incoherencias empíricas que hicieron necesario el desarrollo de investigaciones y cambios en las posturas de los científicos de aquella época. Este paradigma entró en crisis a partir de 1950, lo que desarrolló una nueva teoría de aprendizaje conocida como cognitiva (constructivista), que propone que el aprendizaje de los alumnos se logra mediante la construcción propia del aprendizaje con base en la interacción social (Aragón y Jiménez, 2009: 2).

³⁸ Para tener información más detallada al respecto, ver Aragón y Jiménez, 2009: 7, tabla 1.

5.- Secuenciales: de acuerdo con las características propias que requiere el aprendiz, cómo aprende, observable mediante la metodología que el experto proponga o el aprendiz solicita.

6.-Emotivos: donde se aprende escuchando y preguntando, evaluando los comportamientos; los aprendices se integrarían mediante la experiencia, tienen la necesidad de compartir. (Aragón y Jiménez, 2009: 7-12).

Antes de situarnos en la manera en que un aprendizaje pudiese considerarse significativo o no, revisemos cómo está definido un aprendizaje. De acuerdo con Heredia y Sánchez, son las tres grandes teorías que desde la psicología explican el aprendizaje: la conductista, cognoscitiva y la constructivista. En ese sentido, “las definiciones más aceptadas dicen que el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia; un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia” (2012: 7-10). En esta dirección es que las experiencias e interacciones de los expertos y aprendices que participamos en la investigación permitieron describir los estilos, usos y significados de los aprendizajes del zapateado.

Ahora bien, para analizar específicamente si los aprendizajes fueron significativos, parto de la idea de que los saberes-haceres que constituyen la práctica educativa del zapateado son elementos culturales que se van transmitiendo, desplazando o resignificando, de acuerdo con los intereses y situaciones dadas. En cada contexto los aprendizajes se van diversificando. En los dos escenarios que se toman en cuenta (rural y urbano), observar qué ocurrió con los llamados aprendizajes significativos, permitió analizar con mayor profundidad la construcción de las prácticas.

Debido al carácter subjetivo que implica hablar de los aprendizajes significativos, a continuación, se describen algunas de los principales elementos que lo integran. Garita (2001) en sus intereses hacia este tipo aprendizaje, ya sea en espacios formales o no formales, señala que sus aportaciones han considerado algunos conceptos y autores que no son parte estricta de la teoría de Ausbel (1918-2008). Desde esta postura, el autor indica que:

La comprensión desde el ámbito de lo particular en torno a la importancia de las interacciones en los aprendizajes significativos, implicaría el reconocimiento de la inmanencia en tales procesos de interacción, de elementos como dinamismo, historicidad y dialéctica de constitución, que harían de ellas –las interacciones– un factor esencial para la promoción de los aprendizajes, y por consiguiente

de interés, para considerar y repensar desde la teoría y la práctica de los mismos procesos de aprendizaje, los dinamismos de encuentro que en ellos se producen —entre dos o más personas en concreto— como medio para la constitución y producción de auténticas construcciones personales.

Es así que las interacciones entre los sujetos que enseñan y aprenden son sustanciales para determinar si un aprendizaje se enuncia o no como significativo. Las auténticas construcciones personales que el autor señala pueden estudiarse cuando los expertos y aprendices entrevistados, reflexionaron acerca de su propia práctica educativa y la trascendencia de dichos aprendizajes dentro y fuera del son jarocho, donde ellos mismos tuvieron la oportunidad de ubicar qué hacían con el aprendizaje dado. Otro aspecto que remarcar es que:

Las interacciones entre los sujetos de aprendizaje en el aprendizaje significativo son fundamentales, por cuanto dependiendo de las formas de relación que en ellos se establezcan, así se promoverán o no, las condiciones propicias para el rescate de la subjetividad, de las relaciones sujeto-objeto y de las posibilidades para pensar, abstraer críticamente (Garita, 2001: 20).

En este sentido, la definición y apropiación de lo que los expertos y aprendices del zapateado consideren como aprendizajes significativos puede variar de una persona a otra y de un contexto a otro. Incluso la forma en que se nombre no necesariamente será así, pero las reflexiones e interacciones de los datos obtenidos, darán cuenta de lo que en esos contextos particulares ocurre.

Para otras autoras como Ángeles (2003), en lugar de interacciones, se habla de transferencias. Esta autora señala que:

El propósito de aprender a aprender debe realizarse a través de aprender a pensar, desarrollando capacidades y valores, desarrollando la cognición y la afectividad, potenciando el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan que el sujeto logre aprendizajes significativos (p. 6).

Por ello, plantea que el aprendizaje significativo se basa en los siguientes supuestos:

- 1.- El aprendizaje se orienta hacia objetivos.
- 2.- Aprender es relacionar nueva información con conocimientos previos.
- 3.- Aprender es organizar la información.
- 4.- Aprender es adquirir un repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas.
- 5.- El aprendizaje, si bien se produce en etapas, no es lineal.

6.- El aprendizaje está influido por el desarrollo del sujeto.

7.- Aprender es transferir el conocimiento a nuevos problemas y contextos.

A partir de estas dos miradas propuestas por Garita (2001) y Ángeles (2003), se fijó la atención en las especificaciones que los autores hacen acerca de las transferencias y las interacciones del aprendizaje significativo; pues, los procesos de transmisión del zapateado fueron, en todo momento, analizados bajo las premisas de la traducción cultural (Villegas 2015). Desde esta perspectiva, “lo más relevante ya no es el saber acumulativo sino el saber disponible para ser transferido y utilizado en diversos contextos; más importante que saber es saber qué hacer con lo que se sabe” (Ángeles, 2003: 8). En este sentido, una pregunta central al momento de acercarse con los actores estará centrada en el uso del saber, qué se hace con lo que se sabe, con lo que se enseña y con lo que se aprende. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables.

En consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente; para el caso del zapateado, la mayoría de las clases se desarrollan mediante la modalidad aprender-hacer, el aprendizaje se vuelve somático. En cuanto al debate de cuándo un aprendizaje es o no “auténtico”, y si éste debe enseñarse o no en el lugar de origen, Díaz menciona que “desde una visión situada, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas; en otras palabras: “simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura” (Brown, Collins y Duguid, 1989: 34) citado por Díaz (2003: 4). De ahí la importancia de registrar cuáles serían los posibles aprendizajes significativos, ver cómo se construyen y operacionalizan aun cuando se dan fuera del espacio de donde han surgido, haciendo hincapié en que aunque la enseñanza se desplazó, los expertos que están a cargo, para el caso de esta investigación, son personas originarias de los contextos rurales o de origen.

2.5.1 Apuesta por el estudio de “otros” saberes

Como antes he mencionado, los saberes que están presentes en la investigación que propongo, subyacen en contextos ajenos a la educación formal. Es precisamente en esta situación donde cabe mencionar la necesidad de investigar en contexto, de indagar en los aprendizajes situados e ir más allá de lo monocultural y los sistemas hegemónicos latentes. Tal como señala De Sousa, existe:

(..) la idea de que el único saber riguroso es el saber científico, y, por lo tanto, otros conocimientos no tienen la validez ni el rigor del conocimiento científico. Esta monocultura reduce de inmediato, contrae el presente, porque elimina mucha realidad que queda afuera de las concepciones científicas de la sociedad, porque hay prácticas sociales que están basadas en conocimientos populares, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos urbanos, pero que no son evaluados como importantes o rigurosos (2006: 23).

La invisibilidad que señala el autor es una de las ausencias que frecuentemente podemos observar en el rigor de los trabajos científicos. La forma en la que el son jarocho ha preservado y transmitido sus saberes es una muestra de prácticas sociales basadas en conocimientos inicialmente campesinos, pues dicho género musical nace en el campo, en comunidades rurales. De hecho, entre otros músicos “académicos”, se han generado diversas posturas entre lo complejo o válido que puede ser el son jarocho.

En cualquier caso, lo central está en generar espacios que permitan situar estos “otros” saberes en condiciones simétricas y gestionar puentes epistemológicos que permitan dialogar, compartir y transmitir este tipo de conocimientos, los cuales son tan válidos como los considerados “científicos”. En otras palabras, esta apuesta nos llevaría a la posibilidad de “(...) una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino” (De Sousa, 2006: 26). El son jarocho como género musical y manifestación cultural podría formar parte de estos otros saberes. De manera complementaria en esta discusión agrego lo que Kohl (2018) aporta cuando escribe que los estudios de Strigber en 1980, dan cuenta de que el son jarocho era significativo por ser un símbolo de la vida campesina y de sus valores y que su pertenencia en la vida urbana contemporánea era mínima (p. 32). De 1980 a la fecha es claro que el son jarocho ya no es solamente un elemento simbólico para el contexto campesino rural, pues en la urbanidad

también ha tenido cierto impacto y re-significación. En apartados posteriores ahondaré al respecto.

2.5.2 Expertos y aprendices

Los aprendices y expertos son el punto de partida de la investigación. Pero ¿qué significa ser un experto?, ¿qué se entiende por aprendiz? Díaz Barriga propone que “habría que remarcar que el conocimiento del experto, a diferencia del que posee el novato, no difiere sólo en la cantidad o profundidad de la información, sino en su cualidad, ya que es conocimiento profesional dinámico, autorregulado, reflexivo y estratégico” (2003: 3). El aprendiz sería entonces aquella persona que busca un experto para aprender una habilidad, oficio. El aprendiz reconoce la necesidad de buscar a quien cree que domina dicho conocimiento que él no posee. La autora indica que una situación educativa para efectos de su análisis e intervención instruccional requiere concebirse como un sistema de actividad, cuyos componentes a ponderar incluyen (Engeström, citado en Baquero, 2002):

- El sujeto que aprende.
- Los instrumentos utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico.
- El objeto a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una comunidad de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- Reglas que establecen la división de tareas en la misma actividad (Gómez, 2003: 4).

De ahí la importancia de tomar en cuenta los intereses, expectativas y experiencias de los aprendices en el zapateado y lo relevante que puede ser o no su participación en la práctica. Paralelamente, los expertos como reguladores del aprendizaje son pieza clave del análisis. En esta dirección, se hace necesario incluir lo que respecta al uso del propio conocimiento y la finalidad de los aprendizajes, ya que los fines de la educación pueden ser variados y responden a diversas determinaciones. Cuando pensamos en cuáles son los fines por los cuales se enseña y aprende zapateado, las razones que llevaron a implementar una práctica en un espacio u otro (rural o urbano) y qué significado tiene esta acción para quienes

participan, en función de las propias interacciones estaríamos enfocándonos hacia los llamados aprendizajes significativos.

Para esta investigación el término enseñar estuvo referido a:

La acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con la intención de que éste lo aprenda, para lo cual utiliza un conjunto de métodos, técnicas y diferentes recursos que considere apropiados para cumplir con tal finalidad (Ángeles, 2003: 16).

Este aspecto fue abordado desde la percepción y experiencia de los enseñantes, pues cada uno ofrece una manera de enseñar, tiene sus propios métodos, los cuales interesa documentar para una mejor comprensión del proceso, bajo la mirada de los estudios interculturales donde el respeto a la diferencia y el reconocimiento de los saberes populares/comunitarios es fundamental. Por último, tomando en cuenta que “la enseñanza debe asumir las características de un proceso orientado a establecer una relación entre personas, una relación que introduce al individuo en una trayectoria orientada a la construcción de su propio saber en una disciplina concreta” (Ángeles, 2003: 22), las relaciones comunicativas y de construcción del conocimiento en el zapateado que se establecen entre enseñante-aprendiz, estuvieron en todos los momentos del análisis comparativo.

2.6 Procesos de traducción cultural

Bajo la idea que propuse desde el inicio en cuanto a los desplazamientos culturales entre los contextos rurales y urbanos, resultó necesario revisar con qué fines y cuáles son las expectativas y qué implicaciones ha tenido la instauración de las prácticas del zapateado al migrar de un lugar a otro; este supuesto fue interpretado con la voz y observación constante de los expertos y aprendices. En este caso, fue relevante también documentar y estudiar el papel de los intermediarios al momento de la construcción de las prácticas, ya que así pude ubicar quiénes son y cuáles son los roles principales que asumen. Tomando como referencia los aportes de Dietz y Mateos (2011: 164) en cuanto a la distinción de intermediarios del discurso intercultural y los tipos de agentes que participan en él, para esta investigación haciendo un traslado a la propia dinámica del zapateado, propongo distinguir y describir:

- 1.- ¿Quiénes son los emisores originales?
- 2.- ¿Quiénes son los destinatarios o receptores?
- 3.-¿Quiénes cumplen el papel de los intermediarios?

De esta manera, identificamos un proceso asociado a la traducción cultural; en el cual, “los signos están organizados en lenguajes que permiten traducir nuestros pensamientos (conceptos) en palabras, sonidos o imágenes, y luego usarlos, operando ellos como un lenguaje, para expresar sentidos y comunicar pensamientos a otras personas” (Hall, 1997: 5). Otros autores puntualizan en el uso de la metáfora transgresora de la traducción lingüística como una forma de traducir saberes en otros saberes, traducir prácticas y sujetos de unos a otros, es buscar inteligibilidad sin “canibalización”, sin homogeneización (de Sousa, 2006: 32) citado por Dietz y Mateos (2011: 165). En este sentido, al ser parte de una acción educativa, la enseñanza-aprendizaje del zapateado se ve inmersa en dicha dimensión.

Al respecto Villegas menciona que la traducción cultural, “incluye el texto en un sentido amplio, como fuente de producción de discurso más allá del lenguaje escrito y que cumple un papel preeminente a la hora de construir epistemologías para la mejor comprensión de nuestro mundo actual” (2015: 60); precisamente, en la búsqueda e identificación de puentes epistemológicos entre el discurso académico y los conocimientos tradicionales, se fundamenta la importancia de llevar a cabo un proceso de traducción cultural que permita hilar y entretelar subjetividades y significados; en esta misma dirección, Morin señala que “todo conocimiento constituye al mismo tiempo una traducción y una reconstrucción a partir de señales, signos, símbolos, en forma de representaciones, ideas, teorías, discursos. Dicho de otro modo, el conocimiento implica al mismo tiempo separación y unión, análisis y síntesis” (2002: 18). En otras palabras, la traducción cultural amplió la manera de comprender la forma en que se constituye la permanencia y/o desplazamiento de los saberes presentes en el zapateado y arrojó herramientas para un análisis profundo que dio pie a visualizar y comprender la complejidad de la práctica desde la agencia de los diversos actores.

Además, la necesaria búsqueda de puentes epistemológicos entre discursos y lenguajes se hace vigente al reconocer que existe “una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados (...) y que el conocimiento pertinente es el que es capaz de situar toda información en su contexto y, si es posible, en el conjunto en el que ésta se inscribe” (Morin, 2002: 14). En tales premisas

encontramos la necesidad de esta investigación, en donde desde lo educativo las prácticas del zapateado pueden dar apertura a la construcción de propuestas más pertinentes en cuanto a los métodos de enseñanza-aprendizaje actuales para la educación artística, contruidos y pensados regularmente en espacios meramente escolarizados.

En este marco de reflexiones, Olivé reconoce que “los conocimientos tradicionales, en todos los continentes constituyen una enorme riqueza, y pueden generar, por ellos mismos, los conocimientos que hagan falta para comprender mejor sus problemas (...) para proponer soluciones y para realizar acciones para resolverlos efectivamente” (2009: 20). Desde la investigación educativa pueden crearse puentes, pueden darse espacios de visualización, reconocimiento y difusión con miras a una educación culturalmente pertinente y/o adecuada a cada contexto. Además, dentro de los estudios interculturales las propuestas no escolares son tan valiosas como las formales, pues se reconoce la necesidad de construir herramientas teórico-metodológicas para pensar en una mirada con epistemología pluralista. El reto será siempre traducir cada uno de los hallazgos para el discurso académico desde mi propia subjetividad. Por tal razón la reflexividad propuesta por Banks (2010: 75) resulta viable. Este autor escribe que la reflexividad es el proceso mediante el cual se hacen explícitos los valores y las experiencias del investigador, mismas que influyen en la toma de decisiones que guían el propio proceso de investigación.

2.7 Sentidos de pertenencia e identidades culturales

Dentro de los espacios donde se desarrollan las prácticas a estudiar, es común que la palabra comunidad sea utilizada como punto de referencia y/o adscripción a un grupo; lo que no necesariamente recae en un grupo uniforme, pero sí que comparte ciertas características. En dichas dinámicas hay ciertos roles, que interesa conocer, específicamente en cuanto a los determinantes de la construcción de lo que hemos llamado expertos y aprendices. Al respecto, Flores comenta que:

La definición de “comunidad “está lejos de ser concebida como un todo homogéneo, ya que su interior está conformado por individuos activos e interactuantes quienes interiorizan de distintas maneras los procesos sociales objetivos, a la vez que los van construyendo, asimilando y refuncionalizando, y tienen diferentes construcciones de los significados (s/f p. 41).

Es precisamente la construcción del “nosotros” en la formación de zapateadores, una dimensión útil en este análisis, pues ello permitió visibilizar cuáles son los sentimientos, percepciones, posicionamientos diferenciados entre sí y respecto de los “otros” que desembocan en la constitución del “nosotros”. Ante tal práctica de representación cultural, ¿cómo se posicionan los maestros políticamente al interior de su comunidad de origen? Y ¿fuera de ella? Ruiz (2016: 257) al estudiar la representación de una danza, desde su propia experiencia, indica cómo algunos elementos históricos que son recuperados del pasado pueden integrarse a una misma estructura histórica cuando intentan generar un proyecto de identidad y pertenencia; donde además se trasciende la territorialidad (mismo caso que atraviesa el son jarocho) y que puede proyectarse como respuesta a las condiciones sociopolíticas adversas para los pueblos en cuestión, pues habrá implicaciones diversas en cuanto un desplazamiento se manifieste.

Anthony Cohen (1982-1986), citado por Flores (op. cit) sostiene que:

El sentido de pertenencia a un grupo o a una comunidad, es decir, lo que significa “ser miembro de” es evocado constantemente por cualquier medio, ya sea la utilización del lenguaje, la destreza hacia ciertos oficios [...] todo eso tiene sentido y significa algo para ellos, que no significa para los “otros” (p. 42).

Por ello, la observación y las entrevistas como herramientas de la etnografía fueron sustanciales en la identificación de estos lenguajes, sentires y percepciones de los actores clave, lo que a su vez aportó a la comprensión de la complejidad de la práctica educativa en cuestión.

Ahora bien, en el medio donde han “nacido” y hacia donde han migrado los saberes del zapateado, se han ido conformado ciertas identidades que tienen que ver en buena medida con los sentidos de pertenencia. Son además procesos que se relacionan con la subjetividad. Pues son precisamente, las configuraciones en las estructuras, lo mental, lo imaginario, lo ético lo que las ha determinado. Pero ¿qué tipo de relaciones se entretienen en los contextos de la globalización para el caso de la enseñanza-aprendizaje del zapateado?

Y ¿qué sería entonces la identidad?

A menudo la identidad parece manifestarse como consecuencia o manifestación de un medio cultural y social determinado, pero la experiencia personal distingue de la experiencia social la particularidad propia de cada uno. De esta manera el centro de esta identidad, análogamente a la identidad musical, no se determina por el contexto sino por la respuesta personal y específica de cada uno al mismo (Costa, 2015: 172).

Es decir, para esta investigación fue relevante estudiar cuáles son los usos que se están dando a los saberes comunitarios que incluye la enseñanza del son, desde las diversas miradas, en este caso de los maestros de zapateado (que en mayor medida están a cargo de la enseñanza); considerando en todo momento los diversos factores que pueden intervenir para que este uso obedezca más a un sentido de pertenencia cultural, a una búsqueda de la misma, a una estrategia para asegurar su conservación y continuar su transmisión. también se dio énfasis en analizar cómo se dan los reconocimientos y legitimación en contexto diversos y a donde el saber migró.

Al estar inmerso en un ámbito musical, los elementos que se consideraron para hablar de sentidos de pertenencia se enfocaron en que:

La identidad musical no se formaría por acumulación de experiencias musicales instructivas, sino educativas, es decir, experiencias musicales que por estéticas y educativas son capaces de imprimir un nuevo significado a la realidad y de proporcionar un acceso al conocimiento de lo inefable (Costa, 2015: 176).

Así, dimos cuenta de que quienes están a cargo de la enseñanza tienen un papel muy importante dentro de los aspectos que consideraría la identidad, para este caso ligado a lo musical, por lo tanto, su opinión fue muy importante. Desde esta perspectiva, Giménez indica que “ la identidad puede definirse como un proceso subjetivo (y frecuentemente auto-reflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales” [...] (2004: 85), razón por la cual interesó conceptualizar y categorizar las decisiones que cada uno de los actores va tomando respecto a su práctica y los elementos que le parecen centrales, así como analizar si durante dicho proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla un aspecto auto-reflexivo.

Por último, en dichos procesos identitarios o de pertenencia se encuentra lo que respecta a la trascendencia del género. Como discuto al final del capítulo seis, la categoría género derivó de los datos posterior al análisis y trabajo de campo, es decir no fue una categoría predeterminada. En este sentido, aunque no profundizo en este aspecto, a continuación, cito algunas referencias teóricas que tomé en cuenta al momento de la construcción de dicho apartado empírico.

De acuerdo con Fabbri (2014):

Podemos afirmar que, al menos inicialmente el concepto género intenta describir un fenómeno de carácter cultural (lo que se concibe como “masculino” y “femenino” no es natural ni universal sino que es construido y difiere según las culturas, las razas, las religiones), histórico (lo que cada cultura entiende cómo “masculino” y “femenino” varía de acuerdo a los diferentes momentos históricos) y relacional (lo que se entiende por “masculino” se define en relación a lo que se entiende por “femenino”, y viceversa, en un horizonte de significaciones mutuas). (pág. 145).

Para el caso que nos ocupa, el término femenino está relacionado precisamente con las bailadoras o zapateadoras y los saberes inherentes a esta práctica se relegan generalmente a las mujeres; la posición o protagonismo que como bailadoras hemos asumido es lo que se ha ido modificando de generación en generación, pues cambian las percepciones del “deber ser” en la tarima, así como los roles que una mujer puede desempeñar en el fandango y su práctica educativa. De esta manera, los terrenos de lucha que mencionar el autor tienen que ver con el desarrollo de un concepto de género situado para contestar la naturalización de la diferencia sexual. Dichas relaciones de jerarquía y antagonismo Fabbri (2014: 145) en torno al género tratan de explicar y de cambiar los sistemas históricos de diferencia sexual, en los que los hombres y las mujeres están constituidos y situados socialmente, y en lo que respecta al fandango si bien no se estudiaron detalladamente estos eventos, los datos sí evidenciaron una desigualdad y lucha constante por ocupar espacios en los que las mujeres puedan expresar libremente su forma de vivir y percibir el son jarocho ocupando en la tarima un lugar mucho más trascendental, es decir un espacio que rebase el papel ornamental que anteriormente se le designaba.

A manera de cierre, estos procesos tienen que ver con los contextos donde se construye la práctica, por ello, las características de lo que he llamado contexto rural y contexto urbano son descritas con más detalle en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III. LAS TARIMAS DE NUESTRO FANDANGO: ESCENARIOS DE LA INVESTIGACIÓN

Dado que las representaciones de la realidad educadora se refieren a un tiempo y un espacio concretos (Fullat, 2011: 74), a continuación, abordaré los dos espacios que se han contemplado para el presente análisis. Uno de tipo rural y otro urbano. En ambos lugares llevé a cabo trabajo de campo a partir de junio del año 2017. De esa fecha a la actualidad, estuve realizando estancias cortas en Chacalapa para la aplicación de entrevistas, la observación participante y la negociación requerida para que el grupo de formación con niños y jóvenes de la localidad se incluyera como parte del presente estudio. Para el caso de Xalapa, la negociación se realizó a partir del segundo semestre del 2017, con el maestro Sael Bernal, pues es el responsable del taller *Los Chaneques* en LCDN, grupo con el que decidí trabajar debido a la constancia y permanencia que ha tenido en esta ciudad. En ambos espacios estuve participando como instructora de zapateado. En Chacalapa más esporádicamente ya que en Xalapa tuve una temporada intensa en los meses enero-noviembre del 2017.

3.1 Chacalapa, Veracruz. Contexto rural

Chacalapa es una comunidad afrodescendiente que pertenece al municipio de Chinameca, el cual se ubica al sur del estado de Veracruz, en las faldas de la sierra de Sotepan. Es la congregación más antigua de la municipalidad y tiene aproximadamente 2,298 habitantes, de acuerdo con el XIII Censo General de Población y Vivienda (2010). La gente se dedica principalmente a la agricultura y la ganadería; y en menor proporción labora en el sector industrial, principalmente en el corredor Coatzacoalcos-Minatitlán.



Figura 2: mapa de la localidad de Chacalapa, municipio de Chinameca, Veracruz.³⁹

Dicha comunidad desde hace varios años encuentra en sus mayordomías un mecanismo que le imprime cohesión social e identidad comunitaria. Las mayordomías son las festividades más importantes para la comunidad y siguen fungiendo como una oportunidad para la convivencia y la reunión comunitaria. Además de ser una expresión de la religiosidad popular, son también espacios donde se aprecia la gastronomía tradicional y el son jarocho en su máxima representación mediante los tradicionales fandangos. En éstos, se da la oportunidad de aprender del son con las personas mayores, son las fiestas donde los músicos, cantadores, bailadores jóvenes y adultos pueden intercambiar, aprender e improvisar (viendo o preguntando) versos, pasos de zapateado o formas de afinar los instrumentos. De hecho, para algunas personas (incluyéndome) las mayordomías han sido los primeros espacios donde se puede conocer y experimentar qué es un fandango. Entre las mayordomías figuran

³⁹ Disponible en: <https://www.google.com.mx/maps/place/Chacalapa,+Ver./@18.0778576,-94.7117861,15z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x85e98b66be532b5d:0xcd7c8f56ce124!8m2!3d18.0785245!4d-94.703021>. Consultado el 19 de mayo del 2018

las de San Juan Bautista, el santo patrono de Chacalapa, y Santiago Apóstol, celebradas en el calendario litúrgico el 24 de junio y 25 de julio, respectivamente.⁴⁰

En 2013 para hablar acerca de los aspectos identitarios de Chacalapa realicé una investigación respecto a las mayordomías ⁴¹ (p.1). De acuerdo con Cabrera (2011: 19), las mayordomías fueron instituidas durante el periodo colonial por obispos, párrocos o visitadores eclesiásticos, con el nombre de cofradías o hermandades. Este autor señala que dichas instituciones piadosas, formaban parte de la organización ceremonial de los antiguos pueblos y tenían por objeto rendir culto a Jesucristo, a las advocaciones marianas y a los santos. Además de una función económica, servían como una caja de ahorro entre los cofrades o los hermanos. Fue en el siglo XIX cuando, por el cambio de patronazgo colectivo al individual en las fiestas religiosas, surgen con el nombre de mayordomías.

En cuanto a su población en general, el 52.6% son mujeres (1209). Los hombres suman un total de 1089. El censo de 2010 del INEGI,⁴² reporta también que el 13.66% de la población de 15 años o más, es analfabeta, mientras que el 31.77% en ese mismo rango de edad, no concluyó la educación primaria. Hasta la fecha, para el caso que me ocupa de la enseñanza-aprendizaje del zapateado, las vivencias cotidianas, las reuniones en fandangos y las charlas informales ocupan un lugar central al momento de acercarse al son tanto para enseñar como para aprender.

No obstante, de manera más reciente también se han ido implementando otras formas para instruirse como jaranero y bailador, la más conocida y común es la didáctica que se ofrece en los talleres; en éstos, la función principal sí es enseñar y aprender el son, mientras que en los fandangos dicha formación no es la intención principal, sino que se desarrollan en marcos de festividades comunitarias y la enseñanza-aprendizaje ocurre de manera tácita. En la última década se llevaron a cabo algunos de manera esporádica. Tal como señala Marín:

⁴⁰ Hace un cuarto de siglo, existía también la mayordomía de San Pedro y San Pablo, festejados simultáneamente el 29 de junio. Lo que la tradición oral cuenta es que esta mayordomía desapareció porque se celebraba en fechas cercanas a la de San Juan (24 de junio), situación que evitaba que los músicos, bailadores y habitantes en general, tuvieran días de descanso y recuperación. Es decir, al juntarse las dos mayordomías, no tenían tiempo para preparar y disfrutar adecuadamente las dos fiestas.

⁴¹ Ensayo titulado: *Las mayordomías como elementos de identidad comunitaria*. Proyectos de investigación de la cultura popular. Programa Sotavento. IVEC, 2013.

⁴² Información detallada en: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/indiMarginacLoc.aspx?refnac=300590011>

El son jarocho y el fandango son parte de la historia de la comunidad: son elementos que les vinculan con su pasado. Incluso cuando una persona no participa de manera activa en el fandango, ya sea bailando, tocando o cantando, su mera presencia en esta fiesta de tarima propicia la permanencia de dicha actividad (2014: 5).

Con dichos antecedentes, es a finales del 2015 y principios de 2016, cuando nuevamente (después de algunos años de no organizarse) ha resurgido el interés entre algunos miembros de la comunidad para organizar talleres, fandangos y demás actividades inherentes al son.⁴³ En este caso la población que más se ha acercado a estas prácticas, está conformada por niños y jóvenes. El grupo al que yo me acerqué se hace nombrar *fandango afromestizo*.

Tomando como referencia la investigación propia que antes cité, a continuación, describo a grandes rasgos, algunos antecedentes históricos de Chacalapa. En cuanto a la fundación del pueblo se refiere, existen varias versiones pero casi todas se parecen; la mayoría de las historias se remonta al siglo XVIII, y se ha creído que es un pueblo de afrodescendientes, anteriormente habitado por familias de negros vaqueros y esclavos libres que habían llegado de algunas partes del Caribe, África o Cuba;⁴⁴ incluso la tradición oral cuenta que Matea Rueda fue de las primeras en fundar la hacienda de Chacalapa, que era negra y que estaba herrada.⁴⁵ En otra de las explicaciones y con la que estoy más de acuerdo, se dice que el pueblo de Chacalapa ha existido por lo menos desde principios desde el siglo XVI.

Originalmente fue un pueblo indígena, de raíces nahuas, que después pasó a ser de mulatos.⁴⁶ Hacia el siglo XVIII Chacalapa cambió su nombre a San Francisco del Rosario, aunque como se puede comprobar, prevaleció el topónimo con el que actualmente se le conoce. Esto nos lleva a pensar que hay por lo menos dos etapas en su desarrollo histórico, el primero que alude a su composición nahua, desde el siglo XVI hasta su desaparición a principios del siglo XVII, debido a ataques de piratas que asolaron las costas del Golfo de

⁴³ Véase capítulo I. Planteamiento del problema.

⁴⁴ “Veracruz, una ciudad cuyo solo nombre evoca un mar de historias. Encrucijada del comercio global en la época colonial, fue punto de entrada de los conquistadores españoles y puerto de llegada de miles de esclavos traídos de África. Éstos llegaron encadenados en las sentinas de los barcos negreros para trabajar en los ingenios del azúcar, las haciendas y las minas. Por su condición cautiva, ocupaban una posición social inferior a la del indio y se convirtieron en los antepasados invisibles de la nación mexicana”. Obtenido de http://elpais.com/elpais/2013/07/25/eps/1374766765_208709.html. Consultado en 2013

⁴⁵ Marcada en la piel con hierro.

⁴⁶ En esas fechas “un puesto de milicianos resguardaba la barra del Coatzacoalcos”, conversación informal vía mensaje Facebook con Antonio García de León. 1 de julio del 2013.

México;⁴⁷ la otra etapa referente al repoblamiento de Chacalapa por afromestizos estaría ubicada hacia el siglo XVIII.⁴⁸

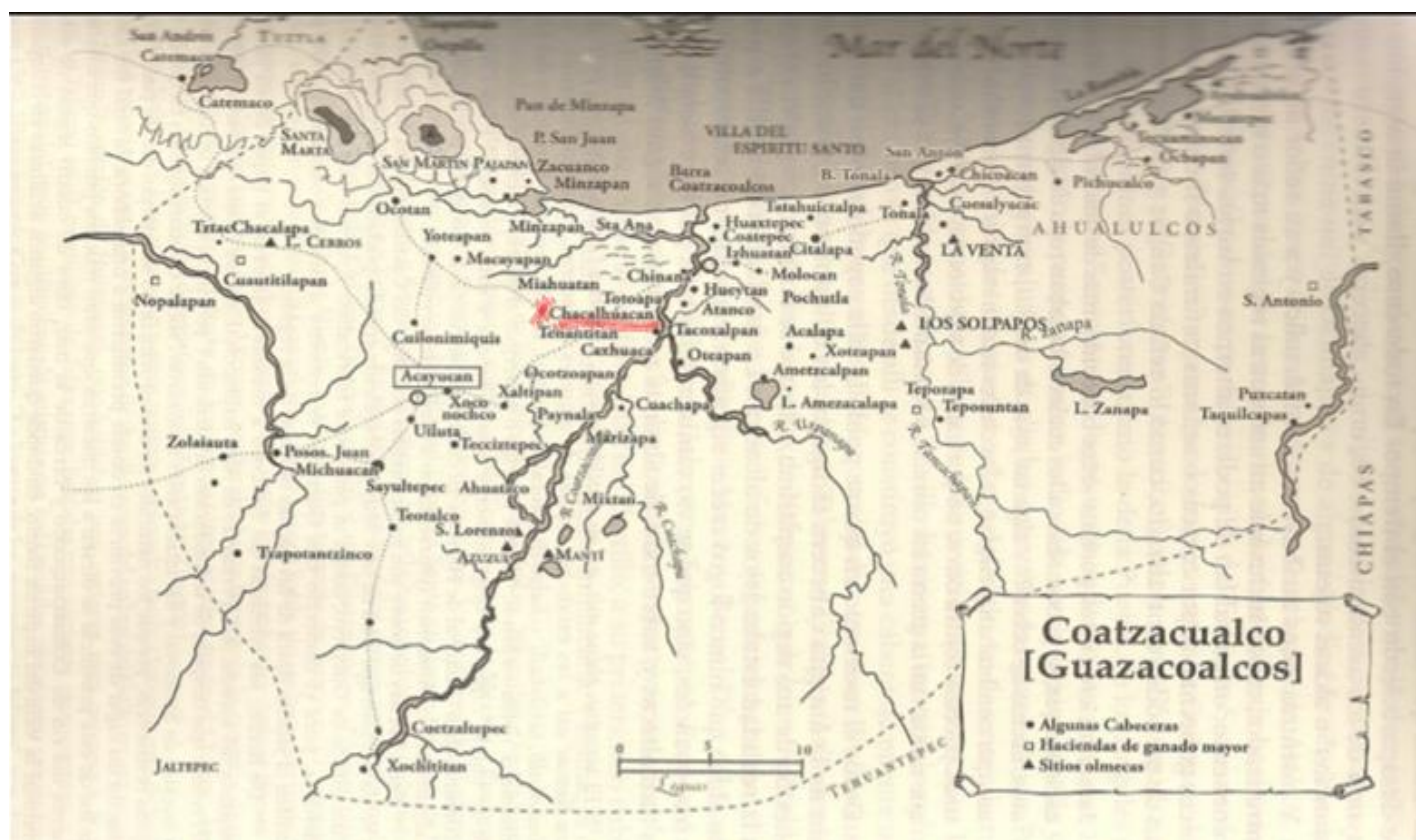


Figura 3. Mapa que muestra el nombre anterior que tuvo Chacalapa, pues hacia el siglo XVI era nombrado como Chacalhuacan. Fuente: *Tierra adentro, mar en fuera. El puerto de Veracruz y su litoral a Sotavento, 1519-1821*.⁴⁹

⁴⁷ En ese periodo las costas del Golfo, incluyendo la comarca de Coatzacoalcos, sufrieron frecuentes ataques de piratas, por lo que en 1601 desaparecieron ocho pueblos, entre ellos Chacalapa. Véase: *Naufragio en tierra. El impacto de la conquista en la Costa del Sotavento, Siglos XVI y XVII*. García de León, inédito, Tepoztlán, 1992. Su desaparición explicaría por qué la población actual no posee características propias de una comunidad indígena, incluyendo el uso de una lengua materna.

⁴⁸ Respecto a la población de la jurisdicción de Guazacoalco donde pertenecía Chacalapa, se dice que: “hubo grandes pérdidas en las primeras epidemias que desolaron la región costera, y para 1568 el número [de tributarios de 50,000] había caído a 3200. Recuentos posteriores dan 3 000 tributarios indígenas en 1580, 572 en 1646 (Cook y Borah, 1977-1980, III, p. 44, 48, 52-54), y 1 638 en 1743. En este último año, la lengua más utilizada por los indígenas era “mexicano-masorral”, aun cuando algunos hablaban popoluca. Un censo de 1777 da 10 595 comulgantes indios, 182 españoles y 3 567 pardos (en su mayoría zambos). En 1800 había 3 100 tributarios indios” (Gerhard 1968: 143). En general la jurisdicción era extensa pero económicamente casi inútil y además el descenso demográfico lo que explicaría por qué se optó por instalar ingenios y llevar población esclava.

⁴⁹ Autor del libro: Antonio García de León, México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Veracruzana, Secretaría de Educación del Estado de Veracruz. Primera edición 2011.

3.2 Xalapa. Contexto de estudio urbano

Aunque existen varias investigaciones de diversa índole que describen la ciudad de Xalapa, el autor en el que baso este apartado es Randall Kohl.⁵⁰ Esta decisión obedece a que este autor (2018) en su libro *¿Músico pagado toca mal son? Unas miradas al mercado laboral del son jarocho*, describe ampliamente las características de Xalapa como ciudad cultural. En este sentido, es la investigación más reciente que aborda el tema del son jarocho en el contexto de interés.

Xalapa además de ser la capital del estado de Veracruz, se ha convertido en uno de los destinos preferidos para estudiar, es común escuchar en conversaciones informales que es “una ciudad de estudiantes”. En palabras del autor: “Xalapa tiene una historia de ser un lugar acostumbrado a la presencia y contribución de foráneos” (p. 18). Es, además, conocida como la Atenas Veracruzana y tiene una larga historia en el apoyo a las artes, y a la música en particular. El gran rango de estilos musicales que se presentan va desde la clásica y el jazz hasta el rock y heavy metal con, claro está, las muchas músicas regionales mexicanas, sobre todo el son jarocho (Kohl, 2018: 17).

Geográficamente está ubicada en la región central del estado de Veracruz, y su población es de aproximadamente medio millón de habitantes. Un aspecto en el que el autor hace énfasis es que Xalapa:

Es un centro cultural y educativo –sede del campus principal de la Universidad Veracruzana– descrito como un puerto sobre tierra (Moore, 2011) con fuertes ligas culturales –a través del puerto de Veracruz– con el Caribe y España. Tradicionalmente, la ciudad ha sido el lugar de preferencia para los que llegan del mar en barco, dado que en el siglo XIX quedaban aproximadamente a un día de viaje en caballo o carruaje desde la costa. (Kohl, 2018: 17)

En cuanto al tema de la educación en las artes que es donde estoy interesada desde la arista educativa, Kohl, desde la referencia de la educación formal, puntualiza cómo la educación musical de manera paulatina, tomó forma dentro de las escuelas públicas y privadas durante los siglos XIX y XX hasta ser, teóricamente, parte del currículo obligatorio de las escuelas

⁵⁰ Actualmente es profesor de tiempo completo en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana.

primarias y secundarias hoy en día (2018: 18). Este hecho explicaría cómo es que los habitantes actuales, en su mayoría, están acostumbrados a la oferta de una gran variedad de escuelas de arte y a formarse en variadas disciplinas o actividades artísticas. Por otra parte, aunque el autor aquí refiere al ámbito escolarizado, es importante señalar que en Xalapa existen varios espacios no formales dedicados también a la formación con motivo del arte: la música, el baile, la poesía, la pintura, etc. Uno de ellos es precisamente LCDN, espacio que, desde mi llegada a Xalapa, ⁵¹ llamó mi atención por la diversidad de actividades que ahí se realizan y fue ahí donde realicé parte del trabajo de campo que describiré más adelante.

Actualmente la ciudad de Xalapa es anfitriona de varios festivales de música, desde sacra a contemporánea, infantil a folclórica, clásica a la *world music* popular; el Festival Internacional de Jazz y el Encuentro de Arpas son dos ejemplos (Kohl, 2018: 19). De forma cotidiana en las principales calles de la ciudad, es común encontrarse con una gran variedad de artistas, quienes muestran parte de su trabajo a cambio de una cooperación voluntaria. También están los eventos gratuitos al aire libre; por lo regular se anuncian carteleras previas donde se detalla la programación, los organizadores y los costos, si fuese el caso. Por último, en Xalapa se encuentra la Universidad Veracruzana y aunque tiene campus en otras regiones del estado de Veracruz, aquí es donde se ubica el mayor número de Programas educativos, incluyendo los de Artes y Música.

En resumen, estos dos contextos además de tener particularidades en cuanto a su territorio y población comparten prácticas de transmisión del son jarocho, que si bien son diferenciadas por determinados factores tienen en común la construcción de prácticas en espacios educativos mayormente no formales. En ambos el son jarocho ya sea el llamado del blanco o tradicional han abierto nuevos procesos en los que la enseñanza y el aprendizaje han tomado un papel trascendental para concebir y conceptualizar todo el ensamble de dicho género musical. Ante tales circunstancias esta tesis reconoció y planteó la necesidad de contrastar dos “glocalidades” aparentemente tan distintas en las que el intercambio de saberes y los procesos de migración contextual desembocaron la recreación de nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje del son. Precisamente con la finalidad de acercarme con mayor detenimiento a cada uno de los contextos y procesos, diseñé una metodología que combina

⁵¹ Llegué a Xalapa en el año 2015.

herramientas de la investigación social y que consideré pertinente debido a los objetivos de esta tesis. Las decisiones metodológicas y la ruta planteada para la construcción de los datos empíricos se describen con detenimiento en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO. IV. MUDANZAS: UN RECORRIDO PARA IR Y REGRESAR AL ESCENARIO DE LA TARIMA

4.1 Creación de la propuesta metodológica

En la actualidad existen varias tesis, investigaciones, escritos y documentos que abordan la temática del son jarocho desde diversas disciplinas, pero de manera específica, el aspecto educativo del son apenas ha empezado a estudiarse. Para el caso de esta investigación, me enfrenté a la ausencia de bibliografía en general, y a la situación de que existen muy pocos materiales escritos que describen cómo se da la enseñanza del son, menos aun que traten específicamente del zapateado. Por esta razón, estudiar la enseñanza-aprendizaje del son implicó también la elaboración de una ruta metodológica hasta cierto punto exploratoria, la cual se fortaleció mediante la condición que tengo, al ser bailadora. Así pues, bajo dichas condiciones, construí una guía apoyada de herramientas etnográficas, de la investigación documental y de materiales visuales.

En esta propuesta de investigación una de las partes sustantivas de todo el proceso consistió en la construcción de un abordaje metodológico que permitiese dar voz a los sujetos de la investigación y a la investigadora. Fue una apuesta que partió de un previo conocimiento y reflexión de la realidad a observar. Más adelante describiré de qué manera la reflexividad y autoetnografía se incorporaron al análisis.⁵² De esta manera, los métodos para la construcción de datos se eligieron pensando en crear espacios para nuevos debates que contemplen la participación de actitudes colectivas; en dichos espacios no sólo importa lo que dicen los actores, sino cómo lo interiorizan y lo llevan a la práctica. En este sentido, debido a que el estudio incluye una mirada comparativa entre los contextos rural y urbano, tanto las entrevistas como las observaciones estuvieron pensados desde esta lógica y apuntaron hacia la triangulación de datos.

Un dato relevante que veo necesario subrayar es la incorporación que hice de los métodos visuales, en un intento por ampliar y complejizar las prácticas de estudio consideré viable usar las fotografías, videos y carteles como otra fuente de datos. Otra de las razones

⁵² Apartado 4.6.3 Autoetnografía como técnica de investigación

que me llevaron a optar por el uso de imágenes fue la naturaleza del zapateado; el zapatear implica moverse, ocupar el cuerpo, usar ciertos materiales, rituales y representaciones; así pues, las fotografías, cumplen aquí el papel de acercarnos a dichos momentos, “ver” algunos de los elementos sustanciales para la construcción de la práctica en sí. Por ello, un aspecto importante que se tomó en cuenta para la selección de imágenes fue la historización, es decir, el momento, el lugar, las circunstancias y las temporalidades en que la práctica estaba ocurriendo.

En esta línea, tal como indica Corona, la cualidad esencial de la fotografía es fijar una parte del mundo y simular que esté organizando así, las formas de relacionarse con él (2012: 48). Desde este supuesto, debo señalar que en los dos contextos de estudio los participantes (expertos y aprendices) están familiarizados con el uso de las cámaras, incluso la presencia de éstas, no les provocaron interrupción alguna en la actividad que realizaban y, de cierta manera, las imágenes que presento para el análisis reflejan la “naturalidad” de la situación. Otros puntos de referencia para dicho análisis son los siguientes:

- 1.-Los videos fueron tomados por la investigadora y son resultado de las observaciones realizadas en los talleres y fandangos de Xalapa y Chacalapa.
- 2.-Las fotografías tienen varias procedencias, pues algunas fueron tomadas por la investigadora, otras por alumnas de los talleres y otras más fueron cortesía de un fotógrafo jaranero de Chacalapa.
- 3.-Los carteles usados como referencia se tomaron de las páginas o cuentas personales de *Facebook*⁵³ que tienen los maestros de zapateado. La selección obedeció sobre todo a criterios de la composición del cartel, disponibilidad de descarga y claridad del contenido.

La imagen juega entonces un papel muy importante porque “retrata la realidad” de los sujetos (Corona, 2012: 51), en este caso, el uso de la imagen contribuyó en la construcción de la propia realidad que como investigadora fui vislumbrando en el desarrollo de esta tesis. Bajo estos argumentos, debo distinguir que para el caso de los carteles y fotografías hablamos entonces de imágenes creadas a partir de la investigación y de otras imágenes ya existentes,

⁵³ Aparecen como contenido público.

recuperadas de sitios de internet y colecciones personales de fotógrafos con los que se tuvo acercamiento para la elaboración de la tesis. Por último, cabe señalar que esta dimensión de análisis (visual), no se tenía planeada desde un inicio, fue a partir de febrero del 2018 y a raíz del curso optativo *Metodologías y métodos audiovisuales en Investigación Educativa*, que decidí incorporar como otra fuente de datos los materiales visuales. Más adelante explicaré las propuestas que estructuré para dicho análisis en particular, considerando que los resultados o aportaciones de éstas, se entrelazan de manera transversal en la elaboración de los demás los apartados de la tesis.

En cuanto al trabajo más de tipo etnográfico, las entrevistas y observaciones en campo contribuyeron al acercamiento del contexto de manera cotidiana; tal como indica Briones “poner los conocimientos en sus contextos de producción nos permite introducir los desplazamientos conceptuales clave” (2014: 55). El periodo temporal que comprendió la investigación va de junio del 2017 a mayo del 2018 y aunque he realizado observación constante en talleres y fandangos, decidí “radiografiar” cuatro talleres ⁵⁴ donde pude apreciar el desarrollo de la clase y profundizar en elementos propios de la didáctica del zapateado; uno de los registros de observación incluye un ejercicio de autoetnografía. Las entrevistas realizadas fueron once, cinco dedicadas a los instructores y seis para las aprendices. También se llevó a cabo un grupo focal con alumnas de LCDN. Durante el proceso de la maestría, en mayo del 2018 tuve una estancia en el XI Fandango Fronterizo en la frontera de Tijuana-San Diego, evento que me permitió comprender la trascendencia de los procesos de transmisión del son en otros contextos. De aquí la idea de procurar en toda la tesis, una constante vigilancia epistemológica, misma que intentó mantener coherencia entre los supuestos teóricos y la forma de acceder al campo, es decir los datos empíricos. En la cuestión empírica, fueron fundamentales las experiencias tanto los que enseñan como los que aprenden, ya que ambos forman parte medular de la práctica. Debido a mi condición de investigadora y co-participante del proceso, en cierta manera, hay una re-creación del procedimiento que no anula mi percepción y conocimientos previos, pero que sí “permite revisar las condiciones

⁵⁴ 1.- Taller en Chacalapa; 2 de septiembre del 2017.
2.- Taller en La Casa de Nadie; 5 de septiembre del 2017.
3.- Taller en Coatepec; 7 de septiembre del 2017.
4.- Taller en Tijuana; 24 y 25 de mayo del 2018.

de posibilidad de un conocimiento donde “los nosotros”, “los ellos” y “los aquellos” pueden participar en aprehensiones de los mundos aludidos de manera compartida” (Scribano, 2016: 19). Es decir, en la búsqueda por conocer la manera en la que se han construido las prácticas de enseñanza-aprendizaje del zapateado, los referentes metodológicos que se tomaron en cuenta fueron pensados desde relaciones colectivas e individuales. De esta manera, dicha recreación ayudó a una comprensión más amplia de la realidad; las observaciones fueron siempre en colectivo, mientras que las entrevistas en su mayoría fueron individuales debido a las condiciones espacio-temporales en las que los participantes de la investigación se encontraban. En el caso de los aprendices, esta condición de colectividad, sí se logró en casi todos los casos planteados.

4.2 Acercamiento al paradigma: interaccionismo simbólico

En el interaccionismo simbólico una de las preguntas centrales es precisamente ¿qué conjunto común de símbolos han emergido para darle sentido a las interacciones de la gente? Es además una corriente que se utiliza principalmente en las ciencias sociales. En este paradigma la forma en que las personas expresan y relacionan sus pensamientos y sentires es fundamental. En el caso de la investigación que llevó a cabo, la entrevista semiestructurada tuvo el objetivo de conocer percepciones de los actores clave y las preguntas (ejes de análisis) incluyeron preguntas como: ¿qué significa para ti aprender zapateado?, ¿cómo llegaste a ser maestro de zapateado?, ¿cuáles son los aprendizajes más importantes?, ¿cómo eliges a un maestro?, ¿qué sientes cuando bailas?, cómo te acercaste al son jarocho.⁵⁵

Dichas preguntas permitieron que las personas entrevistadas definieran por sí mismas las situaciones con las que se encuentran y después actuar en función de esas definiciones. Por eso además de entrevistarlas fue necesario hacer uso de la observación, técnica que permite (mediante guías de estudio), buscar interacciones y comportamientos de los actores, relacionando y sistematizando en todo momento lo observado con las teorías que sustentan la tesis. Sin embargo, cabe señalar que la observación siempre está sujeta a la interpretación y juicio de quien observa. Desde esta perspectiva el interaccionismo simbólico, tiene

⁵⁵ Ver en anexos las guías completas de entrevistas.

consecuencias metodológicas inmediatas: “no se puede hacer investigación a nivel macro sino que a nivel micro o básico. El investigador debe tratar de entender cómo la gente categoriza su contexto social, cómo piensan y qué criterios tienen para tomar sus decisiones y actuar de una u otra manera”.⁵⁶

Uno de los teóricos que podemos encontrar en esta corriente es Herbert Blumer (1969), quien resume el interaccionismo simbólico en tres tesis. La primera es que las personas actúan en relación con las cosas a partir del significado que las cosas tienen para ellos. La segunda dice que el contenido de las cosas se define a partir de la interacción social que el individuo tiene con sus conciudadanos. La tercera implica que el contenido es trabajado y modificado a través de un proceso de traducción y evaluación que el individuo usa cuando trabaja las cosas con las que se encuentra.

En efecto, si trasladamos las tres premisas al proceso y no al producto de la investigación podemos identificar momentos clave en la construcción y análisis de los datos, por ejemplo, la traducción cultural además de ser un concepto clave fungió también como un proceso metodológico en la elaboración del relato etnográfico; en ese aspecto, como investigadora tuve que tomar decisiones basadas en lo que veía y encontraba en el trabajo empírico, oscilando (en varias ocasiones) en lenguajes diferentes, en saber cómo preguntar para que me respondieran lo que me interesaba saber sin cambiar la intención que había de fondo. Además, al existir un desplazamiento de prácticas de un contexto a otro, los contenidos y significados que se le otorgan son dinámicos y se definen a partir de la interacción con diversos actores. Con dicho antecedente, me pareció congruente explicitar la situación que como investigadora tuve en esta tesis y cómo a partir de ella, me posiciono en los planteamientos teóricos, epistemológicos y metodológicos.

4.3 Posicionamiento epistemológico

La presente investigación tuvo sus fundamentos en la educación entendida desde una época y sociedad compleja donde se han ido desarrollando diversos procesos, entre ellos los

⁵⁶El interaccionismo simbólico. Obtenido desde: <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1K6XH9QJQ-1HB851T-2M6>.

educativos. Para Morin “la complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (2003: 4). Es en este sentido, que, desde mi formación como Gestora Intercultural y mis experiencias previas de investigación dentro del campo de las expresiones culturales, consideré relevante estudiar los procesos educativos que ocurren dentro y fuera del espacio escolar.

En este caso en particular, la investigación educativa aportó herramientas que permitieron ir construyendo una ruta metodológica, la cual da pauta para la descripción y explicación acerca de cómo se generan, articulan y construyen los procesos de aprendizaje en la enseñanza del son jarocho. Los saberes que forman parte de dicha práctica constituyen un proceso educativo, pues se trata de una actividad que va acompañada de ideas, de proposiciones, razonamientos, sentimientos, emociones y pasiones por parte de los agentes; lo principal es el acto mismo educante, es una acción, un hacer (Fullat, 2011: 107). Dentro las prácticas que actualmente se desarrollan en el son jarocho, me interesé en dos casos específicos en los cuales tuve la oportunidad de participar como instructora de zapateado y como un agente más en la convivencia y gestión de diversas actividades. El moverme dentro de estos dos espacios me generó ciertos intereses en cuanto las similitudes y diferencias que desde mi postura como investigadora he ido observando previamente.

En el contexto rural facilité talleres de manera más esporádica debido a mi estancia en Xalapa, en esta ciudad, el periodo que estuve a cargo de los talleres fue más prolongada. Con esta enunciación consideré que hacían falta respuestas para comprender desde una mirada y participación inter-actoral, cómo eran los procesos formativos en el son jarocho y a qué se debían las particularidades en los contextos elegidos. En este caso tal como lo indica Bertely (2000: 41):

El acto de interpretar, como autocomprensión y fusión de horizontes, conduce necesariamente a que el sujeto se reconozca como portador de verdades socialmente compartidas y legítimas, lo cual articula el estudio en casos específicos con el contexto general en el que se insertan, y a que la postura política del intérprete sea explícita (...).

De esta manera, en un primer análisis previo al campo y con la información que ya conocía por estar inmersa en la comunidad jaranera, ubiqué al son jarocho dentro de una postura que

incluye procesos muy dinámicos informales, apegados (cada vez más) con las características de la educación no formal ya que, es un género musical que no nace en los procesos escolarizados, es decir, se ha construido inicialmente en contextos tipo extra escolares. Con estos primeros acercamientos y las posteriores experiencias que fui teniendo como maestra o instructora de zapateado, decidí, junto con mis directores de tesis, que lo autoetnográfico también se incluyera en la investigación.

Las prácticas educativas a las que hago alusión parten de la observación y documentación que realicé (antes y durante el proceso de la maestría) de los procesos de transmisión más de tipo tradicionales, los cuales eran meramente orales, visuales, cotidianos y no programados y se complejizan a partir de lo que descubro en la transición propia hacia un contexto urbano; ahí la transmisión no necesariamente es del tipo “tradicional”, sino que empieza a situarse, explorarse y/ o compartirse en otro tipo de espacios con un toque más “academizado”. Dichas situaciones han desembocado en la implementación de nuevas formas de enseñar y aprender; por lo menos en el espacio urbano está ocurriendo de manera más explícita y constante pues, a diferencia del contexto rural, el son jarocho (ensamble completo) se está enseñando en centros culturales, asociaciones civiles, escuelas primarias y secundarias y demás instituciones educativas.

Para el contexto rural donde la formación en este género se ha dado más de manera cotidiana, transmitida entre familiares o amigos, ubicaría una educación orientada inicialmente hacia lo no formal, ya que, “por su fuerza histórica, simbólica y social (...) en las fiestas y en los procesos de enseñanza-aprendizaje del son jarocho, se pueden identificar patrones de comportamiento, donde su permanencia y práctica de esta expresión se transmite generacionalmente” (Marín, 2014: 6). Las características de Xalapa son diferentes en varios sentidos, desde los sociodemográficos hasta los educativos, y, por ende, los intereses de aprender son más diversificados e incluso las edades de los aprendices son generalmente mayores en comparación con los de Chacalapa. Y en ese sentido, los aprendizajes en estas situaciones “están representadas por el producto de experiencias espontáneas y cotidianas en el medio social y provocan aprendizajes de diversos tipos en el individuo” (Smitter, 2006: 243). La implementación de otras formas de enseñar fuera de la estructura escolar, con

características más organizadas y sistematizadas está relacionada con procesos más recientes; este cambio y adecuación de prácticas, fue un foco interés en esta investigación.

Por otra parte, la música y con ello la danza, desde este posicionamiento es mucho más que un fenómeno acústico, es más bien un territorio vivo y en movimiento que incorpora formas de ver el mundo, afectos, modos de relaciones, estructuras, actitudes, transformaciones y comportamientos rituales (Hormigos y Cabello, s.f: 260, citado por Samper 2010: 31), por tal razón las formas de representación del zapateado fueron vistas desde los datos verbales y visuales. En tanto, lo ritual, material y lo visual fungieron como elementos cruciales que se tomaron en cuenta para desprender las categorías de análisis.

En suma, con este escenario que construí a partir de la capitalización de diversas experiencias con los actores que participamos en la investigación, es que propuse el acercamiento metodológico inspirado primordialmente en la etnografía. Desde los planteamientos arriba mencionados, busqué la posibilidad de un diálogo de saberes-haceres entre los actores clave de la investigación, en el que se pudieran suscitar reflexiones del quehacer educativo en el son; lo antes dicho, estuvo orientado hacia el cómo y por qué de sus determinaciones, así como las implicaciones que se tienen para en cada caso, considerando en todo momento que “la complejidad afecta sobre todo a nuestros esquemas lógicos de reflexión y obliga a una redefinición del papel de la epistemología, que es primordial para la experiencia educativa” (Morin, 2003: 4). El mismo género es complejo en cuanto a su definición de lo “tradicional”, aunque desde mi experiencia coincido con los autores que proponen que se trata de un género que tiene sus raíces en comunidades rurales del sur del estado de Veracruz y es en estos contextos donde probablemente el término tradicional cobraría mayor peso. Sin embargo, las fronteras que pudiesen existir para distinguir dónde empieza o dónde termina lo tradicional o el propio territorio del son, actualmente son más que nada imaginarias.

Es posible que este debate que es también parte del fenómeno de la globalización influye en las formas de acercarse y convivir en este espacio cultural-educativo pues, insisto, los procesos no han sido estáticos, sino dinámicos. Las prácticas de enseñanza-aprendizaje cada vez con mayor frecuencia migran de lo rural a lo urbano, pero también la formación del

experto, la cual, se ha fortalecido también en contextos urbanos. Es decir, en la construcción de las “nuevas prácticas”, los desplazamientos han ocurrido en las dos direcciones: rural-urbano, y urbano- rural. Precisamente en estos procesos no lineales fui definiendo el interés principal del estudio, porque en este escenario son varios los factores los que pueden estar involucrados. No obstante, debido al tiempo y los recursos disponibles para esta investigación, los objetivos se limitaron a los usos y sentidos de los aprendizajes del zapateado y a la forma en que la práctica de enseñanza se construye en lo rural lo urbano.

4.4 Descripción y justificación de la aproximación metodológica

Los métodos propuestos para la construcción y análisis de datos provienen de la etnografía clásica o tradicional, dentro de la llamada investigación cualitativa, en donde se busca que el estudio sea de carácter inductivo con un diseño que pretende un análisis tipo descriptivo, interpretativo y meta-reflexivo. Por tal razón, las relaciones intersubjetivas de todos los actores son pieza clave en el estudio, ya que los significados que se construyen en relación con otros son centrales. Desde esta visión “lo esencial en la investigación cualitativa es el análisis objetivo del significado subjetivo. Este significado subjetivo es el que preside el comportamiento de ciertos individuos cuando éstos actúan en función de los otros” (Ruiz e Ispizua, 1989: 35), en tal situación es importante considerar el carácter “artificial” que pueda tener la entrevista, o cómo el comportamiento de los actores puede verse influenciado al momento de sentirse observados.

Otro de los aspectos que guiaron el carácter de esta aproximación metodológica, es lo que expone Díaz de Rada acerca de que “el proceso artesanal mediante el cual se elabora el texto etnográfico irá acompañado tanto de lo encontrado en campo como de la interpretación cultural de la literatura que sirve de guía en la investigación” (2011: 258). En otras palabras, el marco teórico aquí propuesto y los instrumentos para el trabajo de campo van estrechamente relacionados y se complementarán durante todo el proceso de la tesis. En ese sentido, la orientación etnográfica de la investigación, además de partir de un marco

teórico delimitado, incluyó los aspectos relacionados a los sentidos y significados que las personas (expertos y aprendices del zapateado), le van dando a su práctica y se tomaron en consideración los supuestos epistemológicos que la investigadora tenía, pues tal como señalan Velasco y Díaz de Rada:

En la medida en que la etnografía trata de captar significados y reglas de acción social en un contexto particular, no parece adecuado representar la labor del investigador como secuencia rígidamente segmentada en fases: el transcurso de la investigación no depende sólo de la voluntad del etnógrafo, sino de su interacción con personas, que como él, interpretan de algún modo la realidad (1997: 91).

Por lo tanto, en las relaciones cara a cara y la interacción cercana con los actores clave, se encaminó este proceso. En otras palabras, los hallazgos aquí discutidos son resultado de las visiones de los propios informantes complementados con la parte autoetnográfica, pues la última es útil como “estrategia de investigación cualitativa, ya que pone en relieve el lugar que ocupa el sujeto que investiga en contextos de producción de conocimiento” (García, 2013: 2). Precisamente elegí elementos que constituyen una investigación etnográfica porque al acercarme a mis informantes clave traté de comprender el sentido de sus prácticas, seguir sus pasos y sus ritmos en la construcción de su sociedad y su cultura (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 93). Otro aspecto central que tomé en cuenta al momento de elegir métodos etnográficos es lo que se conoce como “extrañamiento”; el cual tiene que ver con esa separación de los espacios y/o momentos que se han convertido en lugares frecuentes o cotidianos, lo que a su vez me llevó a asumir una postura *etic*, que permite una interpretación y comprensión de la situación. Esta condición implicó que tomara ciertas decisiones al momento de la escritura misma de los apartados de la tesis; dejé de dar talleres y releí mis notas de campo, vi los videos grabados con personas ajenas al tema y en varios momentos de tutoría grupal o individual, mediante otras visiones del tema traté de ser lo más explicativa posible. Pues “la vida cotidiana es invisible y lo familiar pasa desapercibido hasta que es convertido en extraño para ser documentado sistemáticamente” (Ruiz e Ispizua, 1989: 34), reconozco que fue difícil “salirme” del tema y no sé si lo logré del todo, pues crecí en una familia y en una comunidad donde el son jarocho y el fandango son parte sustancial de los procesos identitarios y es un aprendizaje (y experiencia) que una vez que te lo apropias, resulta prácticamente imposible dejarlo a un lado, por más que te lo propongas.

4.5 Los sujetos de investigación

Quienes participan en esta investigación son agentes que para esta investigación he nombrado expertos y aprendices. El uso de la palabra experto hizo alusión a las personas conocedoras y portadoras de un saber (en este caso el zapateado), será también sinónimo de enseñante, instructor o maestro, siendo este último vocablo el que se utiliza de manera más cotidiana y/o frecuente entre los grupos de aprendices. Sin embargo, no es como tal un constructo determinado dentro de estas prácticas, pues la forma de referirse y nombrar a quien enseña el zapateado puede variar de contexto a contexto según cada situación en particular; así en algunos lugares será maestro, instructor, profe, acompañante, compañero o simplemente un partícipe más dentro de la práctica, al cual, designarán con el nombre propio. Un aspecto que resulta primordial en esta investigación es puntualizar lo intergeneracional que caracteriza a la muestra, es decir, hablamos de que el estudio incluyó la participación de instructores que han tenido incidencia en procesos educativos que corresponderían más o menos a tres generaciones, las cuales podríamos ubicar en los siguientes periodos: 1980-1994, 1994-2010 y 2012-2018. El primer periodo corresponde a los primeros talleres eventos impulsados por el Movimiento Jaranero en los que Martha Vega comenzó su labor como tallerista. En el siguiente periodo contemplamos los trabajos realizados tanto por Rubí Oseguera, Laura Reboloso y Paulino Domínguez. En la tercera generación contemplamos principalmente los procesos impulsados por Sael Bernal; en este mismo periodo se ubican los talleres que he impartido y se toma en cuenta que aunque algunos instructores iniciaron la construcción de su práctica antes que otros, actualmente todos continúan dando clases y participando de los fandangos, conciertos y demás actividades relacionadas con la transmisión y promoción del son jarocho.

Incluir las voces de los “expertos” y “aprendices” en esta apuesta etnográfica resultó primordial en función de lo que se conoce como interaccionismo simbólico de acuerdo con Ruíz e Ispizua pues éste “sostiene que el propio agente construye su acción, y que ésta no es mero desencadenamiento de la actividad producida por la influencia de los factores determinantes sobre su organización” (1989: 52). El agente, que aquí está identificado como experto o aprendiz, es una persona enfrentada a una situación en la que se ve compelido a

actuar. Ante esa situación, advierte, interpreta y valora las cosas con las que tiene que contar para decidir su actuación.

De esta manera, después de realizar la búsqueda de los participantes según los objetivos y la temática, la muestra quedó integrada por dos maestros y dos maestras; las cuatro figuras con experiencia y trayectoria en el ámbito de la formación del zapateado tanto en contextos rurales como en urbanos. Los expertos se incluyeron porque son los que están a cargo de la enseñanza y entre sus características principales tienen las siguientes: son originarios del sur de Veracruz, algunos han cambiado su lugar de residencia, la edad es variada, tienen experiencia en la enseñanza en espacios rurales y urbanos, su formación académica es heterogénea, participan en diversas actividades inherentes a la conservación y promoción del son dentro y fuera de sus comunidades de origen, han tenido (y siguen teniendo) participación y presentaciones individuales y grupales en espacios académicos. Y por último, tuvieron la disponibilidad y el interés para formar parte de este proyecto.

Desde los espacios educativos escolares, hay varios planteamientos en lo que respecta al perfil deseado de los profesores, y aunque esta investigación se plantea dentro de un espacio no escolarizado, los objetivos para conocer los saberes presentes en la enseñanza de la danza del son, obedecen a inquietudes parecidas. Por lo que es viable pensar en que:

La contestación a las preguntas de qué deben ser y cómo deben actuar los profesores depende de consideraciones sobre su formación pedagógica, su bagaje cultural, sus cualidades personales, su *status* social, las condiciones y regulaciones de su trabajo, su ética profesional, la percepción que tienen de sí mismos como profesionales o educadores. Todo eso define sus actuaciones y la calidad de su enseñanza (Gimeno, 2000: 120).

La otra parte de la muestra estará formada por los alumnos o aprendices tanto del contexto rural como el urbano y que tienen como mínimo un año de constancia en las prácticas, pues como mencioné anteriormente, con la ayuda de métodos etnográficos, aspiré a la construcción de una tesis inter-actoral y con acercamientos hacia un análisis de tipo horizontal e intertextual (Dietz, 2016). Por la naturaleza del estudio, me pareció relevante explicitar la justificación de la elección de la muestra, ya que como señala Cuevas “paralelamente a la formulación de la guía de entrevista, el investigador necesita conformar el grupo de sujetos a los cuales va a entrevistar, razón por la cual, necesita construir criterios de elección de los informantes” (2016: 116).

Por lo tanto, en esta investigación, se reconoció que el proceso de interpretación depende y es responsabilidad del investigador, pues es él quien, a partir de su objeto de estudio, marco de referencia y experiencia, construye un procedimiento metodológico para la interpretación de los datos.

4.6 La construcción de los datos en una propuesta etnográfica

La propuesta etnográfica aquí propuesta estuvo basada en los procedimientos cualitativos e inductivos, por lo que, la generación de los datos se dio a partir de la cotidianidad, contrario a los supuestos positivistas; al respecto, Schütz, propone que la unidad de análisis está sobre la vida cotidiana (1972: 56), lo que proporciona una vía de acceso a las estructuras del mundo de la vida. Siguiendo a Dietz una mirada etnográfica es “aquella que se va desarrollando a menudo a través de estancias prolongadas que se llevan a cabo en el seno del grupo estudiado siguiendo el investigador un papel más de visitante o ajeno” (2016: 2) en este sentido, aunque no soy del todo ajena a los grupos, mi papel de etnógrafa sí se limitó al papel de visitante sobre todo al momento de realizar las observaciones o al preguntar ingenuamente de manera intencionada varios aspectos referentes a la enseñanza-aprendizaje del zapateado.

Por otra parte, respecto de las diferentes formas que puede tomar una investigación de tipo cualitativa y de corte etnográfico, Bertely señala que “(...) pueden organizarse de distintas maneras gracias al contexto político y académico en que los autores elaboran sus particulares organizaciones, y a los problemas teóricos, metodológicos o epistemológicos que les interesa resolver” (2000: 22). Por eso pensé esta propuesta de manera flexible, y las técnicas que se emplean se retroalimentaron constantemente al articularse con las aproximaciones teóricas-conceptuales. El marco teórico fue modificándose conforme la investigación iba avanzando.

No obstante, Dietz señala que recientemente desde los proyectos en investigación educativa, la etnografía se ha aplicado a contextos cercanos a los propios, tal como es el caso de esta investigación. El autor continúa enfatizando que para estos casos “la mirada desde la otredad requiere de procesos explícitos de distanciamiento frente a lo propio” (2016: 2),

razón por la cual, he decidido incluir un apartado específico que aborda la trascendencia en la oscilación *emic-etica* para esta investigación.

Desde este planteamiento epistemológico, la auto-reflexividad cobra un sentido central, pues “refiere a la equivalencia entre describir y producir interacción, entre comprender y articular la comprensión, proceso en el que el relato que se va generando, es el vehículo de esa equivalencia, dado que interactuar es actuar y es relatar” (Ruiz e Ispizua, 1989: 66). Entonces, la forma en que llegué al campo y la manera que propuse las temáticas en las entrevistas y grupos focales, así como el discurso que se teje desde mi posición oscilante propia-ajena, fue dibujando el procedimiento etnográfico; evento que según Schmidh (1995) y Dietz (2012) es “implícitamente intercultural, en el sentido que buscamos una comprensión intracultural, ‘desde dentro’ del grupo con el que trabajamos, para luego generar una traducción intercultural ‘hacia afuera’ del grupo (...)” (citado por Dietz, 2016: 2). Por último, tomando en cuenta que “los datos se producen porque es el investigador con sus procedimientos de observación, entrevista, documentación y registro, orientados por una guía de campo de la que es autor, quién les confiere existencia” (Díaz de Rada, 2011: 283), propuse que la observación y la entrevista (acompañada de la conversación informal), sean los métodos permitiese dicha construcción-producción.

4.6.1 La observación participante

En primer lugar, me incliné por la observación y la entrevista en profundidad debido a que “huyen de todo control que desconcrete la situación o limite la espontaneidad de las respuestas. El fenómeno concreto, con todos sus condicionamientos particulares, con su peculiaridad circunscrita a la situación específica y no generalizable, es objeto nuclear del estudio” (Ruiz e Ispizua, 1989: 81); en este aspecto cabe señalar que las observaciones no estuvieron del todo bajo mi control, es decir, la práctica que se observó estuvo dirigida por los propios actores; aunque esto no limitó el uso de una guía que posibilitó el posterior registro de lo que se estaba observando.

Las observaciones se llevaron a cabo como primer acercamiento a las prácticas de enseñanza, y se hicieron principalmente en los talleres y algunos fandangos. Para esta forma

de “acceso” a la realidad, también me apoyé del uso de la cámara fotográfica y de video. Me incliné por la observación porque la actuación del observador será un mecanismo que permita la interacción con el objeto de estudio, en donde existe un movimiento permanente de ir y venir entre textos *emic/etic* (Fernández, 2006: 27). Estuvo planteado como momento antecesor a las entrevistas, con el objetivo de buscar la triangulación de los datos, la cual implica una comprensión profunda, y de comparación entre lo que se dice y lo que se hace sobre las prácticas del zapateado. Para este método se tomaron como guía los elementos que aparecen en la Tabla 2 (anexos), tales como la organización del espacio, discurso utilizado, materiales en los que se apoya la clase y duración de la misma.

4.6.2 La entrevista etnográfica

Con las entrevistas semiestructuradas y a profundidad pretendí que los instructores de zapateado (expertos) y los alumnos (aprendices) compartieran de manera más explícita y consciente las expectativas, intereses y motivos que han determinado su participación dentro de la práctica cultural que se estudia. Se aplicaron después de algunas observaciones y en momentos clave, para constatar lo que se decía en el discurso y lo que se lleva a cabo en la práctica. La entrevista con estas características fue propuesta considerando que es una “técnica para obtener información, mediante una conversación profesional para un estudio analítico de investigación (...)” (Ruiz, 2007: 165). En algunos de los casos, existió una previa conversación informal para hablar acerca de los temas que se tomarían en cuenta y dar la contextualización en general de la investigación, aunque esta eventualidad pudo llegar a provocar algunos sesgos, pues si bien las inquietudes venían casi siempre de los entrevistados hacia mí, este conocimiento previo pudo orientar sus reflexiones de alguna manera.

El uso de la entrevista fue crucial debido a que funcionó como “un instrumento que permite acceder al universo de pensamiento del sujeto y al contenido de la representación social” (Cuevas, 2016: 118); también se dirigió a conocer el discurso donde se encuentran las representaciones sociales de los sujetos, remitiéndose a un diálogo dinámico con la finalidad es recolectar información sobre el tema determinado. El propio paradigma que implica conocer las interacciones de los actores (interaccionismo simbólico), conduce a las aproximaciones y articulaciones cercanas de la vida cotidiana de cada uno de los actores

participantes. En cuanto al análisis, retomé también la postura de la autora porque al considerar la tesis como un proceso artesanal, la postura de la investigadora tiene un peso fuerte en el tratamiento que decida darle. De esta forma, se construyeron ejes de análisis que establecieron un acercamiento al objeto de estudio y encontraron un vínculo entre el marco de referencia y la evidencia empírica (Cuevas, 2016: 130). Así, se intentó, mediante los ejes de análisis (previos y después del campo) comprender la totalidad el problema de investigación planteado.⁵⁷

Tanto la entrevista como la observación se fueron complementando para la construcción de los datos y se analizaron siguiendo el modelo que propone Dietz, cuando señala que en la observación se tiene un “conjunto de métodos de construcción de datos visuales y en la entrevista un conjunto de métodos de construcción de datos verbales” (2016: 7). Desde esta perspectiva, las categorías de análisis propuestas se categorizaron a partir de los datos verbales y visuales.

4.6.3 Autoetnografía como técnica de investigación

Debido a las características de la tesis, decidí hacer uso de las herramientas metodológicas que propone la autoetnografía dentro de la investigación cualitativa; desde esta determinación me posicioné como una informante más dentro del proceso de investigación. Esta metodología se complementó con las propuestas arriba descritas y sirvió como una alternativa para narrar y presentar la investigación además de generar conocimientos, pues estoy de acuerdo con lo que señala Blanco en cuanto a que “es posible considerar a la autoetnografía como uno de esos enfoques alternativos para la generación de conocimientos cuyo abordaje lleva a hacer de forma previa algunas referencias a la etnografía más tradicional, de la cual, en primera estancia deriva” (2012: 50). Aunque de cierta manera la mayoría de las investigaciones recobran lo “auto” al posicionarse explícita o implícitamente, aquí fue un ejercicio explícito desde el principio; retomo lo que Hernández (1999: 57) denomina compromiso paralelo e investigaciones conscientes, es decir, por un lado, implica que soy la instructora (bailadora-zapateadora) con mi propia cultura y

⁵⁷ Véase guías de entrevistas y observaciones. Anexos Tablas 2 y 3.

comunidad-en este caso originaria de Chacalapa, que es donde se ubica el contexto rural a estudiar-donde tengo un espacio y/o sentido de pertenencia y, por otro, soy la investigadora del proceso educativo en cuestión adscrita a una comunidad científica y académica.

Blanco apunta acerca de lo incipiente que es la autoetnografía en el mundo hispanohablante y que después de una revisión de autores, resulta imprescindible ubicar en esta corriente la presencia de una estructura narrativa (2012: 57). Con dicha lógica, en esta investigación lo subjetivo fue una de las partes centrales, pues se consideró que el conocimiento generado fuese de manera conjunta y reflexiva en las relaciones e imaginarios de todos los que participamos en el proceso. No obstante, estoy consciente de que “en una propuesta autoetnográfica existe una mezcla indisoluble entre las dimensiones tradicionalmente llamadas objetivas y subjetivas” (Blanco, 2012: 57), por lo que el carácter subjetivo que pueda tener como investigadora, no necesariamente será el mismo que otros actores visibilicen.

Por eso, como parte de esta distinción y característica de tipo subjetiva, describí en una primera fase metodológica, la autobiografía⁵⁸ (como elemento de la autoetnografía). La autobiografía funcionó como, “un ejercicio ligado a la memoria como un aprendizaje para la fuente de conocimiento, en donde existe reconocimiento y aprehensión de uno mismo como sujeto e individuo” (Hernández, 1999: 56). Para este caso la narración estuvo orientada en dos aspectos centrales; uno: las formas de aprender a zapatear que fui adquiriendo desde la infancia hasta la actualidad, y dos: las experiencias de formación como posterior instructora/maestra. Así, mediante dicha contextualización, se narró un fenómeno social inmerso en prácticas de este estudio, lo que llevó a la combinación de perspectivas que pueden permear sutilmente el debate epistemológico (Blanco, 2012: 68). La autobiografía, desde estas premisas, contribuyó a una meta-descripción del posicionamiento epistemológico y a esclarecer el papel de la investigadora para la construcción de la tesis.

⁵⁸ Véase en los anexos: Autobiografía.

4.7 Oscilando entre la perspectiva *emic* y *etic*

Es importante distinguir la aplicación de estos dos enfoques dentro de la investigación, ya que por una parte formo parte del grupo de estudio, soy nativa de la comunidad de Chacalapa, lo que de cierta manera me da una perspectiva *emic*, pero el estudio es además una aproximación a la descripción e interpretación de cómo se han ido construyendo las prácticas educativas para la enseñanza del zapateado, que recupera otras voces. En ese ir y venir del trabajo de campo y el análisis entra en juego lo *etic*.

Desde luego es un reto para cualquier investigación cualitativa, sobre todo en aquellas que, como ésta, buscan una constante reflexión, diálogo y crítica. La perspectiva *emic* está centrada en el actor y es contrastada en otra fase por un distanciamiento, para poder observar “desde fuera” y traducir hacia el mundo externo dichas pautas, generando la perspectiva *etic* (Dietz, inédito p. 3), por ello, es necesario dejar claro que no existió como tal una neutralidad en la investigación, pues admiro y promuevo el son jarocho que ha nacido en el sur de Veracruz y he participado en varias actividades que se encaminan hacia su conservación y transmisión mediante diversas prácticas de enseñanza inter-generacionales. No obstante, los métodos etnográficos que utilicé fueron pensados en la idea de construir conocimiento en un diálogo de saberes, tratando (en el mejor de los casos) que los elementos sometidos al estudio se analicen bajo la claridad del contexto en donde se generan.

De acuerdo con Ramírez el ir conociendo desde una perspectiva *emic*, “permite adentrarse a su cultura a través de los imaginarios simbólicos que están ligados íntimamente a ellos” (2016: 133). Se vuelve relevante en esta temática de las prácticas educativas del zapateado, porque precisamente interesó conocer algunas características identitarias colectivas propias que sirven para identificar a los grupos o individuos (sentidos de pertenencia); siguiendo a la autora, Ramírez señala que desde lo *emic* sobresale lo homogeneizante que, dependiendo de la situación presente, puede recuperar el pasado. Esta situación se vio reflejada cuando algunos datos y reflexiones que surgieron a partir de las entrevistas y observaciones se repiten o comparten entre varios de los actores clave.

A partir de estas aclaraciones, estas perspectivas tuvieron un lugar central, pues inicialmente la investigación tuvo un fuerte componente *emic* pero a medida que el análisis se iba dibujando, lo *etic* permitía que se produjera un proceso de reflexión más amplio. Las propias categorías de análisis se fueron modificando porque conforme se categorizaba, aparecían nuevas categorías más *emic*, no previstas en la fase previa, donde las categorías fueron tomadas más desde el aspecto *etic* (marco teórico-conceptual). Por consiguiente, los dos capítulos que enseguida presento son meramente empíricos y responden a los objetivos planteados en el capítulo uno. En cada apartado pretendí que el marco teórico que sustenta la tesis sirviera de guía para que el análisis, busqué también que las voces de los expertos y los aprendices tejieran el hilo argumental de dichos capítulos, intentando así que el cruce de lo *emic-etic* antes descrito pudiese efectuarse.

CAPÍTULO V. LA RECREACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA TRANSMISIÓN DEL ZAPATEADO

La mayoría de los datos provenientes de las entrevistas y observaciones realizadas durante el trabajo de campo, se analizaron bajo la propuesta por Yazmín Cuevas (2016). Esta guía sugiere que en el análisis de los datos debemos tener en cuenta tres elementos principales: los datos empíricos, las citas o marco teórico que sustentan a investigación y los comentarios que el investigador atañe ante los extractos seleccionados; es decir, tiene la función de profundizar en el análisis mediante el cruce de datos *emic* y *etic*. Con dicho antecedente, a continuación presento la organización y estudio que he realizado después de la articulación de las categorías de análisis que fueron emergiendo durante el proceso de construcción de la propia tesis.

Como nota aclaratoria quiero subrayar la relevancia de la temporalidad en las prácticas educativas que analizo en esta investigación, pues me centro concretamente en dos contextos con experiencias vigentes al 2018, y aunque los resultados pueden ser similares y aplicables para otras experiencias, no generalizo los hallazgos. Con dicha aclaración, retomo lo que Rodríguez enfatiza:

La historicidad de las prácticas educativas asociadas o vinculadas con las culturas populares remite a sus temporalidades, a partir de las cuales se explican sus continuidades, transformaciones, antagonismos, entre otros; es decir permiten analizar cómo se han construido en el curso del tiempo. (p. 447)

Por ello, el objetivo central de la tesis estuvo pensado todo el tiempo para responderse desde el cómo y no desde el qué, porque importó analizar precisamente cómo es que se han construido las prácticas educativas del zapateado en Xalapa y Chacalapa específicamente.

5.1 Recreación de las prácticas del zapateado

Ante el creciente aumento de las oportunidades para difundir, conocer, enseñar y aprender son jarocho, es evidente cómo dicha música ha extendido sus escenarios. En el caso puntual de las experiencias educativas que aquí interesan, dichas circunstancias han detonado ciertos debates entre el qué, para qué y cómo es que se debería enseñar el son jarocho. Con este objetivo como guía de análisis general, los siguientes apartados intentan describir y explicar las opiniones y situaciones observadas con los expertos y aprendices participantes en la investigación.

Es claro que sus alcances y también la difusión que se ha realizado por diversos medios ha suscitado el surgimiento de nuevos procesos sociales inherentes al son, entre ellos los educativos desde diversas aristas. Para el caso de esta investigación ya he mencionado que son dos los espacios geográficos los que se analizan a profundidad; no obstante, en esta conceptualización de lo que he llamado recreación de las prácticas educativas del son, son varios los factores externos e internos los que intervienen en su configuración. En esta línea, por ejemplo, una situación que no podemos ignorar es el hecho de que en la actualidad incluso de manera virtual ⁵⁹ se puede llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje del son jarocho.

Cabe mencionar que el grupo de participantes para esta investigación es diverso en cuanto a edades y formación académica, y cada experiencia educativa que se comparte va en función de dichas variantes, en donde varios aspectos de la vida cotidiana repercuten en la producción y transmisión de sus saberes. Todos decidieron que sus nombres aparecieran en las entrevistas y aunque por cuestiones de tiempo no se concretó un grupo de discusión, las reflexiones que surgieron de nuestras charlas me permitieron profundizar en varios aspectos del son que en un inicio no estaban planteados, tales como las relaciones de género.

⁵⁹ Un ejemplo vigente lo podemos encontrar en la organización llamada *que siga el fandango*. Dicha organización sin fines de lucro se dedica a generar espacios de cohesión social y participación comunitaria a través de la impartición de talleres, organización de fandangos y festivales de música tradicional mexicana, en espacios públicos de la Ciudad de México. Información completa disponible en: <http://quesiga-elfandango.blogspot.com/p/videos.html>. Fecha de consulta: 10 de julio del 2018.

Bajo estas premisas, comparto lo que Rodríguez (2011) señala al presentar un análisis acerca de las prácticas educativas de los músicos alvaradeños. Este autor, desde una mirada histórica hacia los procesos educativos identifica una diversidad de escenarios en los que *el habitus* va determinando cómo y hacia dónde se cimentan las prácticas educativas enfocadas a la música del son jarocho. Rodríguez apunta que se parte del supuesto de que:

Las prácticas educativas informales de los músicos alvaradeños son fundamentalmente sociales y desempeñan un papel fundamental en la construcción de sus identidades. Los espacios de producción y transmisión (escenarios) como parte de su *habitus*, representan contextos de creación y esferas de formación musical en la comunidad; en estos espacios se propician prácticas educativas vinculadas a la vida cotidiana y a la espontaneidad de los maestros y de los aprendices (p. 445).

Dichos escenarios aquí son estudiados desde lo que he llamado contextos urbanos y rurales. Aquí la ruralidad no tiene que ver única y exclusivamente con la ubicación geográfica de la población de Chacalapa, esta adjetivación obedece a todos los procesos históricos e identitarios de donde el son ha tenido su “raíz”; incluye experiencias o vivencias cotidianas identitarias ligadas al son y que desde el siglo XVIII han permanecido con sus respectivas dinámicas de adecuación y recreación cultural. De esta manera, el contexto urbano sería ese espacio de llegada, el espacio donde la migración de las prácticas ha tenido un papel trascendental en la construcción de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo que ocurre en el punto medio y en los procesos de ida y vuelta son fundamentales para el análisis de esta tesis, pues es en dicho cruce donde la capacidad política de los sujetos puede (o no) modificarse; precisamente desde la traducción cultural es que podemos analizar cómo es que dichas situaciones van delineando nuevas prácticas pedagógicas que de cierta forma desembocan el rompimiento de los esencialismos del son jarocho “tradicional”.

Es así, que la cuestión de una recreación en esta investigación implica precisamente el reconocer que ante la presencia de nuevos escenarios se construyen y diversifican nuevas metodologías para la enseñanza-aprendizaje del son. Aquí la relevancia de la recreación consiste en que aunque existen aspectos básicos o clave como el paso del *café con pan*⁶⁰ que siempre suena igual y no se puede prescindir de él, a partir de éste el instructor puede idear nuevas formas de enseñar y construir nuevos sonidos y movimientos. Las metodologías en

⁶⁰ Véase lista de links, material audiovisual en el apartado de anexos.

menor o mayor grado intentan seguir transmitiendo los saberes del son y dependiendo de las circunstancias los aprendizajes también se construyen de manera diversa:

Yo lo que estoy trabajando ahorita y que por eso tuve la beca del FONCA, estoy haciendo el método de la enseñanza del zapateado jarocho, pero pues eso todavía no se publica. Apenas está en borrador, es mi propio método de cómo yo enseño a zapatear. No hay nada escrito. Hay varias tesis escritas, pero más bien viéndolo como fenómeno social como integral. Pero no hay nada específico sobre la danza. No hay documentación, mi método integra como la parte empírica también porque es así como yo enseño, a través de frases, de sonidos, a través de creación de palabras, porque tampoco puedo ser tan técnica (Rubí Oseguera, 19 de enero del 2018).

Al no existir como tal un modelo o método didáctico a seguir, cada uno de los que participamos en la enseñanza del zapateado ideamos y construimos prácticas basadas en nuestro propio conocimiento y estilo con las herramientas pedagógicas que creemos pertinentes. Así pues, no hablamos de una sola forma de enseñar ni tampoco de un solo estilo de baile, esta diversidad de estilos exige una disciplina y dedicación y sin duda alguna como elemento trascendental recurre a la improvisación. En el caso del fandango “la improvisación es el alma verdadera de la fiesta: músicos, repentistas y bailadores hacen alarde a su creatividad repentina que no parece terminar nunca: las sorpresas se suceden hasta ya muy entrada la madrugada, o incluso la mañana” (Hernández y Gutiérrez, 2006: 378). En los talleres si bien durante el desarrollo de una clase se espera que los aprendices sigan de manera coordinada y consecuente los pasos que el maestro les indica, cuando se pone a prueba su desempeño la improvisación para ir incorporando mudanzas y remates, es bien visto.

Lo que se va transmitiendo es en gran parte decisión y responsabilidad de quien enseña y este experto tiene la posibilidad de improvisar o planificar métodos que permiten la recreación de aprendizajes que él aprendió de otras formas, pues en esta investigación los expertos señalan que el fandango ha sido el espacio que ha influido con mayor fuerza en su práctica de enseñanza y aprendizaje, mientras que los procesos educativos por los que atraviesan los aprendices en cuestión, han sido generalmente definidos por los talleres. Las transmisiones aquí referidas incluyen desde anécdotas acerca de cómo fuimos aprendiendo acerca del son y fandango, hasta recomendaciones de cómo vestirse y pararse en la tarima,

qué pasos o mudanzas ⁶¹ son más apropiados según el son que se baila, cómo ganarse un lugar en la tarima y la fiesta del fandango, los significados y usos que hemos dado al son dentro y fuera de nuestras comunidades.

Por otra parte, más allá de lo que compete a los debates antropológicos en cuanto a lo que es o no tradicional, en la comunidad jaranera, específicamente en los grupos de mi estudio, decir o nombrar al son jarocho como tradicional alude a una característica que lo diferencia del son “estilizado” o del “blanco”. Lo tradicional tendría que ver con procesos ligados a aprender y hacer son como la gente del campo, como bailaban los abuelos, con una intención que incluye al fandango. Pero el son jarocho como cualquier otro proceso o fenómeno cultural es de lo más dinámico, se hace necesaria una constante recreación, que en voz de los expertos aquí contemplados trata de apegarse (en la medida de sus posibilidades) a los elementos que ellos aprendieron como primordiales y que no necesariamente han permanecido:

En las nuevas generaciones, ya no hay tantos estilos distintos como antes, antes la música tenía un sello de acuerdo a la región donde se celebraba. Se conserva un poco de eso, pero no estamos floreciendo en esa parte, al contrario, parece ser que todo se está estandarizando (Sael Bernal, 23 octubre 2017).

Ante esta tendencia de una posible estandarización, los maestros de son juegan un papel central para la fijación, elección y transmisión de los elementos que deciden compartir mediante sus clases, ya sean de manera formal o informal. En este “ajuste” es donde observamos las diversas construcciones que las prácticas de enseñanza-aprendizaje del zapateado han ido instaurando. Desde esta perspectiva, además de convertirse en expertos funguen como intermediarios entre lo “nuevo” y lo “histórico” o antiguo y sus decisiones influyen en los tipos de aprendizajes que se desarrollen, aunque no son los únicos encargados de esta tarea, pues la apropiación y posteriores decisiones que los aprendices tomen recae en un acto meramente personal:

Ellos nos comentan un poco de la historia, sobre cómo nació el paso, sobre quiénes los empezaron a hacer aquí, o quiénes los trajeron y pues la verdad esas historias son muy interesantes, porque

⁶¹ Las mudanzas son pasos generalmente con menor sonido e intensidad, son espacios en los que los versadores cantan y se sugiere hacer cepillados o zapatear con un sonido más suave para que se escuche lo que se está cantando, pues se pretende que la comunicación entre músicos, bailadores y el público se dé en todo momento.

viene desde años atrás desde que el fandango llegó aquí y la verdad es interesante (Odalís Toledo, 24 de octubre del 2017).

En voz de los expertos encontramos varios elementos que resultan primordiales al momento de la enseñanza-aprendizaje:

Para mí eso es muy importante, la parte social, la parte histórica, para que entonces tu movimiento cobre sentido, sino entonces se vuelve una cosa muy mecánica de hacer pasos y el paso se aísla totalmente de tu cuerpo, de tus pensamientos sino sabes como para qué estás bailando (Rubí Oseguera, 19 de enero 2018).

Nos toca también mucho a las personas que enseñamos el zapateado, el poder platicarles a los alumnos, los elementos que hacen el fandango, para que no sientan que sólo es ir y bailar y ya. Sí es un baile, se disfruta, se goza, uno lo hace con pasión, pero sí tienes sus ciertas normas de convivencia el fandango y son más de sentido común, que hace que funcione, que funcione bonito (Sael Bernal, 23 de octubre del 2017).

En estas formas de transmitir el son, los maestros deciden de acuerdo a lo que ellos consideran fundamental en dicha tarea. Varios de los que hemos dado clases de zapateado ya sea de manera esporádica o continua, coincidimos en que zapatear no implica solamente mover el cuerpo y provocar sonido en la tarima, sino que implica una conexión entre lo que sentimos y lo que hacemos con la música y que no es un acto aislado, sino que se comunica constantemente con los otros elementos del son: la poesía, los músicos, los instrumentos, las demás personas. El reconocer lo diverso que es el son, el hecho de que intentes bailar sin estandarizar, que procures descubrir y crear tu propio estilo, y que con ello las prácticas educativas sean variadas es otra característica que los expertos identifican en sus experiencias pedagógicas:

... El fandango es muy diverso. Digamos yo te voy a enseñar de la forma en que se baila en el sur de Veracruz, especialmente en la comunidad de Chacalapa, porque puede ser controversial. Esto es muy diverso y claro que a veces dicen: es que el maestro me dijo esto (Paulino Domínguez, 22 de junio del 2017).

Yo he trabajado mucho con grupos folclóricos, he aprendido mucho de ellos también, pero ves que todos bailan igual, enseguidita le notas la encachadura porque tienen la misma técnica y ellos están entrenados para ser uno más, no para ser uno solo. En la danza tradicional, aquí eres tú, es Conchita con toda su historia, con su cuerpo, entonces eso es lo que tú llegas a demostrar ahí en la tarima, es una cosa como muy personal. Doña Adela me decía una tiene que bailar su propia historia, no tiene que bailar historias ajenas. Entonces eso es algo muy importante, crear tu propio estilo (Rubí Oseguera, 18 de enero del 2018).

Yo sí recuerdo haber estado así muy niña e ir a ciertos fandangos únicos que cada uno era un personaje ¿no? O sea, el flaquito, el gordito y cada quien traía su personalidad a todo lo que daba y no era como ver por ejemplo, un ballet folclórico donde todas igualitas y la sonrisa y la peineta de plástico y así; era algo donde la personalidad puede florecer, entonces para mí, digamos pues se

conectaría más con el arte porque el arte, o sea un artista no es una fotocopia del otro ¿verdad? ¿o sí? (Laura Reboloso, 21 de abril del 2018).

Es decir, aunque la enseñanza-aprendizaje involucra casi siempre una imitación y repetición por parte del aprendiz, el experto intenta transmitir y enfatizar la importancia de crear un estilo propio, que si es único será mucho más valioso y si es valioso estará más cerca de convertirse en significativo. Dicha práctica será entonces recreada, puesto que, a partir de lo que el experto aporta y comparte, el aprendiz tendrá la libertad de construir su propia manera de bailar y expresarse en la tarima. No obstante, las destrezas que de cierta manera se convierten en obligatorias, constituirán en todo momento la base de dicha recreación. Desde este enfoque, existen elementos que resultan imprescindibles y otros que, dependiendo del contexto, pueden estar ausentes o modificarse; en el apartado de traducción cultural discutiré ampliamente esta idea.

El aspecto de la comunicación que existe entre los elementos del son jarocho es también una característica identificable tanto con los expertos con los aprendices. Es así, que en la mayoría de las prácticas observadas existe un vínculo entre la música, la versada y el zapateado. En casi todas las sesiones de los talleres se procura que la música sea “en vivo”. Para el caso de los fandangos, si falta alguno de los elementos no es posible su realización y aunque cada elemento del son que tienen sus propias particularidades y características, para aprender y comprender alguno de ellos, resulta relevante y enriquecedor distinguir y conocer los demás.

Personalmente esta situación me ha servido tanto para aprender como para enseñar lo que sé del zapateado, pues es más práctico aprender a zapatear un son cuando ya sabes cómo va la rítmica y la velocidad con la que se cantan sus versos y viceversa. En otras palabras, si una persona que toca algún instrumento decide aprender a bailar, puede resultarle más fácil que a una que desconoce por completo la estructura de un son. Incluso con los mismos ritmos del son, con el énfasis de los golpes y sus acentos, pueden crearse e implementarse las frases rítmicas para enseñar a bailarlo; precisamente las frases rítmicas como: *me lo dijo mamá que no*, fueron una de las primeras herramientas didácticas de las que aprendí viendo y escuchando a Rubí Oseguera y que posteriormente retomé en los talleres que facilité:

Me gusta que nos estás enseñando los ritmos con sílabas, con frases es como más fácil para mí. De repente escuchar el son e imaginarme la sílaba rítmica, eso es algo que se ve mucho en música, te

enseñan la rítmica con sílabas de repente. Eso me ha gustado que, aunque pase un tiempo y yo no venga, nada más me acuerdo de la sílaba y ya agarro el son rápido. Me ha gustado que nos estás dando bases rítmicas para todos los sones, no te quedas en algo muy cuadrado. Nos das varias bases rítmicas y sobre eso construimos el son (Hilda Ocaña, 7 octubre del 2017).

En mi caso, para planear mis estrategias de enseñanza, escuchaba los sones y el tiempo del requinto y creaba frases cortas y repetitivas con las que los alumnos pudieran asociar rápidamente el desglose de paso o el son que se estudiaba.

Yo creo que el zapateado es parte de todo no, de la música, de la versada, creo que sí debe de haber como una comunicación entre todas las personas y también el zapatear es como una responsabilidad, no es de que voy a zapatear como yo creo que ya está bien (...) debes seguir todo el tiempo constante para ir de acuerdo con la música, con las personas que cantan. (Ingrid Viveros, 1 de agosto del 2017)

Hay una comunicación muy ...yo creo que eso viene desde uff, desde los judíos y desde atrás es algo ahí de miles de años atrás (...) hay ciertas zapateadoras que desarrollan un oído musical, que aparte de la expresión corporal desarrollan con los pies una música y casi casi como frases, frases rítmicas y frases casi casi melódicas, he visto muchos estilos, uno que es así como llevar una base rítmica, un patrón seguido y eso sería que le dan como un *swing* y le dan soporte a toda la música y le dan así como una percusión y otra. Otro estilo que he visto es que la zapateadora ya sabe tanto de música que casi casi hace con los pies las figuras de un requinto o va haciendo un contrapunteo casi, casi, se va ya por la melodía como Tania Susan, que sí es jovencita eh, la he visto bailar. (Laura Reboloso, 21 de abril del 2018)

En todos estos contextos que hace unas tres décadas no estaban presentes, se diversifican y recrean nuevas formas de enseñar y aprender. A veces casi de manera inadvertida o no planeada se inicia con la formación de zapateadores; y son procesos en los que la propia metodología puede recrearse de manera consciente o inconscientemente, ya que:

Se puede educar sin darse cuenta uno de ello o sin un proyecto preciso, gracias a la capacidad de imitación y reproducción mental o de comportamiento que los sujetos educandos tienen — particularmente cuando son muy jóvenes— para recabar un fruto formativo de un modelo con el que están en contacto durante un cierto tiempo. (Santoni, 2001 citado por Rodríguez 2011: 448)

Por ello he insistido que la transmisión se lleva a cabo ante públicos que no necesariamente asisten o conocen un fandango. En el caso de los talleres de Xalapa, la mayoría de los aprendices son estudiantes o profesionistas que llegaron a la ciudad por diversos motivos y aunque no se puede generalizar, la distinción de lo que es el son tradicional, para crear una conceptualización los argumentos van orientados hacia la asociación de lo que puede ser autóctono, en este caso, a los portadores o nativos de saberes que provienen de las comunidades rurales del sur de Veracruz. En este sentido, esta tesis reconoce que los aprendices urbanos otorgan mayor credibilidad a un maestro que identifican como “nativo”.

La situación en el contexto rural, aunque también involucra una recreación de la práctica educativa al momento de la transmisión de saberes, parte de los conocimientos previos que los aprendices ya tienen y que observaron en los fandangos desde la etapa de la niñez. Aunado a esto los maestros a cargo y los aprendices se conocen o incluso son familia, el ambiente de aprendizaje es bastante ameno y se percibe confianza cuando se externan dudas o se extienden sugerencias al momento de aprender a zapatear. Una de ellas comenta que no le resulta difícil aprender, señala: “se nos hace fácil porque los maestros que nos enseñan nos tienen paciencia, nos explican con calma los pasos para que les entendamos” (Odalís Toledo, 24 de octubre del 2017). Al respecto, otra aprendiz de Chacalapa comentó lo siguiente:

Pues la verdad –las clases– son muy buenas, te explican los pasos detalladamente paso por paso para que nos haga más fácil, luego seguimos con la práctica y a lo último siempre bailamos un son. Bailamos un son de los favoritos y ahí ponemos en práctica los pasos y así es más fácil entenderlo (Aylin Hernández, 24 de octubre del 2017).

En estas sesiones un aspecto que debe destacarse es el hecho de que aunque no se realicen fandangos didácticos o para poner a prueba lo aprendido, los aprendices acuden constantemente a todos los fandangos que se organizan en la comunidad y sus maestros que también están presentes, los invitan a bailar y les recuerdan lo visto en los talleres.

Esto no quiere decir que ya no necesiten herramientas pedagógicas para aprender, pero, por ejemplo, hacen menos uso y solicitud de frases rítmicas para aprender a bailar un son y apuestan por observar y repetir lo que sus maestros les indican al momento de la clase o del fandango. La edad en la que comienza la formación sí varía de un contexto a otro y por ende, las demandas y prácticas pedagógicas pueden diferenciarse. Así, mientras que en el contexto rural la formación inicia desde la etapa de la niñez, en el contexto urbano de estudio, los aprendices son generalmente jóvenes y adultos.

5. 2 Algunos sentidos y usos de los saberes-haceres relacionados con el zapateado que influyen en la construcción de las prácticas educativas

Hablar del son jarocho en esta investigación evocó un aspecto diversificado que va más allá del aspecto meramente “técnico” que puede observarse a simple vista al momento de “ver” el son en su ejecución. Se trata de una dimensión holística, mediante la cual se explica uno de los elementos del son jarocho en particular, tomando en cuenta la relación y complejidad que existe con todo el son jarocho en general, un poco en el tono que se sugiere desde la metonimia⁶² en los estudios literarios. Lo que aquí propongo es que a partir de una de sus partes se comprenda la dimensión que implica estudiar sus prácticas educativas, pues un elemento no puede estar desvinculado del otro. Es decir, no se concibe al son jarocho sin la versada, sin la música o sin el zapateado. Desde este marco de referencia parten también algunos de los expertos que participan de esta investigación:

Una idea que la he pensado muchas veces y la he escrito en mis planeaciones de talleres y todo, es que pienso que el son jarocho es una unidad: música, danza y poesía. Es una unidad entonces es como el mismo ensamble, no están separadas las disciplinas. (Laura Reboloso, 21 de abril del 2018)

Es así que cada uno de estos elementos se funde para crear este género musical y a su vez su propia representación social con varios significados y sentidos según el ámbito de actuación. De esta manera, a partir de los datos de campo que constituyen este análisis y de mi propia experiencia como bailadora e instructora, he identificado tres posibles sentidos que pueden atribuirse al momento en que se lleva a cabo la práctica del zapateado en general. Aunque específicamente me centro en la parte dancística, es viable reconocer que también es compatible cuando se habla de la versada (los versos o coplas que acompañan) o la música (ejecución de instrumentos). En primer lugar, identifico un sentido que va ligado al aprender para formar parte del fandango. De hecho, este sentido y uso fue el más común en el siglo pasado. Antes del auge que tuvo el Movimiento Jaranero en los ochenta, quienes aprendían

⁶²Del lat. *metonymia*, y este del gr. μετωνυμία *metōnymía*.

1. f. Ret. Tropo que consiste en designar algo con el nombre de otra cosa tomando el efecto por la causa o viceversa, el autor por sus obras, el signo por la cosa significada, etc.; p. ej., *las canas por la vejez*; *leer a Virgilio*, por *leer las obras de Virgilio*; *el laurel por la gloria*, etc. Consultado en: <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=P7kP7xl> (18 mayo, 2018).

a bailar, lo hacían para integrarse al fandango, para formar parte de la fiesta. Y aunque el fandango fue y sigue siendo un espacio de aprendizaje, cuando una persona se subía a la tarima era porque ya sabía lo que tenía que hacer. En otras palabras, si querías aprender en el fandango, la función principal era la de observador. Cuando te sentías listo, entonces podías subir a bailar. El aprendizaje era más vivencial y cotidiano, no había espacios u horarios determinados para enseñar o aprender. Es común que las personas de esa época comenten que aprendieron viendo. Y este sentido, en esta investigación estuvo presente en el contexto rural y urbano, pero fue más visible en el rural:

A mí siempre me gustó ver que en las mayordomías bailaban fandango, siempre me llamó la atención y eso fue lo que me motivó a aprender (entrevista a Odalis Toledo-contexto rural, 24 octubre 2017).

Más recientemente, en los últimos treinta años aproximadamente, este sentido ha ido transformándose. El surgimiento de los talleres ha permitido generar otras formas de aprender. Con esta forma de aprendizaje el sentido no es solamente observar sino crear o recrear métodos propios de manera esquemática y sistematizada para alcanzar ciertos objetivos en un tiempo determinado. Se han generado talleres permanentes, intensivos y temporales que ofrecen aprendizajes organizados por niveles y en ocasiones, con cupos limitados. El nivel puede ser básico, intermedio o avanzado. Incluso el fandango gira hacia otros sentidos porque los que participan pueden aprender observando, pero además “atreviéndose” a intentarlo al momento que se realiza el fandango en sí, por lo que, aprendes viendo y haciendo. Estos desplazamientos son en los que he centrado mi atención, justo por la época actual en la que los talleres parecen cobrar mayor importancia. Y es que, aunque se dan con mayor éxito en los espacios urbanos, también en las comunidades rurales se han convertido en la forma más común de enseñar y aprender. Estos espacios están ocupados generalmente por jóvenes, las personas mayores de quienes aprendimos la gran mayoría han seguido aprendiendo y practicando, a su manera con anécdotas, vivencias, pláticas y prácticas orales de generación en generación.

Ahora bien, en esta modalidad los sentidos y usos son más diversos, ya que los que asisten pueden tener mera curiosidad, un objetivo ligado a participar en el fandango, tomarlo como parte de una activación física, como espacio para lo socialización y formar parte de la “comunidad jaranera” o compartir y construir metodologías propias de enseñanza que luego puedan ser replicables en otros espacios educativos:

Yo aprendo zapateado porque me gusta, porque no nada más es zapatear, me gusta toda esta cultura, me gusta mucho de lo que hablan los sones, los sones que hablan sobre la naturaleza, de la vida, esta parte que se me hace bien interesante de cómo enamoraban a las chicas. Aparte de eso es como una convivencia de todos donde no hay edades, donde no nada más es zapatear por zapatear, sino que es como una unión entre todas las personas (Ingrid Viveros- contexto urbano, 1 de agosto del 2017).

Otro aspecto de este fenómeno social es que esta institucionalización de la práctica ha permitido que la enseñanza-aprendizaje se traslade a espacios más formales, siendo éstos principalmente universidades, la Universidad Veracruzana⁶³ es un ejemplo, aunque son mínimos los espacios que se han generado. Esta transición ha implicado crear y rediseñar metodologías propias que sean compatibles con los formatos que exige el espacio formal. Es claro que, aunque el fandango se piense como un objetivo central a alcanzar, un espacio de este tipo no siempre será el más viable para llevarse a cabo, habría que detenerse a analizar las particularidades y filosofías de las instituciones que dan apertura a ello:

Depende dónde dé la clase y a quién dé la clase. Cuando organizo los seminarios, organizamos cuál es el principio y el fin, adónde tenemos que llegar, qué sones tenemos que ver, hay seminarios que he organizado por sones, porque con un son te puedes llevar toda una semana, en entenderlo y eso, pero pues no lo podemos hacer así porque la gente lo que quiere son cosas un poquito más sencillas no. Entonces depende para qué. Las cosas que yo organizo por mi cuenta si trato como de sistematizar qué es lo que vamos a aprender, qué es lo que yo quisiera dejarle a los alumnos. Por ejemplo, cuando doy talleres dentro de festivales, te llega gente de un lado de otro y de diferentes niveles, entonces trato de hacer una cosa como muy general, de “encantarlos” y decirles miren es esto y vengan, continúen con su aprendizaje, acérquense más a los fandangos.

(...) cuando trabajas con instituciones ahí sí tienes que tener un plan de trabajo con objetivos, con alcances. Por ejemplo, en una escuela donde di clases: la Academia de la Danza Mexicana, ahí es por semestre, por año escolar (Rubí Oseguera, 19 de enero de 2018).

⁶³ Su enfoque es antropológico y debido al volumen de información contenida en el curso, fue necesario dividirlo en tres partes –música, historia y baile– que se imparten en dos unidades: antecedentes y elementos constitutivos del son y música jarocho. El curso aborda el tema de la historia del Son Jarocho mediante la asignación de lecturas, discusiones grupales y construcción de documentos escritos, en un ambiente de apertura, sensibilidad, respeto, creatividad y cordialidad, con el fin de reconocerlo como una expresión del arte popular veracruzano y un constructor de identidad regional. Los saberes impartidos abarcan desde los conceptos básicos hasta las complicaciones ideológicas del Son Jarocho, así como el análisis de los instrumentos musicales que se emplean.

Artículo disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/308632918_Curso_de_Son_Jarocho_en_Modalidad_Virtual_2016?_sg=_4YBAQUu89mv8O8HQPsgBaCpkdFjhvEJHEJ0fS3YMckoccVeGlgG0SOa7bhjg0JAISzM260BbN3_4S7spebGX2hsFGmNwRBMw. Fecha de consulta: 10 de julio del 2018.

Desde esta perspectiva, es notorio cómo la traducción cultural en estos desplazamientos se vuelve necesaria, implica traducir los discursos, los saberes-haceres y los sentidos de la práctica educativa en sí.

Por último, un uso o sentido que también es más cercano a las últimas tres décadas sería lo ligado al *performance*. Este sentido se relaciona ampliamente con el fenómeno de la globalización, el cual, sin duda alguna también ha influido en las formas propias de crear y proponer música; las nuevas relaciones entre músicos de diversas partes del mundo, incluso con las industrias culturales o los intereses de empresarios artísticos nos llevan a nuevos y diversos escenarios. Ahora es más práctico comunicarse e interactuar de manera física y/o virtual y acercarse a otras expresiones artísticas que antes eran menos conocidas. Particularmente en Veracruz, con el son jarocho, que es mi tema de interés, estas nuevas fusiones están presentes tanto en grupos con propuestas más de tipo “tradicional” como es el caso de *Los Cojolites*, *Mono Blanco*, *Son de Madera*, *Los Vega*, entre otros, y otras agrupaciones que desde que nacen tienen un fondo más de fusión, tal como la agrupación de Xalapa llamada *Sonex*. Por otra parte, en cuanto al uso y sentido que puede desarrollarse a partir de estos supuestos podríamos hablar del sentido que tienen las prácticas de son (incluyendo al zapateado) cuando se trasladan a espacios ajenos al fandango. Como ocurre recientemente, las propuestas de son jarocho que han migrado a los escenarios tienen un sentido más de tipo espectáculo, el cual está sujeto a tiempos y modalidades más estrictas, cierta escenografía para la puesta en escena y un aspecto económico que no podemos ignorar.

Algunas de las estrategias que fortalecieron las prácticas de transmisión del son jarocho a partir del Movimiento Jaranero fueron los talleres y encuentros de jaraneros. Estos encuentros dieron pie a la posterior formación de grupos de jaraneros y el contar con “escenario”, sin embargo, estas propuestas iniciales de re-presentar al son han ido transformándose.

En esta misma línea Esther Hernández y Gilberto Gutiérrez han sugerido que:

Los conciertos y los fandangos son los pilares sobre los que resurgió el son jarocho. Los conciertos sirvieron de vehículo para formar y educar un público. Público melómano que aprendió a oír el son como arte. Los fandangos le devolvieron a la sociedad jarocho el gusto por su tradición, con ella se recuperó su fiesta más importante, el ritual comunitario y multigeneracional. A partir de entonces el son jarocho entró en una etapa de desarrollo y diversificación que dio como resultado tanto el

resurgimiento del fandango y del son en las comunidades, como la creación de múltiples grupos urbanos con diferentes características [...]. (Hernández y Gutiérrez, 2006: 385)

En el presente, las prácticas de representación del son jarocho (música, baile, versada, vestimenta) van más allá de un mero sentido de fortalecimiento y reivindicación con el que en un principio emergieron, pues ahora incluyen otros elementos y son otros los factores que están en juego. Otro aspecto que debemos tomar en cuenta para el análisis es precisamente la función o rol del propio espectador o público ya que generalmente estas puestas en escena son en espacios más urbanos y sus intereses pueden ser distintos a los que participan en un encuentro de jaraneros, por ejemplo.

Así pues, en este marco global en el que el son jarocho se ubica es relevante estudiar lo que ocurre de manera más cercana, es decir en una investigación que toma en cuenta el espacio más de tipo regional.

5.3 Procesos hacia la construcción del experto

En este apartado se abordan cuáles son los procesos mediante los cuales los expertos se han convertido en maestros de zapateado y qué sentidos e implicaciones ha tenido para ellos y para la transmisión del son jarocho. También se toma en cuenta la voz de los aprendices para explicar las razones que los llevaron a la “elección” de un maestro de zapateado y las características de la enseñanza que se identifican a partir de dicha determinación.

En los procesos de construcción para la *expertise* del zapateado la determinación y colocación como maestro o enseñante, se logró de manera casi inadvertida pues no existió como tal una planeación rigurosa que determinase la inquietud o necesidad de volverse un maestro en el son jarocho. Sin embargo, cada una de las experiencias formativas propias y retransmitidas tienen un sentido educativo y una intención, sea éste consciente o no, pues de acuerdo con lo que plantea Santoni:

El mismo contacto cotidiano que se lleva a cabo durante un largo tiempo entre padres e hijos, por ejemplo, o entre hermanos y hermanas, y como quiera que sea entre familiares de diversa edad, frecuentemente provoca sensibles efectos educativos, en dichos procesos, tales efectos no se desencadenan de una metodología educativa consciente, o sea de una pedagogía intencional de aquel educador. (Santoni, 2001 citado por Rodríguez 2011: 448)

En el caso de los formadores de son jarocho, éstos han expresado cómo inicialmente ni siquiera pensaron en llegar a ser maestros. De hecho, varios de los que estamos o hemos estado a cargo de dicha enseñanza no nos autonombramos maestros, vemos en estos espacios una forma de compartir lo que hemos aprendido y heredado. No obstante, cada experto aquí considerado ha tenido sus propias experiencias, que, entre otros ámbitos, tiene que ver con el grado de escolaridad, la familia y el lugar de procedencia.

Yo nunca dije quiero ser maestra de zapateado porque esto es una tradición empírica. Primero empecé participando en el núcleo familiar, en espacios familiares, en las festividades, yo no sabía que había son jarocho fuera de la familia, fuera del rancho, hasta que descubrí aquí en Coatzacoalcos (...). Poco a poco fuimos como descubriendo esto y siendo parte de esto, de esta reivindicación de esta reinvención de este fenómeno sociocultural del son jarocho, porque pues antes nada más pensamos que era la familia y poco a poco como que lo fuimos entendiendo (Rubí Oseguera, 19 de enero 2018).

Desde esta experiencia vemos cómo la ruralidad del son jarocho y la intimidad o interiorización de sus prácticas está dada por eventos inicialmente familiares y en espacios comunitarios pequeños ligados al campo, a la familia. Precisamente con el inicio del Movimiento Jaranero, empiezan a instaurarse nuevas formas de comprender al son jarocho

y su desplazamiento (acompañado de su transmisión) instaure nuevas posibilidades de enseñanza-aprendizaje, donde se amplía la comunidad receptora, el son llega a otros lugares, a otras personas; quienes son portadores y practicantes de esta música en esta época descubren un mundo ajeno que les va requiriendo un formato de enseñanza al que antes no estaban acostumbrados o por lo menos no era una práctica habitual y/o consciente:

La música que nosotros tenemos para nosotros era na'más para nosotros ¿no?, ni siquiera idea teníamos de que nuestra música valiera tanto, que tenía tanto valor y yo siempre he dicho aunque Gilberto ha sido mamón y toda la cosa, yo le agradezco porque Gilberto llamó a mi papá, lo invitó. Y ya mi papá, al rato a los hijos: Tereso, Octavio, al rato me invitaron a mí y ya iba creciendo Fredy (uno de sus hijos); ya cuando llevé a Fredy tenía como ocho años y Víctor Manuel tenía diez años, bailaba como un trompo, era el mayor de mis hijos. Siempre los trajimos en presentaciones (Martha Vega, 24 de mayo del 2018).

En este aspecto se debe destacar el destacado papel que jugó y que hasta la fecha sigue teniendo Gilberto Gutiérrez como uno de los actores pioneros en el Movimiento Jaranero, pues es además un intermediario relevante y el puente para que instituciones como el IVEC, otorgase las diversas facilidades o herramientas para que el son jarocho se empezara a difundir en espacios como escuelas o casas de cultura.⁶⁴ Al respecto, con las experiencias que las maestras de zapateado incluidas en esta investigación han compartido, se observa cómo la intervención del IVEC influyó en la creación de ciertas prácticas para difundir y transmitir el son y en la posterior consolidación de otros procesos que ampliaron el alcance y la el son y en la posterior consolidación de otros procesos que ampliaron el alcance y la dimensión de dicha música. Bajo estas premisas, puede decirse que la implicación de dicha institución influyó para construir la *expertise* en la enseñanza-del zapateado:

Mi primera clase fue en el sur, de Veracruz hacia dentro, cómo se llama ese lugar, Tlalixcoyan, ahí fue mi primera clase con puros niños, yo fui a dar clases ahí, por el IVEC, porque ya ves que trabajábamos para el Instituto Veracruzano, con puros niños. Fíjate que mi experiencia fueron los niños y a la maestra Rebeca, que ya murió, le encantó mi trabajo. Llegaba yo con los niños, primero jugábamos, les hacía yo rueda, y los ponía en círculo y empezábamos a jugar. Empecé con el son de *Los enanitos* (Martha Vega, 24 de mayo del 2018).

⁶⁴ Gilberto Gutiérrez fue jefe del Departamento de Música Tradicional que formaba parte de la Dirección de Educación e Investigación desde el inicio del IVEC (21 de abril de 1987), es decir, durante las administraciones de la Dra. Ida Rodríguez Prampolini (1987-1992), la del Lic. Marcelo Ramírez (1992-1994) y un periodo corto al inicio de la administración del licenciado Rafael Arias (1994-1998) ya que sale de México para realizar el llamado *Fandango Project* en el área de la Bahía en el norte de California. A su regreso se hizo cargo durante un tiempo de la Dirección de Desarrollo Regional durante la primera estancia de la Dra. Esther Hernández Palacios en la dirección del IVEC (1998-2000). (Conversación con Rafael Figueroa, 17 de septiembre del 2018).

Empecé a dar clases... fue porque alguien me dijo. Éramos los jóvenes en aquel momento, entonces andábamos con el grupo *Chuchumbé* que apenas iniciaba, te estoy hablando de los noventa, y no había jóvenes en aquel tiempo, eran los viejitos y señores y por ahí uno que otro niño, pero no había como los intermedios. Entonces llegamos nosotros, *Chuchumbé* como a cubrir esa generación que hacía falta, el puente pues entre los viejos y los niños y los jóvenes. Entonces eso era como algo extraordinario, ¿jóvenes tocando eso? si es algo de viejitos, del campo; en ese entonces el son jarocho era visto todavía como con mucho desprecio y tuvimos la fortuna de que gente con sensibilidad se nos acercara cuando empezábamos con lo del son jarocho aquí en Coatzacoalcos. Y hubo una persona, Arturo Cenflores, no tenía nada que ver, era un apasionado de la música, en aquel entonces era el director de la PROFECO, y ahí nos traía a los *Chuchumbé* de un lado para otro y me dijo oye y por qué no te vienes a dar clases, le digo pero sí yo nunca he dado clases, y me dijo sí aquí, en aquel entonces era el INSEN, me dijo yo tengo un contacto para ir darle clases a los viejitos. Fue mi primera clase que di, le dije: pero yo nunca he dado clases, pero él tenía la idea de que esto era una cosa de viejitos, y hay que irle a dar clases a los viejitos. Me consiguió un espacio y ahí voy, mi primera clase, con las personas de la tercera edad y pues pobres, fue una sola clase, no regresaron. Yo lo que hice fue ponerme a bailar, yo no tenía ningún tipo de metodología, no tenía sistematizada todavía una manera de enseñar (Rubí Oseguera, 19 de enero del 2018).

En esta línea otro dato que podemos destacar es la proximidad y protagonismo de los habitantes del sur de Veracruz para convertirse en los primeros maestros formales por llamarlos de una manera. Sin experiencia previa en el ámbito educativo se inician procesos para difundir y transmitir el son, y en la mayoría de los casos aquí estudiados es también la parte sur del estado donde se ubican los primeros aprendices. Las experiencias educativas que comienzan en los noventa van cargadas de improvisaciones y de mucho entusiasmo ante lo “novedoso”, de enseñar-aprender el son. Otro elemento central es el apoyo económico y material que las instituciones como el IVEC estaban aportando; con esto no sugiero que actualmente no se haga, sino que son otras las condiciones con las que el Estado opera en cuanto al beneficio y promoción de proyectos culturales. Laura Rebollosa quien también funge actualmente como una maestra de son (zapateado, ejecución de instrumentos y canto), al respecto comentó lo siguiente:

Antes cuando yo era joven, que ya teníamos a *Son de Madera* había más presupuesto para promover el fandango y el son jarocho en Veracruz. Entonces seguido nos invitaban por parte del IVEC o de Culturas Populares o una familia “X” que fueras a su fandango en su casa o en su rancho o así, entonces iba a muchos, que no es que nos mandaran a presentarnos como grupo, no, sino que decían a ver traigan e inviten a zutano y zutano, me acuerdo, nos daban los viáticos y eso, me acuerdo, hasta una lanita para armar fandango (Entrevista personal, 21 de abril del 2018).

Este mismo punto de análisis nos lleva a otra herramienta que influye en la construcción de la *expertise*: la temporalidad y permanencia, es decir, el momento en el que nuestros bailadores se convierten en maestros o enseñantes y las condiciones en las que mantienen o

no la vigencia de sus prácticas. Tal elemento nos resulta central puesto que esta tesis reconoce que:

Nuestro acercamiento a la historia social y cultural de la educación nos abre la expectativa, desde un punto de vista que amplía el horizonte y permite distinguir aquello que no se veía o aparecía difuso para las miopías historiográficas. Salen al escenario lo cotidiano, las costumbres, las cosmovisiones, las anécdotas, la comunidad y la calle (...). Desde esta perspectiva la historia de la educación no tiene por qué restringirse a lo escolar; sus expectativas se acrecientan a contemplar otros escenarios (Rodríguez, 2011: 447).

Aquí podemos puntualizar cómo existen algunas diferencias cuando observamos las prácticas desde diferentes contextos. Por ejemplo, Paulino Domínguez en Chacalapa ha sido un maestro para la mayoría de los que en la actualidad somos zapateadores. Sus primeras clases o experiencias educativas en torno al son datan de hace más de quince años. Es en fechas recientes que de manera permanente ha consolidado un grupo de aprendices, de manera personal él ha tenido el interés y la iniciativa de promover el aprendizaje del son. Su tarea en la formación de bailadores ha sido consistente y constante, aunque ésta no tenía la formalidad que ahora tiene:

Para mí es muy importante que en el pueblo no se pierda porque como dirían Chacalapa por generaciones ha tenido la fama de gente muy bailadora, de muy buenos músicos y mujeres cantadoras; y eso a mí me da emoción, como ayer que vi a Ximena que desde arriba de la tarima estaba cantando, me transportó como al tiempo de tu abuelita Agustina que comentaban que como cantaba ella, que les contestaba a los músicos, y eso es padre, ¿no? (Entrevista personal, 22 de junio del 2017).

En esta dirección él narra el momento en el que sintió que ya podía ser maestro de zapateado, pues a pesar de haber iniciado desde los cinco años a bailar, su proceso de auto reconocimiento como bailador experto, tardó varios años:

Bueno mi aprendizaje fue desde niño, con mi abuela, iba a los fandangos con ella y a mí la música me llamaba mucho la atención, el baile me gustaba bastante (...). Yo empecé desde los cinco o seis años, a los siete años ya me subía a la tarima y bailaba lo básico, no podía meter remates porque no me salían muy bien. Lo importante era que no perdiera uno el son, como decía la gente en ese tiempo, del golpe, que no te salieras fuera de tiempo. Ellos decían es que hay que llevar el son, significaba que no te salieras fuera del ritmo de la música. En Chacalapa empecé a dar clases uh, es que todos los que han bailado aquí en la comunidad pues han salido de mí, de que yo les he dado clases, y gente que ya no está aquí, que se han ido, han tomado clases conmigo, que te diré tendré como unos veinticinco años fomentando esto (Paulino Domínguez, 22 de junio del 2017).

Por su parte, el caso de Sael Bernal tiene que ver directamente con la relación y acercamiento que él ha tenido con otros músicos desde que se inició en el mundo del son jarocho en Cosoleacaque, Veracruz. En este caso Sael en la ciudad de Xalapa ha logrado convertir sus clases de zapateado en sesiones permanentes desde hace seis años. Varios de sus alumnos

además de aprender zapateado con él, acuden a las clases de ejecución de jarana que también imparte en LCDN. Al ser músico, versador y zapateador, las clases de zapateado se llevan a cabo con música en vivo que él mismo organiza y elige.

Bueno Saúl y yo dábamos clases de manera informal en la secundaria. Teníamos algunos amigos, había compañeras que habían zapateado antes, entonces nos reuníamos y les enseñábamos a otros chavos a zapatear. Pero ya de manera formal, las primeras clases de zapateado que di con el *Son de Piña* (Rodríguez Clara, Ver) y a la par *El Refugio del Son* (Minatitlán, Ver); fueron las primeras veces que empecé a hacer talleres de manera formal. A mí me invitó doña Xóchitl, que era una señora que era de mi generación, aprendieron a bailar ahí en el taller de Cosoleacaque ella y sus hijas y ella era la que daba clases de zapateado allá, yo daba de jarana y luego cuando no podía ella ir yo daba de zapateado y Zenén daba las de jarana, como que nos rolábamos las clases, pero ahí fue donde empecé a dar clases de zapateado y de jarana ya de manera formal. En LCDN, llevamos seis años (Entrevista personal, 23 de octubre del 2017).

El gusto por compartir lo que se sabe es otra característica de este tipo de enseñanza ya que la transmisión va acompañada de varios aspectos emocionales y se convierte en un disfrute y una manera de contagiar lo festivo del son jarocho. No es que esta situación se generalice, pero, en los casos investigados, tanto los aprendices como en los expertos la cuestión emotiva y festiva está presente. Aquí debo subrayar que, aunque esta característica puede observarse con mayor énfasis en los espacios rurales, no es ajena en los contextos más urbanizados. Más allá del aspecto normativo, la destreza o disciplina que necesariamente se requiere para aprender a bailar son jarocho, su enseñanza implica involucrarse en un acto de alegría, en experimentar lo festivo del son o por lo menos es lo que los expertos esperan transmitir en los diversos procesos que encaminan:

Para mí el maestro debe tener amor, orgullo por el son, me siento bien de cómo me enseñan. Mi papá me motiva para que baile (...) yo siento emoción y hay confianza en el taller con mis compañeros y con los maestros. Pienso que se debería enseñar desde niños aquí porque es parte de nuestra cultura. Aquí Chacalapa se conoce por sus fandangos (Quetzalli Patraca, 2 de septiembre del 2017).

Aunque este aspecto festivo y también comunitario no implica que no se requiera una destreza y exigencias propias de un aprendizaje:

Para mí una sesión es donde se puede respirar algo agradable, un ambiente así participativo, comunitario, o sea lo que idealmente es un fandango, que es la participación, la comunidad, poder llevar esa experiencia estética a un momento de clase a un aula aun taller aquí como este de la Casa de la Cultura [Coatepec, Ver), en donde estés, o como en la Ciudad de México que dan el taller en el parque. Como que un maestro, te decía yo, es un productor de escenarios para que los participantes o los alumnos puedan ahí gozar pero también, ciertamente tengo el objetivo o varios objetivos de avanzar en el lenguaje, tampoco es de que puro amor *peace & love* y nada que sucede nada de nada, así como que lleguen a la clase y pásensela bien chicos, saquen la pipa de la paz, no tampoco. O sea sí es, sí hay todo un lenguaje muy rico en rítmica, armonía, melodía, en armonía, los instrumentos, en historias que tú has de conocer ¿no? de tradición oral, cuentos, leyendas, como

que hay mucho entonces sí en los talleres tratar de llevar toda esa información o todo ese contenido adentro de los talleres y la poesía (Laura Reboloso, 21 de abril del 2018).

La perseverancia y dedicación que los propios expertos puedan desarrollar se convierte en un aspecto fundamental para el progreso de los aprendizajes y el desarrollo de metodologías específicas, sobre todo aquellos que van ligados a la finalidad de participar del fandango. En este sentido, la trayectoria que el maestro haya acumulado, le sirve incluso como especie de currículo o soporte que valida su práctica como experto.

5.3.1 Trascendencia de expectativas y demandas de los aprendices en la construcción de la práctica educativa

En cuanto a la elección del experto –por así decirlo–, regularmente, los aprendices urbanos han asistido a varios talleres de manera esporádica y reconocen que cuando logran permanecer por más tiempo con un maestro, sus procesos de aprendizaje adquieren más solidez y se sienten más capaces y satisfechos con lo que aprenden. En otros casos, no se tiene una variedad de maestros y acuden con quien esté disponible:

Yo solamente he ido a tu taller y me animé por la cuestión de que me dio confianza de que ya te conocía, y que necesitaba alguien con mucha paciencia para enseñarme. Ya había tenido unos talleres esporádicos con Benito Cortés de *Los Cojolites*, con Andrés Flores† y con Lucero Farías, pero era lo básico así *café con pan*. Formalmente empecé con los talleres tuyos en Coatepec, una vez a la semana. El primer año fui constante y eso me hizo avanzar. Luego he tomado uno con Paulino Domínguez, otro con Rubí Oseguera aquí y en DF y uno que tomé en la Casa de Cultura de Tlacotalpan (Mariemma Escorcía, 29 julio del 2017).

Cuando miras a las personas, ya sea bailar, cantar, tocar y te llama la atención, es cuando tú dices yo quiero ir con esa persona o también a veces no hay opción, está la persona y vas y dices la voy a ir conociendo poco a poco. Creo que es bueno aprender estilos diferentes como para ver con cuál te sientes tú más cómodo; desde que empecé a acercarme un poquito más acá contigo a *La Estrella* (Coatepec, Ver), como que los pies se me empezaron a desarrollar un poquito más (Ingrid Viveros, 1 de agosto del 2017).

En tanto que la propia oferta y demanda que se va construyendo en cuanto al cómo transmitir el son va a depender tanto de los expertos como de los aprendices. En voz de los aprendices, puede apreciarse que algunos de ellos además de buscar la parte meramente heurística o práctica que implica el aprender-hacer, pretenden o aspiran encontrar un maestro que domine la parte didáctica. Al preguntarles qué se necesita para ser maestro de zapateado, sugieren lo siguiente:

Debe tener conocimiento, dominar la técnica correctamente, aunque sea empíricamente tener una noción bastante general de los diferentes sonos y pasos y conocimiento correcto de la rítmica de los sonos, acentuar, entender para no cometer errores. Hay quienes bailan muy bien pero no saben cómo enseñar, tienes que irles copiando, no tienen la capacidad de irte desglosando los pasos, es una enseñanza empírica y eso a veces dificulta al alumno comprender. Idealmente si ya estás dando el taller debería haber esta parte didáctica, para estructurar una clase de lo básico a lo más complejo (Mariemma Escorcia, 29 julio 2017).

Se necesitan muchos años de experiencia, ser parte de esa cultura para poder enseñarlo de la forma que es, yo creo que la gente que es de allá —sur— donde el son jarocho se baila, se canta, yo siento que es algo más natural. Es una forma más natural de enseñar lo que tú has vivido. Cuando miras a las personas, ya sea bailar, cantar, tocar, y te llama la atención, es cuando tú dices yo quiero ir con esa persona o también a veces no hay opción, está la persona y vas y dices la voy a ir conociendo poco a poco (Ingrid Viveros, 1 de agosto del 2017).

La parte técnica o práctica —que en la tesis corresponde a lo heurístico— en los aprendices urbanos resulta fundamental, digamos que por la propia formación profesional que la mayoría ya tiene, esperan que el maestro proporcione una metodología en un lenguaje que sea entendible para ellos; esperan contabilizar los pasos, saber con precisión cuándo introducir un cambio de mudanza. Es en esta circunstancia cuando los que hemos estado enseñando nos planteamos la necesidad de diseñar un método y aunque nuestra formación e ingreso al son jarocho haya sido principalmente mediante la observación en los fandangos, recreamos nuevas formas para transmitir lo que hemos aprendido. Una de las aprendices de Xalapa puntualiza:

Espero por lo menos que la clase tenga una planeación, no como tal así súper formal pero sí que lleve una línea de ideas, que no sea venir un día y ver algo así super difícil. Aparte la paciencia de que no estamos tan en contacto como la gente que nace en una comunidad. Pero que sea secuenciado de ver así paso por paso, que no se vuelva mecánico obviamente. Espero que sí sea planeada la clase, más lo que tú haces, de vamos a ver un poquito acá y otro poquito acá, entonces si ya lo estructuramos todo podemos bailar este son. Eso sí lo espero mucho de una clase, que no sea llegar y nada más zapatear y zapatear. Y yo entiendo que a veces es difícil porque es clase con mucha gente y tampoco te puedes adelantar porque si están todos medios avanzados, pero si llegaron personas nuevas pues tienes que ser consciente. Pero a la vez lo padre de tu clase es que sí eres consciente de esa gente nueva pero también de los que ya llevamos tiempo. Se hace una bonita fusión en lo que ellos están aprendiendo y lo que nosotros sabemos (Hilda Ocaña, 7 de octubre del 2017).

Esta versatilidad para atender la diversidad de aprendices involucra un proceso en donde el experto va identificando las características propias de un novato, generalmente este tipo de aprendices hacen preguntas constantemente respecto al son jarocho en general, no conocen ni han escuchado el paso del *café con pan* y solicitan de manera más detallada el desglose de los pasos incluyendo los más básicos. En mi caso particular, cada que inicio un taller propongo una presentación individual y les pido que brevemente me expliquen su situación

como aprendices; digamos que hago un diagnóstico *express* que me permite ubicar y atender de manera diferenciada a cada uno de los aprendices. Las preguntas que tomo de referencia incluyen su nombre, edad, profesión, ocupación y lugar de procedencia; también les pregunto si es la primera vez que acuden al taller y con cuántos maestros han tomado clases de zapateado o danza; por último, les pido que me cuenten si han asistido a fandangos y sus impresiones al respecto. Esto me permite identificar a los novatos y organizar la clase en función de los conocimientos o experiencias que tengan cada uno. Esta forma de trabajo y organización de la clase, también la observé en algunos de los talleres que facilitó Paulino Domínguez en la ciudad de Xalapa y creo que es más común observar estas dinámicas cuando se trata de talleres esporádicos ya que en esos casos regularmente no se ha tenido contacto con los aprendices.

Cuando se trata de un grupo que ya ha mantenido cierta permanencia y casualmente llegan aprendices nuevos, además de las preguntas diagnósticas, lo que he procurado es dedicar los primeros quince minutos a un repaso general de los contenidos anteriores. Este ejercicio involucra a los nuevos aprendices con los pasos básicos, los elementos del fandango y la contextualización al son jarocho; además permite que los aprendices que ya están más avanzados adquieran mayor ante los nuevos sonos que aprenden a bailar. El resto de la sesión continúa el curso normal y propongo que en los ejercicios prácticos posteriores, las parejas queden integradas entre novatos y avanzados, además se hace cambio de parejas en cada son que se repase con la finalidad de que todos se apoyen y que los aprendices avanzados sean solidarios con los aprendices novatos.

Una herramienta pedagógica constante en todas las experiencias aquí analizadas es que antes de las presentaciones-demostraciones individuales o en pareja, el maestro siempre explica verbalmente el desglose del paso y posteriormente lo lleva a la práctica; incluso algunos aprendices solicitan tomar videos al momento que el maestro hace la demostración.

Esta tarea no es nada fácil pues ante todo se busca que cada aprendiz o alumno vaya construyendo su propio estilo, es decir que sea un bailaror único y esta determinación requiere de varias habilidades y sobre todo implica una conexión con el fandango. En otras palabras, para lograr este objetivo el taller no es suficiente pero sí sirve de puente para

transitar a la parte vivencial del fandango, espacio de convivencia en el que si bien la parte heurística es necesaria, también se experimenta lo axiológico y teórico del zapateado:

Lo práctico lo veo en las clases, pero todos los viernes hacemos fandangos y entonces ahí es donde las personas vienen a poner en práctica lo que saben, cuando ellos aprenden que si hay muchos bailadores tenemos que tener paciencia y es cuando aprenden que si hay pocas bailadoras debemos salvar a la compañera.⁶⁵ Si sólo se explica y no se vive, es más difícil. Entonces los viernes dedicamos la clase a eso, a poder practicar con ellos pero también a que los que vienen llegando y a lo mejor han bailado en ballet folclórico y no saben lo que es el fandango puedan interactuar con las otras chicas y puedan tener una adaptación amigable al fandango, entonces eso es lo que yo he propuesto aquí en La Casa de Nadie, todos los viernes juntar la clase de jarana con la de zapateado, igual para los de la clase de jarana es el mismo proceso (Sael Bernal, 23 de octubre del 2017).

Una situación parecida ocurre entre los aprendices que acuden a los talleres que se dan en Chacalapa; aunque la mayoría de ellos se saben por lo menos la base (*café con pan*) sí preguntan cómo distinguir un son de mujeres de uno de pareja. Una diferencia que podemos encontrar consiste en los periodos o momentos que deciden llevar a cabo un fandango; no se tienen fechas determinadas y no se realizan tan seguido,⁶⁶ los aprendices han nacido viendo los fandangos y las dudas que por lo general van teniendo son respondidas por sus maestros en las clases, las cuales sí son semanales. Los maestros que están a cargo hacen énfasis en la importancia de acercarse a los músicos y bailadores mayores para conocer sus experiencias en torno al fandango y explican ciertos elementos que han desaparecido, así como los protocolos para subirse y bajarse de la tarima:

De par en par (hombre-mujer), los alumnos empiezan a bailar. Si hay alguna cuestión por la que se deba interrumpir, los maestros paran el son, les indican posturas, movimientos y respetar el momento en el que el bailarín aún tiene el derecho de permanecer en la tarima. Los alumnos muestran interés y respeto hacia los maestros y siguen sus indicaciones. Después que culmina el son, los maestros los vuelven a llamar al centro de la tarima y les dan las siguientes indicaciones:

—Son importantes todos los elementos del fandango, ustedes deben estar atentos a la música, a los que cantan y los que bailan, y además la versada varía según cada persona. Cada son tiene un elemento distinto. Para este, (*Ahualulco*) se hace mucho énfasis en el uso del sombrero, por ejemplo, ya que es un son galante, indica.

⁶⁵ Salvar a la compañera se refiere al hecho de no dejar que la persona que está bailando se canse demasiado, es decir, sustituirla en la tarima después de un tiempo prudente que puede ser el equivalente al tiempo de 3 ó 4 versos del son en curso.

⁶⁶ Pueden ser una vez al mes o incluso cada dos o tres meses. No existe una programación estricta que determine el momento exacto en el que el fandango debe efectuarse. Normalmente cuando se celebra un fandango existe algún festejo de por medio o una causa social, por ejemplo, recaudar fondos para las mayordomías. En este último caso, lo que se hacen son vendimias de comida y bebida, sin ser necesaria una cooperación para asistir al fandango.

—Cada son retoma elementos importantes, por ejemplo, la luna, el sol, las flores, etc. Deben estar atentos porque cada son tiene un verso de despedida, que es la señal de que ya va a concluir, para que estén preparados, es importante poner atención.

Deben prestar atención en lo que aprenden, cada maestro tiene su forma de enseñar y personalidad diferente, hay una gran variedad de estilos, opciones.

Uno de los alumnos pregunta acerca del uso del sombrero y los maestros explican que su utilidad está asociada a que antes tenía un uso cotidiano, la gente trabajaba en el campo y lo usaba, ahora existe una diversidad de empleos y se usa menos, antes con eso se cubrían del sol y el fandango era la única forma de divertirse después de las largas jornadas de trabajo; igual los botines, los pantalones de mezclilla, la camisa manga larga...algunos elementos han cambiado (Registro de observación, 2 de septiembre del 2017, Chacalapa, Ver).

5.3.2 El zapateado dentro del ensamble del son jarocho

Al tratarse de procesos educativos no formales, interesó indagar en las primeras experiencias y acercamientos que nuestros expertos tuvieron para con el son jarocho y cómo a partir de estos sucesos se configura y forma un maestro de zapateado. El zapateado, aunque aparentemente suele ser muy “sencillo” requiere de ciertas habilidades y destrezas para que pueda practicarse y una de las tareas de los maestros consiste pues en transmitir dichos saberes implicados. Por tanto, la enseñanza involucra la parte teórico-histórica del son, pero de manera más enfática sus alcances se han centrado en lo práctico o heurístico, el saber-hacer música con los pies.

El primer acercamiento que tienes al son es la danza, porque no tienes ningún instrumento y no es complicado acercarte a través del baile. De hecho, yo desde los siete años empecé a bailar, desde que yo me acuerdo pues siempre me gustó bailar. Siempre que íbamos al rancho, siempre había jaraneros en casa de mis tíos o de mi abuelita que llevaban la parranda o hacían fandango porque llegábamos nosotros (Entrevista a Rubí Oseguera, 19 de enero 2018).

De cierta manera, el son jarocho es un ensamble tanto de la poesía, la música y el baile. Entonces, aprender alguna de sus partes, sin duda alguna, nos acerca y facilita a una comprensión más completa de lo que es y representa. Si entiendes el ritmo del son y lo sabes cantar o ejecutar con algún instrumento, será más fácil zapatearlo y viceversa. En mi propia experiencia, el baile también fue mi primer acercamiento al son y cuando aprendí a cantar, supe en qué momentos son las entradas y salidas del son, mismas que nos indican cuándo incorporar una mudanza o un remate y cuál es el momento adecuado para remudar a un bailaror. Algunas alumnas que he tenido reconocen cómo están conectados cada uno de los elementos y lo vital que les resultó zapatear si después decidían tocar o cantar y viceversa. Incluso algunas aprendices señalaron que debido a su formación y ocupación profesional, el

modelo pedagógico que observaban en el taller cuando asistieron a aprender zapateado, sirvió de inspiración en las clases formales de educación musical que ellas imparten:

Fíjate que yo he estado dando muchas clases y ahorita tratando de incluir la música tradicional de otras partes del mundo no sólo de México y la música que uno estudia, pero no sólo eso sino en la forma que se da; porque llevar el son jarocho al aula no quiere decir que lo vas a enseñar con un enfoque tradicionalista, sino que tiene que mantener toda esta forma de enseñanza y de aprendizaje. Entonces sí me ha ayudado mucho tener ese acercamiento para saber cómo dirigirme de una forma más natural, más holística (Miriam Rosas, 7 de octubre del 2017).



Fotografía 5. Pies sobre la tarima. Taller en *La Casa de Nadie* impartido por Paulino Domínguez.
Fuente: María C. Patraca.

Desde otra arista, en dichas prácticas podemos analizar cómo dependiendo de las propias cosmovisiones de los enseñantes, la enseñanza-aprendizaje puede alcanzar diversas dimensiones. Esta aseveración está relacionada con los usos y significados sobre los que se ha construido la práctica educativa en cuestión. En este sentido, al preguntar específicamente qué significaba ser maestro de zapateado, el papel de ser portador de una “cultura” resultó relevante y aunque la cuestión de la transmisión entre diferentes contextos no sea un proceso totalmente consciente sí salta en sus propias reflexiones:

Para mí significa algo muy importante porque uno está llevando su cultura a otras personas que no nacieron en esto y no tienen parientes en esto, pero tienen el interés de aprender y uno pues enseñárselo lo mejor que se pueda (Paulino Domínguez, 22 de junio del 2017).

El zapateado dentro del son jarocho cumple entonces el papel de transmitir no sólo la ejecución práctica de pasos de baile, sino que da sentido de pertenencia a quien lo transmite y da apertura para acercarse a sus formas de ver, conceptualizar, pensar, sentir o experimentar lo que culturalmente le resulta valioso y significativo. La práctica educativa que se construye a partir de dicha inserción –casi siempre heredada– pocas veces es reflexionada o consciente, pero en la mayoría de los casos la permanencia y dedicación de quien transmite lo que sabe, lo convierte en experto y a su vez le otorga legitimidad y vigencia.

En los casos que esta tesis ha considerado, vemos como las propuestas de convertirse en instructor o maestro fueron ajenas a la propia persona, precisamente el aceptar ser enseñante en cierto momento de sus vidas, lo han ido convirtiendo en experto. Otros factores que podemos considerar en esta transición de aprendiz partícipe de fandangos en comunidades a instructor legitimado de zapateado son los siguientes:

- 1.- Asistencia y constancia a los fandangos dentro y fuera de su comunidad de origen.
- 2.-Dedicación y disciplina en lo que respecta el zapateado (prácticas o ensayos por su cuenta).
- 3.-Participación y proyección artística en agrupaciones con gran trayectoria en el son jarocho. Aquí nos referimos a participaciones dentro de encuentros de jaraneros, conciertos, festivales y demás actividades en escenario.
- 4.-Difusión de sus actividades inherentes al son en diversos medios de comunicación (principalmente redes sociales).
- 5.-Contacto y amistad con personal de diversas instituciones educativas y artísticas. Esta relación facilitó que se diera apertura a talleres dentro de instituciones como el IVEC.
- 6.- En casos más aislados, capacitación y formación profesional en espacios educativos ajenos al taller o fandango.⁶⁷

⁶⁷ Por ejemplo, Paulino Domínguez hace hincapié que después de su formación en el Instituto Regional de Danza en Xalapa, aprendió técnica de la danza, proceso que le facilitó enseñar zapateado, pues dicha le permitió desglosar los pasos y por ende, transmitirlos en un lenguaje más entendible para sus aprendices (Paráfrasis de entrevista efectuada el 22 de junio del 2017).

5.4 Caracterización de los aprendizajes y aprendices

Para el estudio de los aprendizajes (estilos y contenidos), esta investigación tomó como base algunos referentes teóricos desde aportaciones que plantean la educación formal y no formal. Estos contenidos se encuentran en el capítulo 2: Aproximaciones teórico-conceptuales, apartado: las prácticas educativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del zapateado. El análisis se apoyó en los datos contruidos a partir de las observaciones y las entrevistas realizadas. En esta línea, algunos de los objetivos específicos (pensados desde las guías de campo) fueron: identificación del uso o la omisión de materiales de apoyo para la formación de los zapateadores, recursos didácticos empleados en la enseñanza-aprendizaje, interacciones maestro-alumno en los espacios de formación y metodologías empleadas para la construcción de la práctica educativa.

Paralelamente se realizó una caracterización de los aprendices en ambos contextos, y se explicó si a partir de la conformación de dichos grupos existen procesos que detonen la generación de estilos de aprendizaje según las necesidades, intereses o expectativas de los aprendices. Con este mismo propósito se describen los contenidos (elementos teóricos, heurísticos, axiológicos) de los aprendizajes y las posibles intenciones de los mimos, sean éstas implícitas o explícitas. En este apartado además de apoyarme de los datos contruidos a partir de las entrevistas, recuperé los elementos registrados en las observaciones. Para ello, un trabajo que me sirvió de inspiración fue la investigación realizada por Darío Zepeda (2012), la cual forma parte de las primeras generaciones de investigadores sociales sobre el fútbol en México. Su estudio me pareció relevante debido a que las dos vertientes que tomó en cuenta fueron la descripción profunda (Geertz, 2001) y el interaccionismo simbólico (Gofman, 2001) y su propuesta de “un día tipo” será retomada para describir lo que idealmente sucede en los procesos educativos del son jarocho en los dos contextos que he incluido en esta tesis. Particularmente describiré lo que sucede en la enseñanza-aprendizaje del zapateado en los talleres y en los fandangos. Zepeda señala que la sugerencia de “un día tipo” funciona como un compendio de las formas de organización y de los elementos simbólicos que se manifestaban con los aficionados en las porras; de esta manera, lo que el autor propone forma parte de lo que se llamaría una representación etnográfica (p. 220).

5.4.1 Dinámicas y procesos educativos en talleres y fandangos		
Dinámicas y procesos educativos		
Unidad de estudio: talleres		
Elementos e interacciones presentes	Caracterización de los aprendizajes en el zapateado	
	Contexto rural	Contexto urbano
1.-Organización de la clase	<p>La clase inicia cuando el maestro los llama y reúne hacia el centro de la tarima, les indica el son que van a estudiar. Enseguida los alumnos se colocan en círculo alrededor de la tarima sin importar el género.</p> <p>Los alumnos que traen jarana piden al maestro que se las afine y él posteriormente se las regresa. Aunque se separan las clases de jarana y zapateado, varios alumnos toman las dos clases.</p> <p>Luego de par en par (hombre-mujer), los alumnos empiezan a bailar, se observa cómo la mayoría de ellos ha tenido una formación previa pues hasta cierto punto les resulta fácil seguir la música con los pies. El maestro interrumpe a los alumnos de manera inmediata cuando se da cuenta que alguno ha perdido el paso o lo realiza de manera incorrecta.</p> <p>Además de marcar el tiempo para zapatear, también les enseña posturas, movimientos y</p>	<p>La clase comienza con un calentamiento físico donde se realizan actividades de relajación y preparación del cuerpo para ejecutar los pasos del zapateado. El maestro llama a sus alumnos para formar un círculo donde se van integrando todos los que van llegando a la clase. El maestro comienza identificando quiénes son los alumnos que llegan por primera vez y les comenta a grandes rasgos qué es un fandango y las diferencias en cuanto a la improvisación que se puede hacer de los pasos, también explica que existe un protocolo a seguir y que es importante conocerlo.</p> <p>Como el grupo no siempre es el mismo, constantemente el maestro retoma los pasos básicos como <i>el café con pan</i>.</p>

	<p>hace hincapié en el respeto que debe existir si un bailador quiere permanecer en la tarima, así como el momento en el que puede sustituirlo.</p> <p>El aspecto meramente práctico relacionado con el saber-hacer se complementa con información contextual que el maestro les ofrece tales como historias de cómo y por qué antes se usaba el sombrero y la importancia de respetar siempre a los bailadores de mayor edad.</p>	
	Contexto rural	Contexto urbano
2.-Relación maestro-alumno	Los alumnos muestran interés y respeto hacia los maestros y siguen sus indicaciones. Cada que tienen dudas preguntan. Representa autoridad, pero es también un aliado para su formación, pues pueden bailar con él si requieren seguir (imitar un paso) durante la clase.	Existe una relación cordial y amistosa entre maestro-alumno. Los alumnos son mayores o de la misma edad que el maestro, pero siempre se observa un ambiente de respeto.
3.- Colocación y uso de la tarima	La tarima es el centro de la clase. Regularmente se ocupa una sola debido a su tamaño y peso. Mide aproximadamente 2.20 mts por 2.0 mts y para trasladarla de un lugar a otro se requiere la ayuda de cuatro personas como mínimo.	Regularmente se ocupan tarimas pequeñas, para la clase se juntan dos o tres dependiendo la cantidad de alumnos que asistan. Se coloca al centro del espacio. Por su ligereza, una o dos personas pueden trasladarla.

	Contexto rural	Contexto urbano
4.- Tipo de participantes (edades, género, ocupaciones)	<p>El grupo está integrado por una mayoría de niños y jóvenes de la comunidad de Chacalapa. En varios casos tienen algún familiar que tuvo o tiene afinidad con el son jarocho.</p> <p>Han presentado un aprendizaje gradual y exitoso que puede deberse a su constancia en el taller y a su asistencia a los fandangos. Su aprendizaje continuo y fluido también obedece a la herencia o familiaridad que varios participantes presentan.</p> <p>Ocupación de los alumnos: estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato.</p>	<p>El grupo varía en edades y ocupaciones. No siempre son los mismos asistentes, algunos acuden por una sola ocasión ya que están de visita en la ciudad. Otros más sienten curiosidad de aprender a bailar y a la par toman clases de jarana.</p> <p>La mayoría son profesionistas de diversa índole.</p> <p>Se observa una tendencia de un público aprendiz femenino.</p>
5.- Cuotas	No existe un costo como tal, a veces se realizan colectas, pero son voluntarias y lo recaudado se utiliza para los materiales que hagan falta en el taller.	Se mantiene un costo promedio entre todas las clases que se imparten en La Casa de Nadie. Durante el trabajo de campo, el costo se mantuvo entre \$40 y \$50 por clase.

Dinámicas y procesos educativos Unidad de estudio: fandangos		
Elementos e interacciones presentes	Caracterización de los aprendizajes en el zapateado	
	Contexto rural	Contexto urbano
1.-Organización y motivos para efectuar un fandango	<p>Los fandangos se organizan por diversos motivos siendo principalmente para las fiestas patronales (mayordomías), festejos de cumpleaños, celebraciones religiosas, bautizos, bodas, etc. En los últimos cinco años también se han suscitado en el parque central de la comunidad con la finalidad de recaudar fondos para las mayordomías.</p> <p>Idealmente debe contarse con todos los instrumentos necesarios para el fandango: jaranas, requinto, leona, tarima. Es común que el fandango no inicie si no se cuenta con la leona, la cual hace el sonido del bajo.</p>	<p>En el caso de La Casa de Nadie, el motivo principal del fandango es repasar lo visto en las clases semanales. Los que participan son los propios alumnos de los talleres y otros más que llegan como invitados. Cada semana hay un invitado que “lleva” o dirige el fandango, éste puede ser requintista, arpista o leonero.</p> <p>Para que inicie el fandango no necesariamente se debe contar con todos los instrumentos.</p>
2.-Duración y lugar para realizar el fandango	<p>La duración varía dependiendo del motivo del fandango, pero en su mayoría inician desde las ocho o nueve de la noche y tienen una duración que pasa de la media noche. Cuando son las mayordomías, el fandango amanece.</p>	<p>En este caso los fandangos de La Casa de Nadie tienen una duración “controlada” y normalmente duran hasta antes de la media noche. Cuando es en domicilio particular la duración puede extenderse.</p>

	Contexto rural	Contexto urbano
3.-Interacciones entre músicos y bailadores	Se observa una convivencia amena entre músicos y bailadores intergeneracionales. Los músicos mayores tienen un lugar privilegiado en la tarima y también se les da un lugar preferencial para bailar. Casi todos se conocen y en el fandango aprovechan para convivir y charlar.	De cierta manera se hace comunidad jaranera. Varios de los músicos y bailadores que se reúnen en los fandangos de La Casa de Nadie son provenientes del sur de Veracruz y se conocen entre sí.
4.- Participación del público	El público es un factor primordial, pues aunque no necesariamente bailen o canten tienen gusto por el son y animan a los jaraneros y bailadores a continuar con la fiesta del fandango. Por lo regular el fandango inicia cuando hay suficientes músicos, bailadores y público.	Los fandangos pueden prescindir de un público numeroso. En el caso de La Casa de Nadie, éstos se efectúan cada viernes como parte de las clases dadas de lunes a jueves. El público se acerca casi siempre por curiosidad y no necesariamente saben lo que es un fandango ni conocen a los músicos o bailadores.

Como se puede observar en los cuadros anteriores las dinámicas en torno a la música del son jarocho se diversifican de acuerdo con el fin que se tenga. Así por ejemplo, mientras que un taller cuenta con un horario específico el fandango no siempre fija un horario de conclusión. Por ello, los procesos de enseñanza-aprendizaje también son diferenciados en dichos espacios, no sólo en la dicotomía taller-fandango, sino en lo que respecta al contexto rural y el urbano. En este punto podemos decir que las características que los aprendizajes van tomando dependen en gran medida de los protocolos que los expertos han legitimado y aprendido en sus comunidades de origen. No es que estrictamente deba enseñarse como se aprendió, lo que se busca es que lo que se ha considerado imprescindible se siga transmitiendo:

Este protocolo yo lo viví en el tiempo que yo aprendí a bailar con la gente del pueblo: los músicos se ponían a un costado de la tarima, la parte más larga de la tarima. Enfrente en media luna, se ponía la gente ya sea en bancas o en sillas. Las bailadoras y bailadores a veces podían estar parados o ahí cerca platicando de cómo es la fiesta. Y la gente que viene a apreciar el baile, que no baila pero que ahí está también y merecen un respeto. Actualmente se hacen fandangos masivos en las ciudades, son muchos y la tarima es pequeña. En aquellos tiempos el fandango no era así, era limitado con ciertas personas, de músicos, cuando mucho ocho. No era una fiesta donde subía a bailar cualquiera, donde cualquiera podía ocupar un espacio (Paulino Domínguez, 22 de junio del 2017).

También es relevante señalar que entre los expertos existe esa consciencia de que el son jarocho ha ido cambiando, no es una tradición en el sentido estricto de la palabra, pero sí se busca mantenerlo lo más vital y fiel posible. Dicha fidelidad está relacionada con las historias que se han contado acerca de cómo se bailaba, de cómo se cantaba y dónde se celebraba. En algunos de los casos los maestros fueron testigos y partícipes de bailadores y músicos mayores que ya han fallecido pero que dejaron su legado y a partir de dichas experiencias emprenden sus prácticas de enseñanza:

Realmente el fandango tiene una historia muy bonita y de siglos. Lo que nosotros tenemos a lo mejor sea una migajita del pastel, de vivencias, de libros que hay muy bonitos y del mismo andar sobre la tarima. Yo creo que si uno sabe de dónde viene, sabe pa' dónde va. Y le vas a tomar cariño a una tradición, y le vas a tomar respeto, es una identidad que te define si sabes, si conoces su historia. Entonces por eso se me hace importante también platicarles las anécdotas, las historias, y pues los bailadores que yo pude conocer, del Negro Tadeo+, doña Anita+ de Rodríguez Clara, que competían por la medalla de la virgen de Guadalupe justo en estas fechas que pasaron, y de muchos rituales que había alrededor de la tarima y que era la forma en que los pueblos y las comunidades pequeñas se relacionaban entre sí (Sael Bernal, 23 de octubre del 2017).

5.4.2 Intereses en los aprendizajes vinculados al son jarocho

En cuanto a los intereses y usos que los aprendices tienen o hacen del zapateado, éstos se relacionan, por un lado, con el propio acercamiento que tuvieron al son jarocho y por otro, con la reivindicación que pudiese representar el formar parte dichos procesos de aprendizaje y transmisión. En ambos casos la parte emotiva o festiva que conlleva las prácticas del son, se hace visible. En este aspecto encontramos lo siguiente:

Me vine a vivir aquí a Xalapa y ya me empezaba este rollo del son jarocho, después de que salí de la carrera todavía estudié música, estudié guitarra y estudié educación y ahí nunca vi nada de música tradicional veracruzana. Fue hasta que abrieron *La Casa de Nadie*, los talleres con Sael, empecé a tomar unas clases incipientes de jarana y luego dije creo que me interesa más lo de zapateado porque no tenía jarana y se me hacía padre entender el son jarocho a través del zapateado, creo que se entienden más las estructuras rítmicas, las estructuras del son a partir de zapatear. Pero fue así como por gusto (Miriam Rosas, 7 de octubre del 2017).

A mi familia le gusta, tengo antepasados que bailaban y tocaban. Yo empecé a venir a los talleres por la invitación que Bhaudel nos hizo. Fue a la escuela para informarnos de los talleres que iban a dar con Paulino y ya fue que empecé a bailar. Ahorita en la escuela—preparatoria—llevo balet folclórico y sí observo que es diferente, los pasos, por ejemplo. Aquí en el taller no es estándar y la música es en vivo (Quetzalli Patraca, 2 de septiembre del 2017).

Yo estaba más familiarizada con el son huasteco porque mi familia es del norte del estado de Veracruz. Aquí cuando llegué me enteré que había conciertos de son jarocho de los que organizaba *Culturaama* y empecé con la idea de que yo quería aprender a bailar y en ese tiempo la única persona que yo sabía que daba talleres aquí—Xalapa—era Anahí Saoco pero mi horario de la escuela no coincidía así que postergué ir a los talleres. Seguía asistiendo a los conciertos y me quedaba a los fandangos, sentía esa atracción, alegría, emoción por escuchar los sones y empecé a comprar los discos e involucrarme (Mariemma Escorcía, 29 julio 2017).

Estos testimonios nos indican cómo el zapateado forma parte de una de las gramáticas para aprender y comprender cómo se estructura el son jarocho en su totalidad, el sonido del zapateado en la tarima conjuga un instrumento más que hace posible que el son esté completo: “la importancia del zapateado sería que tienes que ser muy preciso para zapatear porque también están haciendo música en la tarima. La tarima es un instrumento que también se ensambla con la jarana, el requinto, el arpa, el pandero” (Paulino Domínguez, 22 de junio del 2017). Así es como se va ligando un elemento con el otro y aprender uno de ellos, te acerca y conecta con el otro:

Trato de que, por ejemplo, tú que estás trabajando en el zapateado, que el zapateado lo aprendan a través de la música y a través de estar como los que bailan lo que desarrollan también es el oído

musical, entonces, por ejemplo, con música grabada para mí sería muy difícil trabajar, es así música en vivo y, también la leona es mi recurso para lo del mismo zapateado. Muchos años di clases en una secundaria, entonces me ponía ahí con la leona al lado de la tarima, entonces la leona hacía por ejemplo *tututintang tututintang tin tatacatintan tataca ti totototi tititcantan tatataratan tatataratan ta tatatantan* y entonces las bailadoras, las niñas muy musicales agarraban esas frases, o sea ellas estaban oyendo, haz de cuenta como bailar con el oído (Laura Reboloso, 21 de abril del 2018).

Para abordar los elementos axiológicos propios de los aprendizajes ligados al zapateado esta investigación recurrió a la observación y el diálogo (entrevista semi-estructurada), pues reconozco que para especular este aspecto fue necesario promover una reflexión entre los participantes, ya que a diferencia de la parte teórica o heurística lo axiológico no siempre puede verse a simple vista y el valor o significado que cada experto o aprendiz le concede es variado. Con esta misma intención fue que también decidí explorar lo que los aprendices identificaban como aprendizajes significativos:

Para mí el respeto ha sido algo muy significativo. También uno como músico al principio lo ve como simple pero ya cuando estás adentro es distinto, entonces respetar eso y no pensarlo como algo simple. Que viene de toda una historia, de toda una tradición, no sólo lo que vemos en la parte más urbana (Hilda Ocaña, 7 de octubre del 2017).

Puedo verlo como algo que está construyendo el maestro con el alumno y le ayuda a resolver su vida diaria. Pero también tiene que ver con esta parte de la historia, de aprender tu historia a partir de tu música que tiene un contexto y que te dice mucho de la cultura veracruzana. Es algo que lo puedes entender desde la práctica, eso es muy valioso y muy significativo (Miriam Rosas, 7 de octubre del 2017).

5.4.3 Creación y uso de fraseos en la transmisión del zapateado

Una de las herramientas didácticas que ha tenido mayor impacto y que ha sido muy funcional u operativa en la enseñanza-aprendizaje del zapateado es el uso de frases o sílabas rítmicas. Estas frases van desde las más populares o conocidas como *el café con pan* o *cara de pato* hasta frases que los expertos inventan o recrean a partir de las que ya existen. Así, tomando como base el *café con pan* puede crearse el *café con más pan*, el *café con café*, *café con pan, pan, pan*. O para el caso de los remates se puede partir del *me lo dijo mamá que no* y proponer: *me lo dijo mamá que no que no, me lo dijo mamá, me lo dijo mamá*.

Se espera que con dichas frases los aprendices logren comprender el ritmo o velocidad a la que se puede bailar el son y a su vez, aprenda a construir su estilo a partir de la base que se les enseña. Finalmente, el aprendizaje de taller será concretado cuando el

alumno se sienta capaz de subirse en la tarima e identifique los momentos oportunos para incluir las mudanzas y remates practicados durante las clases.

Contigo –tenemos– las sílabas rítmicas y que nos das base para los sones, no construyes algo así cuadrado, sino que nos das muchas bases. Que también Paulino las hace, de él también –me gusta – que trabaja todo lo corporal, se fija en todo hasta cómo estás mirando, cómo tienes las manos, de él eso me gustó. Tú y Paulino son muy carismáticos y también eso espero en las clases, no sentirme regañada (Hilda Ocaña, 7 de octubre del 2017).

En tu caso creo que –lo que aprendemos– siempre es llevarlo a la práctica para completar un son y te puedas subir a bailar a la tarima en el momento dentro del fandango y que es una convivencia padre, que respetes a los que están tocando, que respetes a los que están viendo, que haya un orden y bajar a alguien con mucho respeto. Observar todo lo que está sucediendo antes de subírte a bailar, ver el contexto (Miriam Rosas, 7 de octubre del 2017).

De esta manera, el uso de fraseos y sílabas rítmicas permiten que se pueda aprovechar con mayor rendimiento el tiempo dedicado a una clase, digamos que operativamente sí resulta provechoso y pedagógico, puesto que la construcción de estas frases parte de palabras que los aprendices ya han escuchado con anterioridad; caso muy puntual *el café con pan*, frase que se ha vuelto popular para referirse al paso básico para bailar son jarocho estilo “tradicional”.

Ahora bien, independientemente del espacio donde se lleve a cabo el proceso educativo, en todas las experiencias de los expertos que aquí se estudiaron, observamos que el objetivo de que los aprendices logren subirse a la tarima y formar parte del fandango es trascendental. Sean talleres esporádicos o permanentes el maestro hace hincapié en el origen del son jarocho incluso, en varias ocasiones, parte de sus propias vivencias en los fandangos para la organización y desarrollo de sus clases:

Después de formar un círculo y antes de iniciar con el calentamiento, Martha les platica de dónde viene y que ella aprendió a bailar muy pequeña porque su conocimiento lo trae desde el vientre de su madre. Les cuenta que su papá tocaba el requinto y que ella así se fue ideando la forma de bailar.⁶⁸

⁶⁸ Registro de observación en el taller de zapateado con Martha Vega, fandango fronterizo, 24 de mayo del 2018. Tijuana, BCN.

Algunos fraseos aplicados para bailar sones jarochos

Desglose de pasos básicos Sones de montón Sones de parejas de mujeres		
Frase rítmica	Zapateado. (Número de golpes con pie izquierdo)	Zapateado. (Número de golpes con pie derecho)
<i>Café con pan</i> ⁶⁹ <i>Café con pan</i>		2 (ca-fé-)
	1 (con)	
		1 (pan)
	2 (Ca-fe)	
		1 (con-)
	1 (pan)	
Remate: <i>Cara de pato</i> ⁷⁰		1 (Ca-)
	2 (ra -de)	
		1 (pa-)
	1 (to)	
Son: El buscapiés ⁷¹		
Frase rítmica	Zapateado. (Número de golpes con pie izquierdo)	Zapateado. (Número de golpes con pie derecho)
1.- <i>Me dijo no,</i> <i>me dijo no,</i> <i>me dijo mi mamá</i> <i>que no</i> <i>que no.</i> 2 repeticiones		2 (me-di-)
	2 (jo- no)	
		2 (me-di-)
	2 (jo-no)	
		2 (me di-)
	2 (jo - mi)	
		2 (Ma má-)
	2 (que-no)	
		2 (Que- no)

⁶⁹ Cfr. Video: café con pan: <https://www.youtube.com/watch?v=f-1FB7GTROk>

⁷⁰ Video que muestra cómo unir el café con pan y cara de pato <https://www.youtube.com/watch?v=X4PPz2hN8KU>

⁷¹ Ejemplo de pasos para la base del buscapiés: <https://www.youtube.com/watch?v=Prssg-bIfkc>

2.- <i>Me dijo mi mamá, me dijo mi mamá, me dijo mi mamá que no que no.</i> 2 repeticiones		2 (Me- di)
	2 (Jo-mi)	
		2 (Ma-má)
	2 (Me-di)	
		2 (Jo-mi)
	2 (Ma-má)	
		2 (Me-di)
	2 (Jo-mi)	
		2 (Ma-má)
	2 (Que-no)	
		2 (Que-no)

Figura 4.- Fraseos aplicados para bailar sones jarochos
*Elaboración propia.

5.4.4 Estructura de un son jarocho desde una gramática del zapateado



Fotografía 6. Taller de zapateado en el marco de la Feria del Libro Infantil y Juvenil 2016 organizado por el Instituto Veracruzano de la Cultura.
Fuente: archivo personal María C. Patraca.

Como puede apreciarse en la fotografía el uso de las manos y los movimientos que se hacen con el cuerpo aquí son más perceptibles; no todos los sones incluyen coreografías, en este caso la clase estaba dirigida a aprender a bailar el son de *El butaquito*, mismo que involucra un contacto más cercano con las compañeras de baile. El son de la guacamaya es otro ejemplo de son de mujeres donde las bailadoras simulan que tienen alas y que vuelan al momento que se canta el estribillo (coro) del son.

Por ello, para la enseñanza-aprendizaje del zapateado además de desarrollar metodologías propias como la creación de frases, también implica la descripción y explicación de la estructura que tiene cada son y si éste sugiere o no una coreografía especial. He aquí la importancia de subrayar que los expertos no solamente se enfocan en la técnica o habilidad de zapatear, debido a que para entender –y por tanto enseñar a zapatear– se debe conocer cómo está estructurado el son, cuáles son los momentos en los que se introducen las mudanzas, cuál es el estribillo, cuáles son los momentos oportunos para incorporar los remates así como saber iniciar y concluir el son, es decir lograr la comunicación idónea entre músicos y bailadores.

Una forma para aprender a bailar un son jarocho para mujeres.

Son: La Guacamaya

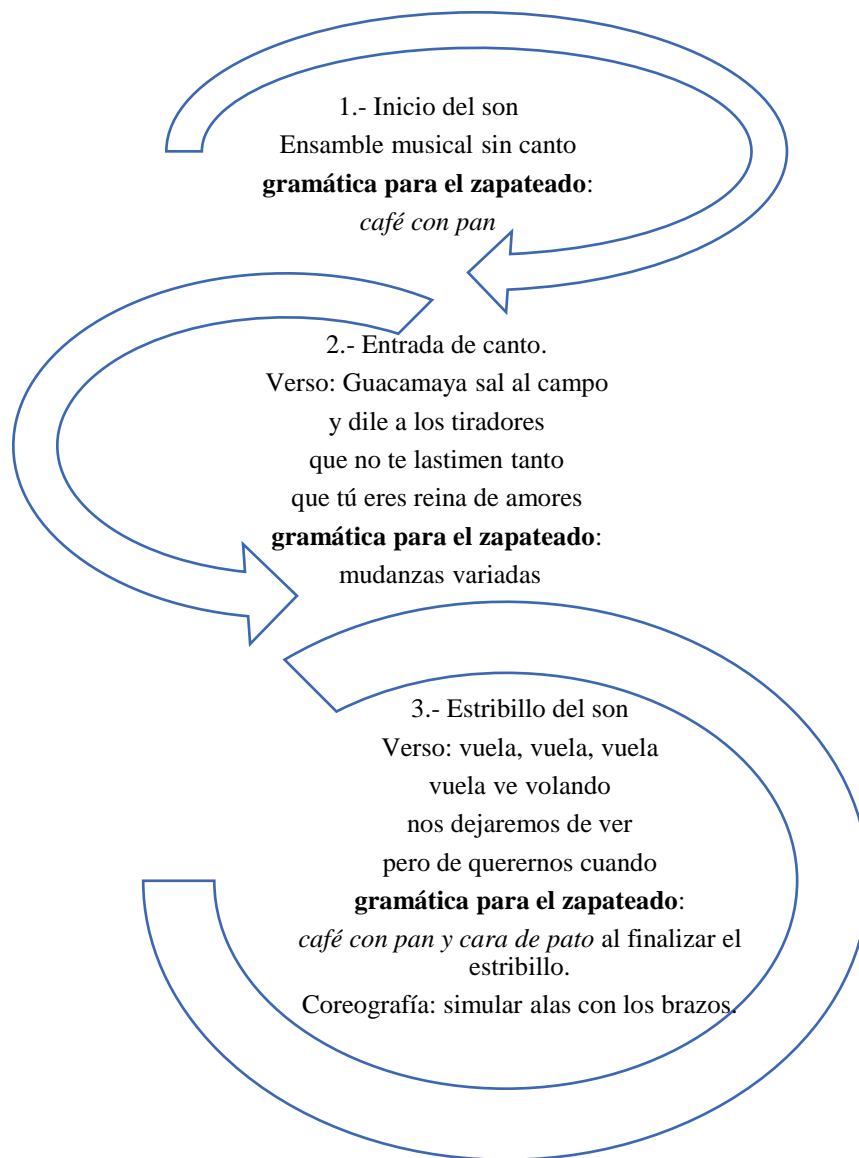


Figura 5.- Ejemplo de estructura de un son jarocho (parejas de mujeres)

CAPÍTULO VI. ENTRE LO URBANO Y LO RURAL: IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LOS DESPLAZAMIENTOS CULTURALES EN EL SON JAROCHO

6.1 El papel de la traducción cultural en la construcción de las prácticas educativas

Para responder el papel que la traducción cultural ha tenido en las prácticas educativas aquí abordadas, fue necesario reflexionar en torno en lo que sucede cuando la transmisión del son y sus intereses educativos varían de contextos. En este caso fue relevante pensar primeramente ¿entre qué y qué se traduce? En segundo lugar, volvimos a nuestro planteamiento inicial para responder cómo estas traducciones se adecuan dependiendo si el aprendizaje se da en un contexto rural o urbano y tercero: cómo se ha dado la traducción entre saberes informales y de qué depende. Más allá de una comparación superflua entre campo/ciudad, intento distinguir cómo se han construido los códigos propios para enseñar-aprender son jarocho en distintos contextos, quiénes los emiten y hacia quiénes se dirigen. Por ello, una cuestión que se reconoce es la flexibilidad –para la improvisación– y diversidad que implica el son jarocho puesto que:

Es un lenguaje que tiene muchas palabras, que no se escribe, o sea, sí se puede escribir, pero como se ha cultivado es a través de la tradición oral y tiene mucho margen de improvisación. Como que hay un rango o no sé si decirle rango, hay un margen en el que cada quien va a bailar y a tocar con su propia personalidad, con su propio estilo, yo creo que eso es uno de los rasgos más atractivos del son jarocho así fandanguero, es uno de los rasgos más atractivos, que más te atrapan (Laura Reboloso, 21 de abril del 2018).

En este sentido, digamos que entre los que he llamado expertos, existe un consenso no explícito sobre las bases del zapateado; aunque no se diga, se sabe por ejemplo que *el ca-fé-con-pan* es imprescindible para cualquier son (canción o pieza musical) que decida bailarse. Sobre esta base pueden construirse otros pasos, los cuales pueden ser más libres siempre y cuando respeten la base rítmica. He aquí la importancia del zapateado, elemento del son que transmite no sólo un sonido sino una base y por lo tanto, desempeña un papel crucial si se quiere comprender el ritmo del son y por ende, cómo bailarlo:

La jarana también lleva como la base rítmica, pero para mí –el zapateado– es una parte muy importante dentro de la percusión, de la fiesta y de la diversión, es hacer música divirtiéndote. Es súper padre subirte a bailar y además hacer música y además divertirse y además todo lo que conlleva.

A pesar de que la jarana y el requinto llevan el ritmo, que se escucha parecido, el zapateado lleva el papel rítmico (Hilda Ocaña, 7 de octubre del 2017).

Yo creo que –el zapateado– es como instrumento de percusión y además es algo como muy visual, que llama mucho a la fiesta y digamos que engloba como lo de los instrumentos, con el zapateado como se asienta todo, cuando se sube alguien a zapatear es ahora sí ya está completo (Miriam Rosas, 7 de octubre del 2017).

Esta situación de “conservar” la base está presente y vigente en todas las prácticas aquí analizadas y tiene que ver con el sonido, es decir, se transmite y explica que a pesar de las nuevas tendencias y combinaciones musicales que puedan inferir en el modo de bailar, la base rítmica del *café con pan* no se sustituye:

Yo veía las cosas por ejemplo, como algunas cosas que se han perdido y se han vuelto como a lo mejor no sé si decirles como globalizadas o que, que en ciertos a lo mejor en ciertos lugares o en ciertos momentos, que en vez de ser ternario la música se vuelve binaria y entonces la gente cree que hacerle arreglo es meterle mil cosas; pero le quitan toda la clave rítmica, la base, la estructura que es ese tres que explicamos en la clase: un dos, tres, un dos tres, así como lo explicamos hoy en la clase un, *café con pan umm, ta ta ta ta* y la jarana *tararachacacha tararacha terere*, que se vuelva así como *chacachachaca chachaca chachacacha* (Laura Reboloso, 21 de abril del 2018).

Ahora bien, en cuanto a la cantidad de versos o tiempo en el que los bailadores pueden permanecer en la tarima bailando, no se tiene estrictamente un control, pues en cada situación varía y depende del tiempo destinado para el fandango, de la disposición y estado de ánimo de los participantes, entre otros factores que pueden ser impredecibles, como el clima o la cantidad de músicos y bailadores. Esto no solo depende si se trata de un taller, fandango o concierto, sino también del lugar donde se esté. Tampoco existe una regla que nos diga cuántas tarimas ocupar para bailar; en este sentido, Sael Bernal comentó lo siguiente:

Por ejemplo, en Chacalapa que ponen tres tarimas, pues casi nunca se pelea la tarima porque hay espacio para que muchas muchachas puedan bailar al mismo tiempo o para que bailen tres parejas. Lo que nosotros hicimos aquí en Xalapa, que si era un arrebatadero, pues es sugerir a los que bailan que esperen dos versos por cada pareja, sea son de mujeres o son de pareja. No creo que el fandango deba tener como exclusivo esa regla, en el campo es distinto, cada quien baila cuando siente que tiene que bailar, si hay uno que va perdido pues hay que bajarlo a un verso no, y viceversa. El negro Tadeo † decía que en sus tiempos, (era un gran bailarador aparte de cantador y versador), cuando subía a bailar alguien que sabía bailar muy bien, que sabía muchas mudanzas y muchos pasos y tenía esa capacidad de lucir, entonces los bailadores a propósito lo dejaban, uno dos tres o cuatro versos,

porque como la gente aprendía viendo, era la forma en que podían cachar los pasos. Porque es hacer música con los pies (Sael Bernal, 23 de octubre del 2017).

Por otra parte, los expertos y aprendices reconocen las implicaciones que se derivan de un aprendizaje que inicial y empíricamente se desarrolló en poblaciones rurales; de cierta forma, los aprendices buscan que la transmisión del zapateado sea dada por una persona proveniente de una comunidad del sur de Veracruz y que idealmente incluya en su práctica educativa una metodología que les permita ir avanzando gradualmente en su aprendizaje. Esta elección también les permite que el maestro les otorgue cierto “aval” para alcanzar los objetivos de aprendizaje que se han planteado. Es decir, cuando el experto se presenta ante el grupo y menciona su lugar de procedencia y sus experiencias previas como facilitador y bailador de zapateado, puede ser que los aprendices –de manera consciente o no– otorguen su voto de confianza y den credibilidad a las clases que éste imparta posteriormente.

Yo siento que sí es bueno que se dé en otros lados, pero que sean maestros que sean también de las comunidades y que sepan de qué región es (Paulino Domínguez, 22 de junio del 2017).

Se da más natural allá (en Chacalapa), la gente que va a los talleres aquí (Xalapa), la mayoría de las veces son adultos o jóvenes mayores, que por alguna razón se engancharon con el son, es una decisión de ir aprendiendo. Es diferente el contexto urbano, en Xalapa la comunidad sonera es muy grande y con migrantes del sur y las ofertas de talleres son mayores, aquí son permanentes. La edad es un factor de diferencia y la opción de talleres es más variada, generalmente –en las comunidades– hay una casa de cultura o un grupo de soneros que se organizan para enseñar. Y otra, los costos, en el sur o son gratis o tienen un costo muy bajo. Allá el aprendizaje se da más natural y tienen más espacios para practicarlo (Mariemma Escorcia, 29 de julio del 2017).

El fin del aprendizaje y los modos de aprender varían de acuerdo a los contextos y los códigos pueden ser más o menos flexibles de acuerdo al uso final que el aprendiz hará de su proceso formativo en el son. Si bien *el café con más* no es negociable, el uso de las mudanzas y la intensidad del zapateado, sí pueden llegar a serlo y tendrá una relación directa con el lugar y la persona que se aprenda:

Los jóvenes que aprenden en la comunidad y que tienen un acercamiento al aprendizaje distinto, no por medio del taller, sino del fandango o de la familia o ver o simplemente estar ahí, pues tienen un acento distinto, un sello diferente a los que aprenden en taller. Los que aprendimos en taller porque yo también aprendí en taller, nos cuesta mucho trabajo lograr un propio estilo, porque al principio todos tendemos a hacer la forma que el maestro te enseña y conforme vas viendo y observando a otros bailadores, otras mudanzas, otros pasos, pues vas tomando nuevos estilos y en algún momento tu interpretación de todo lo que has aprendido, crea tu propio estilo. Yo creo que el estilo más marcado es el de las personas que aprenden a bailar a la forma improvisada como se hacía antes, sin tantas reglas ni tantos parámetros (Sael Bernal, 23 de octubre del 2017).

Por ello se reafirma la idea de que los instructores realizamos adecuaciones y traducciones necesarias en cuanto a lo rural-urbano, formal-informal y la situación concreta donde se desarrolle la práctica de enseñanza. Cuando se traslada la práctica a espacios con características más formales, se requiere de una metodología (a veces por escrito) más detallada: una planeación más rigurosa. En mi propia experiencia cuando he tenido que impartir clases para instituciones educativas, pienso en objetivos, tiempos y alcances que puedan lograrse; me organizo diferente porque esos talleres son más cortos y trato de que los asistentes se lleven una idea completa de qué es el son. El *café con pan* es el paso que casi todos se aprenden y recuerdan con más facilidad, en cambio cuando es un grupo más constante y que tiene intereses de participar del fandango, puedes concentrar la atención en varias mudanzas, en la parte histórica y todo el ritual que implica bailar son jarocho.

Lo ideal es que se aprenda así como ustedes, de una manera bonita y ojalá que todos los niños tuvieran esa manera de estar en ese contacto. También algo padre que pudiera ser es que todos los músicos que se quieran formar como músicos también tengan ese acercamiento a la música tradicional veracruzana, por lo menos los de Veracruz no (Miriam Rosas, 7 de octubre del 2017).

Como antropóloga estuve trabajando en la Unidad Regional de Culturas Populares (promotora), fue mi primer trabajo y entonces documenté todas las danzas populares de la región del centro del estado. Eso me permite tener un panorama más amplio. Entonces depende la escuela, pero normalmente como maestro sí debes plantearte qué vas a enseñar, no es nada más así de a ver qué se me ocurre. No es mi caso, a mí me gusta tener organizada mi clase (Rubí Oseguera, 19 de enero del 2018).

Un hecho que debemos puntualizar en este análisis es lo que respecta al origen y la profesión de cada experto, pues esta investigación demuestra que estos dos factores son relevantes al momento de la enseñanza del zapateado. Así a mayor preparación o grado académico los expertos pueden llegar a contar con más herramientas metodológicas u oportunidades de crearlas. Incluso en algunos casos las experiencias que los expertos han tenido en espacios meramente formales les ha obligado y –a la vez permitido hacer uso de elementos didácticos propios de la educación normal. Esto para el caso de la enseñanza-aprendizaje se ha traducido, por ejemplo, en pensar la formación por niveles: básico, intermedio y avanzado. Lo que también se observó es que la parte teórica, aunque también es importante, a veces pasa a segundo término para poder avanzar en lo práctico, que sería bailar. Esto depende no sólo del espacio en el que se esté llevando a cabo la práctica, pues en estas decisiones influye el estilo de enseñanza y la formación del maestro, así como la duración de las sesiones. Así,

el ser un bailarador –de fandango– rebasa la parte técnica que implica los movimientos con los pies y el cuerpo:

La base es simple técnicamente, pero auditivamente no, porque cada paso lleva un golpe y entonces te tienes que aprender auditivamente cada son, el momento del descante, no es tan simple pues. Pero eso ya depende qué tipo de bailarador tú quieres ser, si quieres ser un bailarador de fandango. Eso es lo que me enseñó mi abuelita, para que a ti te lleguen a decir bailadora no es porque bailas en el huapango, es porque tú vas a estar en el fandango y vas a saber por qué, en qué momento hacer la mudanza y estar a pie de la tarima, desde que empieza el fandango hasta que termina. Tienes que estar fajándote en el fandango, y lo mismo decía América Ramos[†], hay que fajarse en el fandango, doña Adela también dice, es que en el fandango las bailadoras nos fajamos. Fajarse es estar ahí al pie de la tarima (Rubí Oseguera, 19 de enero del 2018).

De esta manera, si el taller es intensivo –y corto– lo más probable es que el maestro se concentre en lo práctico, o sea en que sus alumnos aprendan a bailar. Por el contrario, si el taller es de tipo permanente, pueden concentrarse en lo histórico-contextual del son.

En Música y Educación Musical es bien notorio la forma en que dan clases de zapateado, son jarocho o huasteco de forma tradicional (diferente) a la forma en que se da en la escuela que es “formal”, porque van de la teoría a la práctica, y mucha teoría que a lo mejor muchas veces nunca llega a hacerse y en este tipo de talleres es al revés, vas desde sentirlo, escucharlo, vivirlo y bailarlo, y ya si quieres tú teorizar conceptos, ya es como en segunda parte. Es una forma más orgánica y holística de aprender las cosas (Miriam Rosas, 7 de octubre del 2017).

En cuanto a las implicaciones de transitar del campo a la ciudad o de lo rural a lo urbano nuevamente la observación y repetición respetuosa de lo que se observa, resulta trascendental. De acuerdo con Sael Bernal y con base en mis propias experiencias, el hecho de ir a bailar a una comunidad donde se sabe que existen músicos y bailaradores que se han formado de generación en generación por medio de la tradición oral, conlleva una gran responsabilidad y un gran aprendizaje en el que se debe ir preparado y dispuesto:

En el campo uno tiene que observar y adaptarse al entorno y muchas veces uno no está preparado para vivir un fandango en la forma de bailar o de tocar o cantar, porque a veces es más rápido, a veces más lento de lo que uno puede, o el tono. Pues –ahí –, la mejor manera de aprender es observar, poder escuchar y darte la oportunidad de que la música entre por los oídos, de ver cómo se desplazan

los que bailan, de conocer un estilo que uno no conoce, entonces eso te lleva a poder aprender a la autoevaluación, a que la próxima vez que llegas, ves todo más claro (23 de octubre del 2017).

Pasa que a veces el maestro que enseña no les enseña las formas ni el reglamento que debe tener esto para que se lleve un buen fandango, una buena fiesta, una buena enseñanza de la cultura jarocho; porque si vas a un fandango a la ciudad, cada quien hace lo que quiere, no llevan un orden, los músicos no se ponen a un costado de la tarima, la rodean y no es así. Todos somos parte de la fiesta. Todos deberíamos tener un respeto y un espacio (Paulino Domínguez, 22 de junio del 2018).

Digamos que ese conocimiento, respeto y conexión que se tiene entre los diferentes elementos del son jarocho, permite que el aprendizaje sea completo y hasta cierto punto, consciente, es decir, se pretende que al comprender todo el ensamble del son el baile tenga un sentido y responda a un para qué. El carácter de respeto y responsabilidad que algunos expertos reclaman al momento de enseñar a zapatear y asistir a un fandango está ligado a lo que ellos aprendieron en el fandango en generaciones familiares, y su postura es en parte una resistencia o denuncia de lo que consideran políticamente correcto transmitir:

La gente que tenga interés pues que trate de investigar bastante, ¿no? Que no nada más se quede con lo que le dijo algún maestro, que siga buscando y sepa que el son jarocho es muy diverso. Hay que respetar siempre las formas de cuando vas a un lugar (Paulino Domínguez, 22 de junio del 2018).

Tenemos mucho desconocimiento y nos vamos por la pura imagen y *san you tube* y *san facebook*, pero no vamos directamente a las fuentes, no tenemos esa sensibilidad para acercarnos a la gente que lo está haciendo. A mí me sorprende mucho, hay gente que está dando talleres y tú dices, pero si yo lo he visto y no da ni el golpe, cómo se atreve. Debes tener una autocrítica porque para mí es una gran responsabilidad enseñar porque no es una técnica nada más, sobre todo son mis bisabuelos y hay que tratarlo con mucho respeto. Tenemos que hacerlo con mucha consciencia, no es nada más un oficio más, si ha generado una cuestión importante económica y qué bueno, pero necesitamos concientizarnos y prepararnos para que sea un producto de calidad (Rubí Oseguera, 19 de enero del 2018).

En el espacio urbano no siempre llega a concretarse porque muchos de los aprendices no tienen la oportunidad o la decisión de involucrarse en el son más allá del taller, ya que, por diversas causas, su formación está limitada a la asistencia permanente o temporal de éste.

La zapateadora que tenga más vitalidad ni siquiera es la mejor zapateadora, la mejor zapateadora es la que conoce, es otra inteligencia la que necesitamos las bailadoras. Pero, pocos saben y piensan que la mejor zapateadora es la más bonita o la que lleva la mejor falda, o la esposa del músico (Rubí Oseguera, 19 de enero del 2018).

Entonces muy maravilloso es el fandango porque permite que puedan bailar desde el que hace el paso más sencillo, hasta el que hace el paso más elaborado. Creo que para las nuevas generaciones debemos de dar mucha información, que no sea sólo enseñar los pasos y ya, sino enseñarles que todo tiene un momento y que si cada quien respeta el momento de la otra persona, el fandango luce bien (Sael Bernal, 23 de octubre del 2017).

En suma, en todas las experiencias de los expertos aquí considerados, persiste la idea de no separar al zapateado de fandango, es decir que dicha vinculación es sustancial. El aprendizaje que se pueda dar en un taller no estará terminado sino se completa con la asistencia y participación a los fandangos, pues éstos además de dar la oportunidad de poner en práctica lo aprendido, ofrecen una comprensión holística de lo que significa y representa el son jarocho en su máxima representación.

6.2 Sentidos de pertenencia en el son jarocho

De antemano sabemos que pensar en conceptos como identidad o cultura es complejo; por ello, en este apartado no pretendo definir qué se entiende por identidad o qué significa describir dicho concepto bajo las opiniones de los expertos o aprendices, lo que intenté fue recuperar aquellos sentidos de pertenencia que a través del son crearon o fortalecieron los participantes de esta investigación. Esto correspondería a lo que en otros momentos he llamado el formar parte de la comunidad jaranera, es decir, sentirse o no parte del Movimiento Jaranero y/o compartir ciertos intereses y afinidades con varios músicos o bailadores. Con esta idea en mente enseguida presento los testimonios recuperados a partir de dicha provocación:

Sí, hay un sentido de pertenencia; sí y no, es como extraño creo que aun implícitamente y silenciosamente hay una pertenencia porque entre los soneros (que forma parte del movimiento ya en un nivel más profundo), la gente ya te reconoce como parte de, aunque no seas una bailadora super talentosa pero vas a los eventos, a los fandangos, bailas, tocas, cantas, sí hay ciertos reconocimientos y a veces ciertos privilegios porque la misma gente ya tiene niveles cuando ya son soneros super reconocidos, hay una admiración, pero también un sentido de apoyo (Mariemma Escorcia, 29 de julio del 2017).

Este sentido de apoyo o aspecto solidario ⁷² es precisamente una de las características de lo que llamamos ser parte de la comunidad jaranera y los aprendices de son identifican que a

⁷² Un ejemplo que podemos citar para explicar lo solidario de la comunidad jaranera correspondería al pasado Concierto-Fandango Luz y CoraSon, evento organizado por *Culturaama el hogar del son A.C.* El texto oficial de invitación fue el siguiente: Familia querida, el 18 de Octubre en el Teatro del Estado "Gral. Ignacio de la Llave" - IVEC en la ciudad de Xalapa, Ver, rendiremos un merecido

medida que su participación en talleres y fandangos es más constante o persistente, los lazos solidarios y de cordialidad se volverán más sólidos.

Para otros aprendices evoca un sentido de pertenencia ligado a un aspecto emotivo y de orgullo nacional. La asistencia a los talleres y fandangos les ha permitido identificar elementos identitarios a los que antes no tenían acercamiento alguno, pues dichas dinámicas de formación en el son jarocho les han aportado herramientas para conocer la diversidad cultural que existe en la comunidad sonera y a la vez, darse cuenta de lo común que tenemos quienes formamos parte de estos grupos de adscripción cultural desde el papel de músico, bailarador o versador. Entonces vivenciar dichas relaciones interculturales, de cierta manera desemboca en procesos de reconocimiento, adscripción y pertenencia a grupos culturales con los que se comparte una historia, una música, un color de piel:

No siento que esto sea único porque todo viene de todos lados y de repente en otro país he escuchado música y se parece a la nuestra. Entonces no siento que sea único, pero, sí me da ese sentido de humanidad, de identidad, de compañerismo ya con mi gente veracruzana. O de repente cuando estás en otra ciudad, escuchar tu música, te hace regresar, entonces eso sí, si lo ha hecho conmigo, sentirme sí de una zona, porque sí somos de todos lados, pero, también pertenecemos a un lugar. De repente cuando me voy de viaje y escucho un son, siento bonito, mi tierra. Entonces sí ha creado como esa sensación en mí y es curioso de repente conocer tus tradiciones porque tú nos cuentas cosas, otra gente que ha dado talleres nos cuenta otras, y para mí es padre porque yo nunca he vivido eso, y sí me ha dado también esa pertenencia es mis raíces también, física, ¿de dónde vengo no? (Hilda Ocaña, 7 de octubre del 2017).

Es así que el estar dentro de una comunidad sonera de aprendizaje provoca un sentido de diferenciación frente a otras expresiones artísticas-culturales, a su vez promueve entre los aprendices una búsqueda por lo que considera propio o ajeno. Otro aspecto relevante en este proceso se relaciona con los procesos de autorreconocimiento que a partir de la pertenencia a un grupo, en este caso al son, puedan desembocarse:

Sí tengo ese arraigo porque ya lo escucho y ya no es de quiero ir al antro, o bailar salsa; ahorita es de dónde va a haber un fandango el fin de semana (Ingrid Viveros, 1 de agosto del 2017).

Homenaje póstumo a nuestros Hermanos Andrés Flores y Brian Santos Castro. *Los Cojolites* y *Los Soneros del Tesechoacán* estarán dentro del programa de este gran Homenaje. Es importante para nosotros mencionar que este evento es para honrar la memoria de nuestros grandes amigos y para apoyar a sus padres con todo lo recaudado. Coop.\$100 pesos General. \$50 pesos Músico.

Información obtenida desde: <https://www.facebook.com/events/2199765086971079/> consultado el 28 de octubre del 2018.

De repente en los salones de clase de niña decía, ¿por qué yo soy así?, eso sí me lo ha dado la música tradicional... veo en Chacalapa que todos son como afrocaribeños, me siento como bien. Luego llegué aquí (Xalapa) y fue peor, no sé si te ha pasado...tengo alumnos, trabajo en un kínder y luego los niños me dicen y por qué tu mano es así, me han preguntado. Ahora ya puedo explicarlo desde la música, me ha servido tanto en lo personal como en lo laboral. En eso sí me siento identificada, hay alguien que se parece a mí (Hilda Ocaña, 7 de octubre del 2017).

Este aspecto no necesariamente es intencional cuando se lleva a cabo la práctica de enseñanza del zapateado, lo que sí es claro que los expertos desde nuestras posturas y conocimientos contextuales y/o históricos que hemos venido heredando, aprendiendo o investigando, transmitimos un sentido de pertenencia al son con cierto orgullo:

Viven nuestros jóvenes y niños un desarraigo hacia la tradición y eso ha hecho que no haya buenos ciudadanos en México, que la corrupción sea de los niveles más altos hasta los más bajos. Creo que si los jóvenes tuvieran un conocimiento de su historia, tuvieran acceso a su tradición, a su cultura, a su arte, sería otro México. Los jóvenes deberían tener un acercamiento urgente a su historia, a su patria, a la tierra en la que nacimos, a su identidad, básicamente a su identidad (Sael Bernal, 23 de octubre del 2017).

El son nos ha permitido re-descubrirnos y cuestionarnos en cuanto a nuestra propia historia y cosmovisiones. En palabras de Esther Hernández y Gilberto Gutiérrez, “jarocho ya no es sólo una referencia patronímica determinada, sino el espíritu de una expresión cultural que unifica la historia y el porvenir y que sintetiza creatividad, ritual, celebración comunitaria y orgullo identitario que va más allá de nuestras fronteras” (2006: 391). A propósito de las fronteras, un hecho que desde hace once años está presente en el son es el fenómeno trasfronterizo, el cual demuestra que la migración del son es más que un aspecto territorial.

Las afluencias e intercambios culturales campo-ciudad o rural-urbano son más que vigentes en estos espacios. El hecho de celebrar un fandango en la frontera⁷³ visibiliza las demandas e inconformidades que se tienen ante la existencia de un muro y aunque el problema político va más allá de una línea divisora, el son permite que el reclamo se vuelva colectivo. El sentido de comunidad cobra una relevancia crucial para comprender que lo que se hace y comparte con el son no es única o exclusivamente un aspecto práctico (saber-hacer) y ya, pues se demuestra que los puntos de llegada del pueden diversificar sus significados y educar en otras direcciones.

⁷³ <https://www.jornada.com.mx/2018/05/27/estados/028n1est> Nota completa sobre la XI edición del fandango fronterizo Tijuana-San Diego.

Las letras de los sones nos hablan de un pasado, de historias, de vivencias, las cuales a veces solo serán aprendidas en el espacio del taller o del fandango, pues rara vez forman parte de los contenidos escolares del sistema educativo formal.

6.3 Lo material, lo corporal y lo ritual del zapateado. Uso de datos audiovisuales en la construcción de sus prácticas educativas.

La propuesta de incorporar fuentes audiovisuales al análisis que hago acerca de la construcción de las prácticas educativas del son jarocho surgió a partir de la revisión del material empírico que se recuperó durante el trabajo de campo y gracias a un curso optativo que se ofertó en la MIE mientras cursaba el tercer semestre. Por ende, quiero señalar que utilizar las herramientas que ofrece el análisis audiovisual no fue una intención pensada desde el principio de la investigación, sino que fue una decisión tomada una vez hecha la mayor parte del trabajo etnográfico. Otra razón por lo que se tomó esta decisión fue el reflexionar acerca de lo visual y corporal que representan e implican los aprendizajes ligados a la danza; en otras palabras, estudiar lo ritual, material y corporal del son jarocho puede atenderse y profundizarse con mayor detenimiento al incorporar el análisis de imágenes estáticas y en movimiento. Es así, que con el apoyo de párrafos descriptivos, explicativos e interpretativos, a continuación presento una serie del material visual previamente revisado y seleccionado de acuerdo con los objetivos específicos de esta tesis.

Con dicho antecedente uno de los trabajos que me inspiró a trazar esta ruta un tanto experimental y poco explorada en la investigación educativa, fue la tesis doctoral de Juan Carlos Sandoval. En esta apuesta el autor señala:

En este experimento analítico, lo que se buscó fue identificar a través de herramientas de análisis de imágenes, aspectos de carácter metodológico que pudieran ser relevantes para la investigación cualitativa a través de la utilización de métodos audiovisuales y con ello contribuir al debate sobre la utilización de estos métodos en la investigación etnográfica (Sandoval, 2015: 287).

Precisamente fue la ausencia de lo metodológico del son jarocho el punto de partida de esta investigación, por ello consideré que al no existir suficientes datos verbales (o escritos) acerca de lo educativo del zapateado, lo visual resulta sumamente relevante para complementar lo encontrado mediante las entrevistas, observaciones e investigación documental. Los videos aquí presentados son datos complementarios que fungen como otras fuentes de datos y se utilizaron como herramientas de la investigación social.

Desde esta postura se espera que lo visual posibilite el acercamiento a las formas de comunicación que estos –textos– emiten, para así analizar detalladamente las características de la práctica educativa del zapateado. Para ello, tomo en cuenta que dichas fuentes fueron creadas a propósito de la investigación. Todos los fragmentos fueron revisados y seleccionados de manera rigurosa intentando abonar a lo que he llamado elementos teóricos, heurísticos y axiológicos. En el caso de las fotografías, aunque la mayoría fueron hechas durante el trabajo de campo, algunas de ellas ya existían previo a la investigación. Al respecto, para referirse al análisis visual, Rose (2001) planteó lo siguiente:

Those meanings may be explicit or implicit, conscious or unconscious. They may be felt as truth or as fantasy, science or common sense, and they may be conveyed through everyday speech, elaborate rhetoric, high art, tv soap operas, dreams, movies or muzak. Whatever form they take, these meanings structure the way people behave-the way you and I behave-in or everyday life (p.6).

Como dice la autora, dichos significados pueden generarse de manera explícita o implícita y para este caso, en cualquiera de las dos situaciones dan cuenta de la forma en que se están organizando y comunicando dichas ideas.

Así, los links que a continuación presento fueron nombrados de acuerdo a las propias categorías y subcategorías que emergieron a partir del trabajo empírico. La capacidad adaptativa y recreativa del experto, así como sus principales herramientas didácticas pueden comprenderse con mayor claridad mediante la revisión del material audiovisual.

1.-Ejercicios-calentamiento:

<https://www.youtube.com/watch?v=IKEDXKfDr>

Este material muestra un ejemplo de la preparación física que el facilitador propone para la preparación del cuerpo, es una actividad observada en todos los talleres aquí analizados. Estos ejercicios generalmente se hacen en grupo, al iniciar y finalizar la sesión. En la parte final el espacio funciona como una especie de retroalimentación, existe un contacto más cercano con el facilitador y los aprendices y pueden observarse algunos elementos de los aprendizajes visuales, kinestésicos y emotivos; en este momento de cierre es aprovechado para dar algunos avisos u organizarse para algún evento colectivo. Véase capítulo 2, apartado 2.5: Estilos de aprendizaje y aprendizaje significativo.

2.-Bamba con los pies: Taller Coatepec

<https://www.youtube.com/watch?v=raWcbu9CK80>

El video “bamba con los pies” fue tomado al finalizar una de las clases en Coatepec Veracruz y muestra el resultado de varias sesiones de desglose y repetición de pasos para bailar la bamba, el video fue hecho por Mariemma Escorcía, una de las alumnas del taller. En este breve fragmento podemos apreciar cómo el uso del calzado adecuado permite declarar con más claridad el son así como mostrar que a partir de una frase o paso base, pueden recrearse otros sonidos.

3.- Base del buscapíes:

<https://www.youtube.com/watch?v=Prssg-bIfkc>

El son del *buscapíes* se baila en parejas hombre-mujer y es un son de los que llamamos a contra tiempo, es decir no se zapatea con la misma lógica que se baila el café con pan. El acento recae en otro tiempo. Para desglosar los pasos propuse la tabla presentada como figura 4 en el capítulo 5, el video complementa los fraseos y ambas herramientas pueden facilitar las destrezas que se requieren para bailar este son. Es claro que este ejercicio representa una base desde un estilo en particular y que a partir de ésta, quienes quieran aprender otros pasos tendrán más claridad del son.

4.- Café con pan:

<https://www.youtube.com/watch?v=f-1FB7GTROk>

Sin duda alguna este paso es el más popular dentro del zapateado, la mayoría de las clases parten de esta propuesta, representa uno de los sonidos más emblemáticos del son y comprender su acento facilita la comprensión de la estructura de los sones; se aplica en sones a tiempo, generalmente sones para parejas de mujeres tales como el *siquisirí*, *butaquito*, *guacamaya*, *la manta*, *pájaro cú*, entre otros.

5.-Del cara de pato al café con pan:

<https://www.youtube.com/watch?v=X4PPz2hN8KU>

Con este video intento mostrar la unión del paso base café con pan y el remate más recurrente llamado cara de pato. Pueden aprenderse por separado pero la finalidad es que se puedan unir al finalizar el estribillo del son que es donde los remates lucen más por la carga de sonido que conllevan.

6.- Desglose de pasos: el buscapiés:

https://www.youtube.com/watch?v=tv5F_nrt2As

Este pequeño fragmento es complementario al descrito anteriormente en el video número 3, sólo que aquí hay un detenimiento para el desglose del paso, en el video puede apreciarse con detalle cómo es que se intercalan los golpes de pie y la disposición del cuerpo para que se declare el son.

7.- De una mudanza al café con pan:

<https://www.youtube.com/watch?v=rnuqYd3xJME>

El uso de las mudanzas o descansos durante el son es fundamental para zapatear, no sólo porque permite que los bailarores “descansen” bajando la intensidad del zapateado sino porque permiten que los versos que se pregonan puedan escucharse con mayor claridad. Normalmente antes y después de las mudanzas se incorpora el paso de café con pan, por eso, este pequeño video muestra la unión de dichos pasos ya que en el fandango así es como se entrelazan.

8.- Ejemplo de mudanza:

<https://www.youtube.com/watch?v=j-PM2-492Sc>

Aunque son varios los estilos de mudanzas que se pueden incorporar, hay algunas que son más conocidas o comunes; aquí se muestra de una mudanza sencilla que resulta muy útil sobre todo para quienes no han tenido mucho contacto con el zapateado.

9.- Fandango: bailar con tu propio estilo:

https://www.youtube.com/watch?v=OZ4_9IP76LE

El objetivo de incorporar este fragmento fue el de visibilizar que las prácticas del zapateado aquí estudiadas rebasan los saberes o elementos prácticos en cuanto a la disposición y ejecución correcta del cuerpo o los pies, pues formar parte del fandango tiene que ver con encontrar y bailar con tu propio estilo, comunicarte con todo el ensamble y conocer el respeto que implica formar parte de dichas dinámicas culturales.

10.- Rasgueo y mudanza:

<https://www.youtube.com/watch?v=xqc3KOEcaQM>

El contenido de este video reitera la importancia de la comunicación dentro de todo el ensamble jarocho, el uso de la jarana, las manos o el canto, facilitan el aprendizaje del zapateado; en este caso el rasgueo de las cuerdas se hace para mostrar al aprendiz el tiempo adecuado para realizar la mudanza.

11.- El taller de Chacalapa:

<https://www.youtube.com/watch?v=wO418J6QlIE&fbclid=IwAR3fCrCXGXBOBjU4KiJQ50Xs--dw2gpmn2iWsp2ND-laoTMJkTKsZ7eCx1s>

Por último, este video sirve de puente para conectar la parte etnográfica del grupo de estudio ubicado en Chacalapa; fue grabado previo a las entrevistas y observaciones realizadas en el trabajo de campo y contempla algunos elementos que se incorporan para los aprendizajes, así como breves impresiones e inquietudes que los alumnos del taller tuvieron en sus inicios.

6.3.1 La tarima como instrumento

Sin duda alguna el recorrido que hemos hecho para indagar en la construcción de los procesos de enseñanza-aprendizaje dan cuenta de que el uso de la tarima posiciona a esta con una importancia equiparable a la de un instrumento. Esta calificación obedece a que el zapateado –como bien lo han destacado los participantes de esta investigación– es parte fundamental de todo el ensamble jarocho y sin la presencia de una tarima ni el taller ni el fandango alcanzan su objetivo.

Si bien nuestro objeto central estuvo centrado en los procesos educativos del son, nuestro particular interés en el zapateado nos condujo a posicionar a la tarima como un elemento fundamental para que éstos ocurran. Es decir, su importancia nos permite llegar a pensar que la tarima es un instrumento más dentro de todo el ensamble.

Ante esta aseveración también debemos destacar que actualmente la tarima no es uniforme en todos los espacios en los que se usa y que en procesos más recientes incluso se ha convertido en el instrumento personal que un bailador o bailadora utiliza para desarrollar y mostrar su creatividad. En otras palabras, con el surgimiento de dichas tarimas personalizadas podemos observar la individualidad que el zapateado ahora puede llegar a tener. En este sentido, en que ahora existen tarimas pequeñas que pueden transportarse en cajuelas de vehículos, tarimas elaboradas con sonidos adecuados al gusto de quien la usará (más graves o más agudas) o tarimas tipo veliz.



Fotografía 7: Ejemplo de tarima tipo personalizada tipo veliz ⁷⁴

Este tipo de tarima anteriormente no era muy común. Su existencia es reciente y tiene que ver con la practicidad que ahora requieren quienes bailan. Son fáciles de transportar y en ocasiones sus medidas van de acuerdo con el medio de transporte que se desee utilizar. Su mayor uso es en conciertos o presentaciones grupales en las que se monta un escenario. En los fandangos sigue prevaleciendo el uso de la tarima grande y más pesada. ⁷⁵

⁷⁴ Tomada de: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1804150703046217&set=pb.100003539139749.-2207520000.1545856071.&type=3&theater> Descargada el 23 de diciembre del 2018.

⁷⁵ Véase fotografía 2 en la introducción.



Fotografía 8 Ejemplo de uso de tarima personal ⁷⁶

El uso y papel de la tarima se refleja en los tres sentidos y escenarios que influyen para la construcción de las prácticas educativas del zapateado, aspecto discutido ampliamente en el capítulo 5, apartado 5.2; sin embargo, cada sentido denota un significado e importancia distinta respecto a la utilización y vitalidad que la tarima juega. Desde esta perspectiva, ya sea en el taller, fandango o escenario la tarima se vuelve necesaria y de ésta depende que el zapateado cumpla su función dentro del ensamble como un instrumento más de percusión. Su reciente relevancia y/o transformación de tamaños, pesos y sonido –con mayor presencia

⁷⁶ Bailador: Jorge Luis Cruz, fotografía disponible en:
<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2736201759726923&set=t.100003539139749&type=3&theate>.
 Consultada el 23 de diciembre del 2018.

en el contexto urbano— la ha posicionado con más protagonismo y no sólo se utiliza de manera colectiva como se espera en un fandango o taller pues, su uso personalizado es cada vez mayor y permite que los bailadores potencialicen su creatividad individual, a su vez otorga un grado de importancia al bailaror equivalente al de un músico o cantador, hecho que anteriormente no tenía el mismo valor.

6.3.2 Documentación del zapateado (sitios virtuales, publicaciones, eventos)

Aunque son pocos los trabajos o las fuentes donde se aborda el aspecto educativo del son, en este apartado describo algunos eventos, estancias y publicaciones que de cierta manera han contribuido en la construcción de los procesos educativos del son. Este segmento está pensando en un tono más descriptivo, ya que, debido a los tiempos del programa de la maestría, no fue posible profundizar en un análisis más interpretativo.

En primer lugar, tenemos el trabajo que realiza el Centro de Documentación del Son Jarocho A.C. Este espacio está ubicado en Jáltipan, hacia el sur de Veracruz. Según la información disponible en su página oficial de *Facebook*, el Centro fue creado en 1999 y está dedicado para la conservación de la cultura del sur de Veracruz.⁷⁷ Además de la emisión de la revista *Son del Sur* que realizó hace algunos años actualmente, bajo la dirección de Ricardo Perry, el Centro ofrece anualmente un Seminario de son jarocho, el cual se realiza en un rancho llamado *Luna negra* en la isla de Tacamichapan, Ver. Este seminario se lleva a cabo en las vacaciones de Semana Santa y tiene un costo aproximado de cinco mil pesos que incluye la asistencia a algunos de los talleres (jarana, zapateado, requinto, arpa, violín, leona, percusiones, etc), comida y lugar para acampar. En el marco del Seminario también se organizan algunas conferencias y se ofrece gastronomía tradicional de la región.

En cuanto al trabajo editorial se refiere, de manera general, en 2006 Hernández y Gutiérrez señalaban que:









El Movimiento Jaranero también ha impactado en el campo del libro, diversas casas editoriales han editado volúmenes sobre el son, entre ellas algunas de las más importantes a nivel nacional: Fondo

⁷⁷ https://www.facebook.com/pg/CentroDocumentaciondelSonJarocho/about/?ref=page_internal. Consultado el 29 de octubre del 2018.

de Cultura Económica, Premiá editora, Universidad Veracruzana, Culturales Populares (Conaculta), Artes de México, El Colegio de México. Se han editado libros para niños como *Bemberecua* de Honorio Robledo. Las publicaciones periódicas académicas y de divulgación general también han incursionado en el tema, entre ellas podemos citar *La Revista de la Universidad*, *Síntesis*, *Día 7* (2006: 390).

Recientemente se presentó y publicó el libro *150 sones jarocho*, a cargo de Juan Meléndez. En lo que respecta a la enseñanza específica del zapateado el único material que se ha publicado es el manual *Tablados y fandango...Algo sobre los bailes de tarima en el son jarocho*. La autora del manual es Claudia Cao Romero y fue elaborado bajo una convocatoria del Programa Sotavento, auspiciado por el IVEC. Esta publicación está acompañada por un DVD y su versión escrita además de incluir testimonios de algunos bailadores de diversas regiones de Veracruz, presenta una propuesta didáctica para aprender a bailar son jarocho. La investigación ofrecida en esta publicación enuncia que “presenta una transcripción de los pasos básicos del zapateado jarocho, como un complemento del video *Son estos pasos (...)* esperamos que les ayude a entender técnicamente el movimiento de los pies y sea una referencia más para su aprendizaje” (Cao Romero, s.f). Los pasos que se identifican como básicos, son los mismos que he descrito en el capítulo cinco. A continuación se muestran dos de las figuras que el manual ofrece para aprender a bailar son; primero se describe la simbología sugerida y posteriormente el desglose que se propone para el paso de *café con pan*.

Figura 7. Simbología propuesta en el manual.

SÍMBOLOS	
	apoyar todo el pie
	apoyar punta
	apoyar talon
	pie en el aire
	sale/jalo
	
	cruza en el aire (voltea)
D	pie derecho
I	pie izquierdo
(se puede empezar con pie derecho o izquierdo pero manteniendo la alternancia de los pies)	
	Tiempos fuertes
1,2,3, etc. pulsaciones de tiempo	

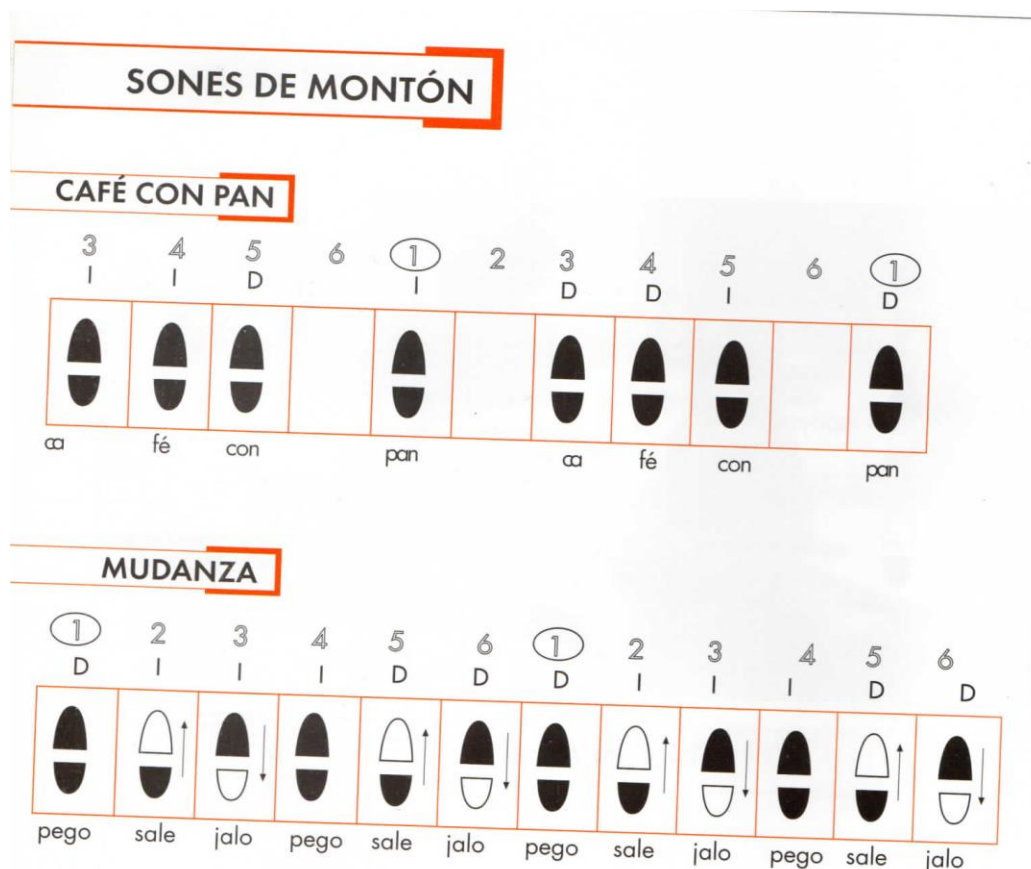


Figura 8. Desglose del paso *café con pan* y desarrollo de una mudanza.

El manual sugiere que el uso de dicha simbología “es simple de analizar y fácil de memorizar eliminando tecnicismos como la notación rítmica tradicional”. Lo que hemos observado en esta tesis a partir del trabajo de campo realizado es que los instructores, aunque sí conocen la existencia del manual, han construido sus propios métodos de enseñanza ya que, debido a la diversidad y demandas de aprendices, la simbología propuesta no siempre les resulta fácil de comprender, no obstante, es hasta ahora el único material didáctico disponible para la didáctica del zapateado y ha servido de base para algunos aprendices. En algunos procesos con la presencia de aprendices totalmente novatos se requiere un trabajo más detallado para

el desglose de pasos, he aquí la relevancia de subrayar esta labor constante de recreación de métodos que el maestro de zapateado realiza.

Otro material que podemos citar en esta lista es una obra publicada en 1998 bajo la autoría de Rubí Oseguera. Con el título *Biografía de una mujer veracruzana* esta publicación narra la historia de vida de una bailadora de San Juan Evangelista, Veracruz, en la que se describen momentos cruciales que este personaje vivió en su cotidianidad y su relación con el fandango. Cabe señalar que esta obra fue ganadora del concurso de autobiografía de los Premios DEMAC Regionales 1998.

Ante la situación de la ausencia bibliográfica respecto a lo educativo del son jarocho —que desde el estado del arte he mencioné— los materiales y eventos arriba descritos fueron cruciales en la tesis porque me permitieron hacer un diagnóstico general sobre las prácticas educativas del zapateado, si bien sus contenidos no se concentran en ningún lugar en particular, las propias redes que fui tejiendo durante el proceso de investigación me ayudaron a ubicar mi objeto de estudio y construir una metodología de acuerdo a los intereses y vacíos que el son tenía desde la mirada de la investigación educativa.

6.4 Las relaciones de género y su trascendencia en los procesos de transmisión del son jarocho

Desde los inicios de esta investigación las prácticas educativas inherentes al zapateado fueron nuestro punto de partida y con el paso de los meses después de realizar el trabajo de campo, los roles que la mujer ha desempeñado en estos procesos salieron a la luz en varias de las charlas que tuve con las expertas y aprendices participantes. En este sentido, quiero dejar claro que las relaciones de género y la trascendencia que éstas han cumplido en la transmisión del son, aunque no se estudiaron con profundidad en esta tesis, sí forman parte del análisis. Esta decisión resultó de mis propias experiencias y procesos meta-reflexivos en dos momentos; el primero tuvo que ver con mi aprendizaje y posterior enseñanza del zapateado siendo mujer y el segundo sucedió durante la propia escritura de la tesis.

Las categorías de análisis que yo había pensado no contemplaban cuestiones de género, pero al revisar y glosar los datos empíricos observé que hablar de las relaciones de género era imprescindible porque precisamente la agencia y rol que hemos ido ganando las mujeres en el son durante los últimos años no ha sido sencillo. Incluso me di cuenta que la muestra seleccionada estuvo compuesta en su mayoría por mujeres y recordé que alguna vez escuché o leí que las mujeres éramos como los “adornos” del fandango.

Yo tengo como un resentimiento social, porque creo que mi gremio, el gremio de las bailadoras, no lo hemos dignificado debidamente, nos hemos ido por la parte más fácil. Parte de mi trabajo de instructora es éste. Yo formo bailadoras, bailadores, es como sensibilizar hacia dónde va esto. Todavía siento que no lo he logrado porque necesitamos...yo tengo en mi clase una parte de zapateado rudo, vamos a trabajar la limpieza del golpe para llegar a un nivel tal y lo logramos. Es un reto. Entonces nos quedamos en lo fácil, en la bailadora bonita que acompaña a un grupo, a mí me llegan así muchas que quieren ser la bailadorcita del grupo, yo luego luego me doy cuenta y ya no regresan. Mamita quieres ser bailadora de escenario, chíngale en muchas cosas: en tu técnica, en tu imagen, en tu parte musical, si quieres adornar al grupo pues yo no formo gente para adornar grupo, yo quiero formar zapateadoras, bailadoras. Se ha visto al zapateado como la parte fácil, ornamental. Incluso a mí me tocó esa parte de que las bailadoras subían a estar sentadas adornando el escenario y hubo un momento que eso me incomodó, dije yo no me voy a subir a la mecedora a estar ahí nada más de mueble. A doña Adela y esas bailadoras les encantaba porque les echaban versos, a mí no, y es muy respetable, son señoras grandes, a ellas le tocó eso, a mí no. Doña Adela es muy respetable y es toda una institución, pero había como esa tendencia de poner a la bailadora como ornamento, como que son las flores que adornan el fandango.

Esta capacidad política, por así decirlo, es diversa y compleja. No todas las que transmitimos lo que sabemos acerca del son nos hacemos las mismas preguntas o respondemos a los

mismos intereses. Cada una ha vivido diferentes experiencias que permiten asumir posturas diversas. En cualquiera de los casos considero que la agencia que los expertos (hombres y mujeres) tenemos al hacernos cargo de la enseñanza-aprendizaje del son es trascendental pues sin duda de ésta también depende la construcción y sentido de la práctica pedagógica. En este sentido, una buena bailadora, por llamarlo de alguna manera, además de tener las habilidades y destrezas necesarias para zapatear (saber-hacer), debe aprender a observar, escuchar y compartir la tarima con otras bailadoras, su respeto y humildad ante bailadoras mayores debe ser siempre parte de su ser como zapateadora; finalmente deber saber por qué y para qué baila, estar en contacto y contexto, es decir, saber de la historia del fandango, sus valores sustanciales, los rituales para subirse a la tarima y que forma parte de un ensamble por lo tanto, todos los que participan del momento son importantes.

6.4.1 El faldeo en la tarima: bailar son jarocho siendo mujer

El tema del *faldeo* en la tarima además de ser parte del *performance* asociado a las mujeres ha generado diversas posturas en cuanto a lo que debería considerarse el “ser femenina” arriba de la tarima. Si bien la vestimenta usada para bailar son jarocho tradicional no es igual en todas las regiones de Veracruz, sí se han construido ciertos prototipos que incluyen una falda generalmente larga y amplia, blusas tejidas y en algunos casos un rebozo y flores. Y mientras para algunas bailadoras la forma de vestir y lucir la vestimenta en la tarima es importante pero no trascendental, para otras el hecho de que la mujer luzca su vestimenta tiene un sentido y significado especial:

Yo siempre recomiendo, algunos me critican que ¡ay que esa Martha está toda anticuada! a mí me vale que digan que soy anticuada, pero yo estoy enseñando lo que es, con su falda; no vas a ponerte un traje lujoso, si tienes un vestido bonito qué bueno, con tus faldas bien bonitas, floreaditas, como tú quieras, tus tejidos son muy importantes, tu blusita bonita. Lo importante es traer falda, bailar, sus aretitos bien arregladitos, sus flores, sus rosas, bien perfumadita y bueno a bailar con su abanico, sonreír, sonreírle a la gente, a los bailadores, a los músicos; ellos están transmitiéndote los versos, ellos te están enamorando eh y tú con tu sonrisa les contestas, con el coqueteo porque hay que ser coqueta en la tarima. Empantalonadas no porque pues ahí se quita el encanto porque el caballero está diciéndole sus versos, sus décimas a la mujer, no al hombre, a la mujer, está embelleciendo a la mujer con sus versos y qué hace la mujer: toda coqueta, es lo que yo sugiero (Martha Vega, 24 de mayo del 2018).

En algunos casos el bailar con pantalón ocurre debido a las circunstancias en las que se desarrolla el fandango⁷⁸ o por la comodidad que la bailadora requiere y el “arreglo” personal que se elija también depende de los gustos de la bailadora; digamos que en tiempos actuales esta tendencia de “verse bonitas” para que los músicos se inspiren no es una opinión compartida en toda la comunidad jaranera. Los roles han ido cambiando e incluso ahora podemos observar que las mujeres también se desempeñan como ejecutantes de instrumentos y cantadoras,⁷⁹ acciones que en años pasados eran más exclusivas de los hombres.

Ahora bien, lo corporal que implica el aprendizaje del zapateado no necesariamente se experimenta de la misma forma con un hombre que con una mujer, más allá del *faldeo* o la postura cadenciosa que se pueda aprender con una maestra, el hacerte consciente de que bailas en todo tu ser como mujer –y con otras mujeres– fue de los aspectos más relevantes que las aprendices identificaron:

Pues creo que ha sido muy interesante tomar clases con una mujer porque generalmente los talleres que he tomado siempre han sido con hombres, y considero que ha sido como muy distinto tomar clases con una mujer porque el estilo es completamente diferente. O sea, si aprendes a bailar con un hombre te mueves como un hombre no, pero con una mujer aprendes el faldeo incluso a moverte de alguna manera tipo sensual; a agarrarle como el sentido del movimiento, a integrarlo como mujer no como hombre. Eso ha sido para mí muy interesante que he aprendido de ti. Y de cada uno, cada instructor tiene su estilo y aprender diferentes estilos también ha sido interesante (Ana Marin, 7 de octubre del 2017).

Yo quería tomar zapateado con una mujer, siempre mi primera idea de tomar zapateado fue con una mujer y aquí nada más daba Sael y no sé, creo que fue por *facebook* que me enteré (Miriam Rosas, 7 de octubre del 2017).

Arancha Peláez me dijo que viniera contigo, que si quería aprender que viniera contigo y yo también quería aprender con una mujer (Hilda Ocaña, 7 de octubre del 2017).

Es así que tanto los roles de género como la capacidad política y la consciencia entre bailadores y bailadoras se han ido modificando en los últimos años. En estas transiciones son varios los factores que pueden verse involucrados, pero por ahora con los datos analizados un factor que debemos considerar es la escolaridad o formación académica que

⁷⁸ Por ejemplo, si el clima es frío es más probable que las mujeres usen debajo de la falda un pantalón o incluso que se omita el uso de la falda.

⁷⁹ Aunque eran casos aislados y pocos comunes, tuve conocimiento de tres mujeres cantadoras de fandangos, una de ellas fue mi bisabuela paterna llamada Agustina Morales. Otra gran cantadora fue Julia Padua, de Chacalapa, quien falleció en 2018 y con quien tuve la fortuna de compartir escenario en el espectáculo *Al sol y al sereno*. Y existió otra gran cantadora proveniente de Comején, Veracruz, se llamaba Agustina Ramos.

una zapateadora pueda llegar a tener. También la edad es otro factor que influye en la capacidad reflexiva de este cambio de roles; por lo regular, son las generaciones más jóvenes las que están cuestionando dichas situaciones.

De esta manera, ahora la mujer ocupa un papel más protagónico y no solamente ornamental. En la actualidad tenemos mujeres bailadoras, pero también cantadoras, ejecutantes de jarana, requinto, leona, arpa, percusiones. Y aunque el tema no se relega solamente a las mujeres, sí somos nosotras mismas las que hemos buscado nuevos espacios para el desarrollo, el aprendizaje y la transmisión de estos saberes. De cierta manera estos acontecimientos que son más recientes nos encaminan hacia lo que Walsh llama interculturalidad, pues en su definición puntualiza que ésta “busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; es una interrelación que parte del conflicto inherente a las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder” (2005: 44); si bien en su definición el género no es mencionado explícitamente, las llamadas interrelaciones equitativas tienen que ver con lo que precisamente las nuevas generaciones de bailadoras reclaman ante el anterior rol relegado e invisibilizado en las prácticas culturales del zapateado. También hablamos de que la migración contextual aquí estudiada permite que mediante una colaboración intercultural se borren las asimetrías y se construyan aprendizajes entre espacios y actores culturalmente diferenciados.

Sin duda alguna incluir este apartado permitió vislumbrar otros aspectos del son que habían sido ignorados en otras investigaciones sobre el fandango o la música jarocho y que repercuten significativamente en mis prácticas de estudio; de hecho, la mayoría de los que estamos incluidos en esta tesis somos mujeres. Por ello, discutir sobre cuestiones de género no sólo me permitió reflexionar sobre mi propio quehacer como bailadora y facilitadora, sino que abrió otro campo de estudio que desde mi punto de vista es fundamental en los procesos educativos e investigaciones sociales. En suma, considero que el sentir de las bailadoras como mujeres había estado ausente y lo etnográfico de la metodología permitió tener un acercamiento profundo hacia ellas; los hallazgos de esta tesis nos dan cuenta de que sus posicionamientos, estilos de baile y por ende su práctica pedagógica reflejan sus demandas,

sus sueños y sus expectativas frente a un género musical que desde hace años había sido un espacio ocupado principalmente por hombres.

6.5 ¿Hacia procesos de legitimación – certificación de la *expertise*?

Las características que la enseñanza-aprendizaje del son jarocho ha ido adquiriendo se han debido a diversos factores, entre ellos la propia legitimación que se ha dado de los expertos, sea ésta o no de manera explícita. En nuestro caso particular, lo que podemos enfatizar es que aunque casi siempre la legitimación la da la experiencia, trayectoria o reconocimiento que la propia comunidad sonera otorga a los maestros de son, en otros casos tiene que ver con la escasa oferta que existe; por ejemplo, en LCDN, Sael Bernal desde hace seis años ha sido el único maestro permanente tanto de jarana como de zapateado. El tiempo y dedicación que él ha mostrado durante estos años, lo ha colocado como una figura clave y legitimada para dar clases de son. Aunado a esto Bernal también ha logrado “colocarse” en espacios meramente escolarizados como la Secundaria del Centro Educativo Xalitlic de Xalapa.

Doy clases de zapateado en la secundaria Xalitlic. Me dan libertad para planear mi clase, lo manejo como aquí (La Casa de Nadie), llevo dos clases de fin de semana con ellos, dos de jarana una de zapateado, al otro fin dos de zapateado, una de jarana, y al tercero fandango y al otro es consejo técnico, no hay clases. Luego otra vez se repite el ciclo (Sael Bernal, 23 de octubre del 2017).

En Xalapa el hecho de que dicha institución educativa permita la enseñanza de zapateado a personas que no necesariamente tienen un título universitario, pero sí toda la formación que se requiere para ser maestro de son, nos da una idea de cómo la *expertise* se va construyendo con decisiones no pocas veces ajenas al propio experto. Por otra parte, pensar, definir y hablar en términos de certificación sí es un tema que entra a debate y que surgió a partir de la revisión de los datos construidos en campo. Si bien se reconoce la necesidad de “regularizar” y formar a quienes están a cargo de la enseñanza —en cualquier contexto o situación— en lo que no todos coincidimos es en determinar quién tendría la capacidad y el derecho de otorgar dicha certificación. Se identifica incluso la urgencia de espacios comunes para el diálogo y el intercambio de saberes, mismos que incluyan una discusión acerca de las metodologías de enseñanza-aprendizaje:

Hay una crisis de falta de comunicación y de falta de espacios para que se integre la comunidad y falta de espacios para la recreación y para el cultivo de alguna actividad así colectiva, entonces se me hace que ahora el son jarocho un punto que tiene a su favor es que justamente sirve para construir redes de personas para romper un poco esa cerrazón que trae la gente, ahora que solamente se usa *facebook*, la computadora o que ya no hablan con nadie, así de la vida: muy automatizada, y para mí uno de los encantos es precisamente eso (Laura Reboloso, 21 de abril del 2018).

Hay muchas cosas que se pueden hacer. La gente que estamos trabajando en la enseñanza lo que tenemos que hacer es lograr que realmente tengamos como esa formalidad. Hay por ahí un proyecto que es la certificación de los instructores, de los promotores de son jarocho. Y yo creo que es muy importante que logremos esta certificación porque esta certificación ya está en el proyecto. Ya está semi aprobado, pero no se ha logrado concretar. Tuvimos muchas reuniones para hacer una guía de que es importante que el que va a dar clases de son jarocho, música, danza, el que va a gestionar, organizar un evento, necesita tener estos conocimientos, alguien integral y especializarte en lo que tú quieras. Pero, tienes que tener conocimientos generales de qué es el son jarocho, qué es el fandango, cuáles son sus personajes, cuáles son las diferencias regionales (Rubí Oseguera, 19 de enero del 2018).

Esta apuesta hacia la formalidad puede ser una consecuencia directa del mismo desplazamiento del son hacia los espacios educativos formales. Sin duda como se ha discutido, las condiciones o reglas de operación no serán las mismas si se cambian los usuarios, fines y lugares de aprendizaje. Incluso los códigos que se usan para transmitir el mensaje de la práctica educativa se adecuan.

Yo creo que se necesitan muchas cosas porque el zapatear es ser portador de una tradición, entonces yo creo que para dar clases debes saber la responsabilidad que tienes en los pies, en el zapateado, porque cuando uno solo les enseña el paso y no hay un contexto, entonces seguramente esos alumnos van a llegar al fandango y van a desbaratar todo, y a lo mejor no tengan la mala intención de hacer las cosas al revés, pero si no te explican... es como el que no sabe es como el que no ve, entonces si un maestro te explica un paso y no te enseña a amar a la tradición, no te enseña de qué se trata el fandango, no te da contexto del fandango, pues realmente es mucho más probable que te equivoques. Entonces para mí, las nuevas generaciones que estamos trabajando en esto, pues debemos de aportar mucha información, no solo enseñarle el paso y ya; que las nuevas generaciones puedan conocerlo y apreciarlo como parte de su historia, de su pueblo, de su raíz (Sael Bernal, 23 de octubre del 2017).

En el zapateado a veces estoy muy animada y a veces sí me apachurro mucho porque digo dónde están los otros. El escenario está lleno de bailadores y bailadoras de son, pero dónde están, dónde se están formando, a quién están formando. No tenemos esa humildad, no hemos hecho comunidad de zapateadores. Creo que es muy importante tener los conocimientos, acercarse y seguir aprendiendo, nosotros no terminamos de aprender (Rubí Oseguera, 19 de enero del 2018).

Otra dimensión de este análisis tiene que ver con las condiciones en las que se enseñan actualmente y los medios para llegar a diferentes públicos. Además, como señala Rubí Oseguera, ya han pasado varios años desde que se iniciaron los primeros talleres; entonces

los maestros que ahora están a cargo tienen la posibilidad de ir más allá de la improvisación y ofrecer clases más organizadas:

Somos esta generación que nos formamos a dar clases a partir de los conocimientos, no, de la práctica que teníamos, de la experiencia. Ya ahorita creo que no es perdonable personas que dan clases sin estar formados, porque nosotros ya hemos recorrido mucho, en aquel entonces empezábamos. Nosotros siempre decimos que nuestros maestros son los viejos, no porque son ellos los que te enseñen sino porque nosotros hemos heredado ese legado (Rubí Oseguera, 19 de enero del 2018).

Aquí el testimonio de Oseguera subraya la importancia de respetar los saberes que los músicos y bailadores mayores nos heredaron casi de manera innata, puesto que si ellos no hubiesen continuado con el aprendizaje y transmisión –que a su vez también les fue heredada–, hoy las nuevas generaciones no tendríamos dichos conocimientos. En otras palabras, se les debe respeto y se les reconoce como maestros por el hecho de haber mantenido viva dicha tradición y lograr transmitirla en sus diversas comunidades de origen.

Otra interrogante que puede abordarse en esta discusión es la forma en que se evalúan los aprendizajes o si este aspecto no resulta necesario. Aunque no exista –ni se requiera– como tal un espacio o criterios para evaluar lo aprendido, sí se llevan a cabo procesos que permiten al experto y al aprendiz auto y co-evaluar sus aprendizajes. La manera más común es el bailar en un fandango:

Yo ya bailaba en los talleres y no me atrevía a subirme en la tarima y tú e Ingrid me decían ya estás lista. Yo como soy muy insegura sí necesitaba aprobación de mis compañeras o de mi maestra. También depende de los sones, los de montón son más básicos, pero si te subes a bailar, una *bamba*, un *buscapiés* o un *toro* y lo haces mal, sí van a decir no manches, lo hizo mal. Va a ser muy obvio. He conocido compañeras que se suben y les han dicho bájate, bailaste mal, ya no te subas, imagínate cómo te sientes, es como reprobaste, no. Como que los mismos soneros son los que te van a calificar (Mariemma Escorcía, 29 julio del 2017).

Esta calificación por llamarla de alguna manera es la que aún no está homologada entre la diversidad de expertos, aunque sí existen criterios en común para evaluar el desempeño de los aprendices, por ejemplo, que lleves la base del *café con pan* en todos los sones que bailan las mujeres. No obstante, la rigurosidad de la práctica del zapateado depende del propio estilo, formación y filosofía de cada experto, así mientras unos permiten que puedan subirse a bailar con elementos de aprendizaje mínimos, otros sugerimos que este salto se dé cuando el aprendiz demuestre que es capaz de identificar qué son se está tocando, domine por lo menos dos mudanzas distintas y mantenga la base rítmica en cada son. Finalmente, dichos procesos de co-evaluación también pueden efectuarse fuera del taller, es decir, en el propio

fandango donde algunos aprendices suelen acercarse al experto para preguntar ciertos aspectos sobre los que tienen dudas; estos aspectos además de ser dudas técnicas sobre el zapateado, incluyen preguntas respecto a la ritualidad del momento y en ocasiones son preguntas de aprobación para estar seguros de que el son que están tocando es de su entero dominio.

Finalmente, con esta investigación pudimos constatar que aunque no se explicita de manera pública y no haya consenso sobre la legitimación de un experto, los facilitadores y aprendices sí tienen criterios para distinguir quién tiene el derecho de enseñar; dentro de estos elementos destacan principalmente la procedencia del instructor y su trayectoria profesional. Entre más “nativo” sea el experto gana más crédito entre los grupos de aprendices y cuando logra colocarse con mayor frecuencia en los escenarios también aumenta su validez como maestro. Por otra parte, los hallazgos de esta tesis nos muestran algunas opiniones en cuanto a la certificación, que si bien no fue el tema central de esta investigación, sí estuvo presente en los datos empíricos; es también una problemática de reciente debate y tiene que ver precisamente con la multiplicación de espacios para la enseñanza-aprendizaje del son, pues cada vez son más las migraciones contextuales de dichos procesos educativos.

CONCLUSIONES

“La riqueza del fandango es
que hoy en día yo considero que el fandango
no es sólo del sur de Veracruz,
ya es de todas partes donde se cultiva”
(Laura Reboloso).

Uno de los aspectos que esta tesis permitió vislumbrar fue el hecho de que el son jarocho y el fandango se han extendido más allá de sus fronteras nacionales y con ello, se han construido nuevas formas de conceptualizar y transmitir sus saberes. Al migrar dichas expresiones culturales de un contexto a otro, los aprendizajes se diversifican y los métodos de enseñanza se recrean de acuerdo a la formación profesional y las historias de vida de cada instructor.

Las prácticas educativas que a partir de estos procesos se desarrollan incluyen y se nutren de herramientas propias de la educación no formal, aunque en los contextos urbanos cada vez es más común que las prácticas se caractericen con elementos que se retoman de la educación más formalizada, incluso los espacios que se dedican a la enseñanza-aprendizaje pueden ser de tipo escolarizados. En este sentido, el papel que los instructores de son jarocho han jugado resulta trascendental, pues además de ser portadores de saberes fungen como traductores entre los aprendizajes formales y no formales, entre contextos rurales y urbanos, entre diversas técnicas y saberes, y así en dichos procesos decidir qué resulta indispensable transmitir o no. Su dedicación y constancia en dichos procesos es lo que les ha permitido construir su *expertise*, a veces consciente y reflexionada.

El aspecto educativo del son jarocho –antes ausente en las investigaciones– está ganando terreno en el campo la investigación social y la expansión de espacios educativos dedicados a su enseñanza está teniendo una mayor consolidación; la formalidad que algunas prácticas han ido adquiriendo apunta hacia procesos de transmisión más institucionalizada. En esta transición un hecho que no podemos ignorar es la influencia y presencia de las redes

sociales, pues mediante éstas el acceso y difusión que se da tanto de talleres como de fandangos no tiene fronteras.

Por otra parte, a pesar de que la comunidad jaranera ha demostrado su apertura para el debate y la reflexión, hacen falta espacios para el diálogo entre expertos, pues el intercambio de experiencias formativas entre éstos podría favorecer la retroalimentación de las diversas metodologías para la formación de músicos, bailadores y cantadores del son jarocho en todos los contextos donde esta expresión cultural ha emigrado. Esta pretensión no apunta hacia la búsqueda de unificación de métodos de enseñanza, más bien apuesta hacia un intercambio y fortalecimiento de las prácticas ya encaminadas. Dichos contextos no corresponden solamente al aspecto territorial entre lo rural y lo urbano, pues los desplazamientos de las prácticas educativas inherentes al son jarocho se han venido recreando –con más fuerza en las últimas dos décadas– entre ámbitos educativos formales, no formales e informales, entre el campo y la ciudad, entre saberes locales y académicos.

Los procesos educativos que aquí se estudiaron dan cuenta de que la traducción cultural fue trascendental para comprender la construcción de prácticas educativas que se sitúan y desarrollan en contextos diversificados; nos condujo a reflexionar sobre cómo a partir de una recreación de prácticas educativas, los expertos deciden qué y cómo incorporar ciertos saberes que portan para poder transmitir. Ante tal situación, los conocimientos se traducen en discursos y métodos que posibilitan el proceso educativo en espacios con características diversas en grupos multiactorales. De esta manera, las traducciones culturales que realizan los expertos de son jarocho no solamente involucran la creación y recreación de códigos, sino que además implican una transmisión de saberes que dependiendo el tipo de aprendices y el espacio educativo, usará un lenguaje que el experto considere adecuado y comprensible.

En este sentido y en función de lo anterior, los expertos pueden decidir qué es imprescindible transmitir y qué y cuáles herramientas didácticas favorecen el proceso formativo. Con esta misma idea, a partir de las demandas de los aprendices y de acuerdo con el tipo de proceso educativo (taller, fandango o ambos) los expertos realizan las adecuaciones

que consideran necesarias para ir evaluando el desempeño de los aprendices; en algunos casos es que incluso hablamos de niveles de enseñanza básico, intermedio o avanzado.

Otro aspecto que interesa subrayar de este análisis tiene que ver con la relevancia de que durante la formación como bailarín o músico, se tome en cuenta la comunicación que existe entre todos los elementos del son jarocho, misma que permite que el ensamble musical del esté completo y nutrido. Cada elemento tiene su espacio y su momento y no es posible – ni recomendado– enseñar o aprender sin tener acercamiento y comprensión de la poesía, la música, la historia y el baile. Conocer todo el ensamble posibilita el aprendizaje y amplía la capacidad receptora del aprendiz en cualquier ámbito del que forme parte.

Por otra parte, los hallazgos de esta tesis nos permiten dar cuenta de todo el marco complejo que involucra la migración contextual de las prácticas de enseñanza-aprendizaje del zapateado, un dato crucial tiene que ver con la vitalidad que el son tuvo y sigue teniendo en la ciudad de México a partir del surgimiento del Movimiento Jaranero. La aceptación del son jarocho y la formación de públicos ⁸⁰ que se ha logrado desde entonces siguen repercutiendo en el auge que los talleristas tienen cuando visitan dicha ciudad. La propia conceptualización que se ha hecho del son en este lugar y la creación de grupos con propuestas nuevas (fusiones) nos permiten ser testigos de que los procesos de transmisión son de ida y vuelta; de hecho, varios de los aprendices que acuden actualmente a los talleres de Xalapa provienen de la ciudad de México o de otros espacios cercanos a éste; digamos que existe un fenómeno de atracción de los “no jarochos”.

Otro punto que quiero enfatizar es la consciencia que se ha ido ganando posterior al Movimiento Jaranero. Tanto actores regionales y locales que han estado enfrente han posicionado al son jarocho y han creado diversas redes.⁸¹ Digamos que después de cuatro décadas si bien los procesos educativos de los cuales aquí se trata empiezan a estudiarse, actualmente la mayoría de las acciones emprendidas son pensadas con cierta consciencia,⁸²

⁸⁰ En esta formación de públicos medios de comunicación como *Radio educación* con sus transmisiones especiales como la Fiesta de la Candelaria en Tlacotalpan (Primer foro especial del son jarocho 2015) han contribuido para difundir el son jarocho desde los espacios colectivos y de fandango. <http://www.e-radio.edu.mx/Primer-Foro-Especial-del-Son-Jarocho>.

⁸¹ Hablamos de actores como Gilberto Gutiérrez, Ricardo Pérez Monfort, Ricardo Perry.

⁸² Para hacer referencia a este hecho Rafael Figueroa habla de una pérdida de la “inocencia”. Conversación 13 de diciembre del 2018.

y pueden distinguir –o decidir– hacia dónde encaminar sus proyectos. Se habla de procesos re –creativos– con mayor apertura hacia la reflexión e interculturalidad. Los códigos culturales siguen teniendo un peso significativo, pero en los espacios urbanos principalmente la diversificación de aprendices y la multiculturalidad presente dan pie a cuestionar las prácticas y encaminar procesos descolonizadores. Por ejemplo, las demandas migratorias que reúne cada año a músicos en la frontera Tijuana-San Diego, es una acción que permite el diálogo, la reflexión y la toma de consciencia frente a diversas situaciones; la dinámica del transfronterizo se celebra incluso en otros espacios donde también se visibiliza la necesidad de romper fronteras y generar espacios de cooperación e intercambio.⁸³

Al respecto del Movimiento Jaranero y todas sus repercusiones, lo que podemos destacar es el auge que los talleres y encuentros de jaraneros tuvieron. La diversificación y migración contextual de los talleres fue de los aspectos más significativos desde los objetivos de esta tesis. No obstante, se debe tomar en cuenta que dentro del Movimiento Jaranero existen subhegemonías, que desembocan en diversas posiciones de poder, digamos que también existe el Movimiento Jaranero subalterno. En este sentido, aunque no tuve la intención indagar en este fenómeno, sí quiero puntualizar la adscripción que cada actor puede tener y de cómo sus roles definen sus posturas e intereses ante diversas circunstancias respecto al son jarocho. Cabe mencionar que desde sus inicios el Movimiento Jaranero ha tenido como contraparte el fenómeno del “blanqueamiento” y aunque varios aspectos que antes se le criticaban ⁸⁴ ahora se han incorporado también al son “tradicional”, el Movimiento Jaranero intenta no perder de vista su “raíz” y asociación al fandango, pero digamos que sigue teniendo como contraparte el “blanqueamiento”.

En otra línea esta investigación resalta la trascendencia de la creatividad y desarrollo de él o la bailadora como actor individual. La percusión que el zapateado juega se vuelve un elemento coreográfico y la tarima un instrumento más del ensamble. Se destacan más las

⁸³ En el caso de Veracruz, la réplica del fronterizo se lleva a cabo en Amatlán de los Reyes, en el comedor de “Las Patronas”, casa donde se atiende a migrantes.

⁸⁴ Por ejemplo, las puestas en escena o el uso de uniformes en la vestimenta jarocho ahora pueden ser elementos compartidos. No obstante, el fandango sigue siendo importante para el Movimiento Jaranero y aunque se participe en diversos espectáculos o escenarios existen fandangos que son imperdibles y en los que se tiene un compromiso de participación; algunos de ellos son la fiesta de la Candelaria en Tlacotalpan, la mayordomía en Chacalapa y las fiestas de Santiago Tuxtla.

individualidades y la creatividad del zapateado ya no queda relegada. Es decir, se trata de algo más que una bailadora, hablamos de una propuesta que recrea un estilo único y que se presenta de manera individual. Dos bailadoras que podemos enlistar para ejemplificar lo dicho son Donají Esparza ⁸⁵ y Rubí Oseguera. ⁸⁶

Ahora bien, para hablar de los procesos de transmisión que ocurren en Chacalapa y Xalapa debemos puntualizar que en sus construcciones pedagógicas, el valor que tiene la enseñanza no es el mismo, ni tampoco el uso posterior que harán de dichos saberes. Los datos dan cuenta de que independientemente del método o herramienta didáctica que el experto utiliza o recrea, la herencia o procedencia del mismo ante públicos más urbanos, funciona como una puerta de “entrada étnica”; incluso los términos como “linaje” o “derecho de nacimiento” suelen ser comunes al momento de legitimar a un experto, por esta razón puede ser que se hable incluso de una herencia, de un “linaje”.

En cuanto a lo que he llamado expertos, debemos señalar que todos los que han participado en esta investigación tienen experiencia tanto en contextos rurales como urbanos, su formación personal y profesional resulta trascendental al momento de la construcción de su práctica pedagógica, si bien para algunos la formación de bailadores es una parte secundaria de su vida, para otros como es el caso de Sael Bernal representa una actividad constante y una alternativa laboral en la ciudad de Xalapa, donde es el principal maestro de son jarocho. En el caso de Rubí Oseguera y en menor proporción Martha Vega, sus públicos y aprendices son mayormente urbanos: ciudad de México, Puebla. En cambio, Paulino Domínguez es generalmente maestro en su propia comunidad de origen, aunque varias veces al año visita ciudades como México, Orizaba, Xalapa o Coatzacoalcos para la realización de sus talleres de zapateado.

⁸⁵ Fragmento de una presentación de *Patricio y el afrojarocho*, donde Donají Esparza es una de las bailadoras principales: <https://web.facebook.com/jorgecafetara.salinas/videos/10153937814849180/> consultado el 4 de enero del 2019.

⁸⁶ Fragmento de *Quebranto* el más reciente espectáculo de Rubí Oseguera: https://web.facebook.com/ccmutualista/videos/310256843035218/UzpfSTc0NTE2MjI0ODoxMDE1NzAwMDk1MzEzNzI0OQ/?__tn__=%2CdC-R-R&eid=ARCVRFDKuFzGHVooNzhqrcCs8042agsjOE08R-H4hfnY_cWEKaarZU7Ci4owxfu9ZzTreSjXKXxH2gUG&hc_ref=ARR54dG9bXTyOZDXnWall9XA4vVTeEjptMofKSbX5_hj_zYttkrwCsqKo5XnpT5zgdM&fref=nf consultado el 3 de enero del 2018.

Para esta tesis, el experto además de compartir sus conocimientos inherentes al zapateado cumple la función de comunicar métodos que cumplen con cierta finalidad: aprender a bailar en contexto. Es decir, transfiere el conocimiento a nuevos escenarios, por eso, la experiencia que acumule no tiene que ver únicamente con su edad sino con la disposición y capacidad que éste tenga para comunicar las habilidades, capacidades y elementos educativos éticos-estéticos. En esta misma aseveración un experto no es experto hasta que haya vivenciado fandangos, conocido los rituales en la tarima, respete y sea parte del ensamble y que además su práctica educativa contribuya a construir aprendizajes contextualizados, en los que involucre significativamente a sus aprendices.

Por otra parte, debemos destacar que en esta investigación los expertos (que no se llaman a sí mismos ni expertos ni maestros) han forjado su estilo y su metodología influenciados en todo momento por sus experiencias personales y su formación profesional; incluso la capacidad política o crítica que puedan llegar a desarrollar tiene que ver son dichos aspectos. La edad también es un factor que marca la capacidad creativa y reflexiva de cada experto, en esta investigación pudimos constatar la presencia de tres generaciones y observar cómo en cada una el posicionamiento sobre el deber-ser de la enseñanza-aprendizaje del zapateado tiene algunas diferencias significativas. Así por ejemplo, la formación en antropología que Rubí Oseguera tiene se ve reflejada en sus reflexiones respecto al uso de una metodología más detallada; en contraparte Martha Vega —que formaría parte de la primera generación— con toda una herencia familiar a la que muestra gran orgullo se posiciona con argumentos contundentes en cuanto al uso de la vestimenta o y el desenvolvimiento de la mujer en la tarima. Laura Reboloso y Paulino Domínguez que también cuentan con una formación profesional universitaria y que contemplarían la segunda generación de enseñantes en sus prácticas educativas incluyen elementos didácticos heredados precisamente de su formación académica.

En el caso de Laura Reboloso y Rubí Oseguera podemos decir que su amplia experiencia como talleristas en el extranjero y la frontera México-EU les ha permitido construir procesos educativos transnacionales en los que además de pensar en cuestiones didácticas para la enseñanza del son, forman parte de otros procesos interculturales en los que se cuestionan otras problemáticas. Esto implica ampliar sus métodos de enseñanza para

comunicarse con públicos que no hablen su mismo idioma, hacer uso de aprendizajes más visuales y kinestésicos que faciliten la comprensión de lo que se enseña. Además como se llega a un contexto más ajeno, el proceso educativo contempla bases más generales, e históricas en las que cada elemento del son se explica con mayor detenimiento.

De cierta manera, la trascendencia y la recreación que la migración contextual de las prácticas de enseñanza-aprendizaje del zapateado ha tenido en los últimos años, apunta hacia nuevos procesos reflexivos y conscientes en los que la interculturalidad (Walsh) cobra sentido, pues dichas relaciones y condiciones de pensar diferente da cabida a *interculturalizar* lo educativo del son jarocho. Pues si bien los datos muestran cómo ha sido y funciona la construcción experto-aprendiz, ambos actores contribuyen para que la enseñanza se convierta en un proceso de ida y vuelta —y continuo—; no se trata de procesos verticales, sino de proyectos innovadores, creativos, intelectuales y con apertura al diálogo.

Todo este marco complejo nos da luz acerca del surgimiento de posibles prácticas descolonizadoras en las que la migración contextual del son jarocho ha permitido la visibilidad hacia cuestiones antes ignoradas como el tema del género o discutir sobre quién tiene el derecho de enseñar. Esta migración también ha contribuido a la construcción de metodologías más creativas y detalladas para la enseñanza-aprendizaje del son en general, particularmente en el caso del zapateado, estos métodos recientemente se han estado consolidando y su propio desplazamiento hacia contextos más escolarizados obliga al experto a replantear su práctica y su saber docente.

Con esta tesis, a la luz de la investigación educativa me propuse describir y explicar —por primera vez a través del zapateado— cómo es que la transmisión del son jarocho ha tenido sus adecuaciones y cómo lo educativo siempre ha estado presente aunque de distintas maneras; si bien en décadas anteriores la transmisión era más orgánica, esta investigación demuestra que en los procesos actuales la enseñanza-aprendizaje del son contempla la existencia de metodologías en donde se ve reflejada la capacidad adaptativa y recreativa del experto. Quiero enfatizar que si bien estos procesos son completamente dinámicos y que las manifestaciones performáticas artísticas se redefinen constantemente en el maleable proceso de innovar y conservar, para el objetivo central que aquí nos ocupó que fue el terreno de la

enseñanza-aprendizaje tuvimos que tender a una fijación que facilitara la identificación y comprensión de dichas prácticas.

GLOSARIO

A continuación se presenta un glosario que incluye –en las notas al pie de página– hipervínculos que amplían la explicación de manera audiovisual sobre los principales términos utilizados en el *argot* del zapateado.

Café con pan: es el sonido y nombre más común, popular y central que se utiliza para bailar son jarocho, principalmente los sones de montón y/o para mujeres. Cada sílaba representa un tiempo *ca-fé- con-pan*.⁸⁷

Cara de pato: expresión utilizada para uno de los remates principales en los sones para mujeres, se usa regularmente después del *café con pan*.⁸⁸

Encachadura: característica que alude a la forma o aspecto físico de la silueta de una persona, por ejemplo, su altura, su postura, el tamaño de brazos o piernas; también puede referir a su forma de caminar.

Mudanzas: término referido a los pasos empleados para descansar del *café con pan*; las mudanzas se incorporan generalmente en el momento que inicia el canto o versada del son. A diferencia del *café con pan* que siempre tiene el mismo sonido, las mudanzas son variadas y su sonido puede variar; las más comunes son aquellas que utilizan *cepillado*, es decir, un movimiento leve y suave de los pies como si solamente se acariciara la tarima.⁸⁹

Rasgueo: es una palabra utilizada para referir el movimiento y sonido que se hace con los dedos de la mano para que suenen las cuerdas de la jarana; a veces es común que esta herramienta sea utilizada como apoyo didáctico para explicar el tiempo o velocidad a la que debe hacerse una mudanza, *café con pan* o *cara de pato*.⁹⁰

⁸⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=f-1FB7GTROk>

⁸⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=X4PPz2hN8KU>

⁸⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=j-PM2-492Sc>

⁹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=xqc3KOEcaQM>

Remates: son aquellos movimientos o golpes que se emplean para enfatizar el zapateado y se introducen casi siempre después de un paso base como el *café con pan*. El remate más común para los sones de mujeres es el *cara de pato*.⁹¹

Sones de montón: estos sones son aquellos en los que bailan mujeres y se les llama de montón porque pueden subirse a la tarima todas las mujeres que quepan en ella.

⁹¹ Véase video citado en la explicación del remate *cara de pato*.

ANEXOS

LISTA DE LINKS -CONTENIDO AUDIOVISUAL

1.-Ejercicios-calentamiento:

<https://www.youtube.com/watch?v=IKEDXKfDr>

2.-Bamba con los pies: Taller Coatepec-

<https://www.youtube.com/watch?v=raWcbu9CK80>

3.- Base del buscapiés:

<https://www.youtube.com/watch?v=Prssg-bIfkc>

4.- Café con pan:

<https://www.youtube.com/watch?v=f-1FB7GTROk>

5.-Del cara de pato al café con pan:

<https://www.youtube.com/watch?v=X4PPz2hN8KU>

6.- Desglose de pasos: el buscapiés:

https://www.youtube.com/watch?v=tv5F_nrt2As

7.- De una mudanza al café con pan:

<https://www.youtube.com/watch?v=rnuqYd3xJME>

8.- Ejemplo de mudanza:

<https://www.youtube.com/watch?v=j-PM2-492Sc>

9.- Fandango: bailar con tu propio estilo:

https://www.youtube.com/watch?v=OZ4_9IP76LE

10.- Rasgueo y mudanza:

<https://www.youtube.com/watch?v=xqc3KOEcaQM>

11.- Taller Chacalapa:

<https://www.youtube.com/watch?v=wO418J6QlIE&fbclid=IwAR3fCrCXGXBOBjU4KiJQ50Xs--dw2gpmn2iWsp2ND-laoTMJkTKsZ7eCx1s>

Tabla 1. Caracterización general de los actores de investigación.

Nombre y edad de los maestros de zapateado	Origen	Residencia	Estatus/ Formación/ Actividades
1.-Sael Bernal. 34 años	Cosoleacaque, Ver.	Xalapa, Ver.	Actualmente está dando clases de jarana y zapateado. Jaranero del grupo <i>Los pájaros del alba</i> . Maestro de son permanente en La Casa de Nadie, Xalapa, Ver. Maestro en Centro Escolar Xalitlic, Xalapa, Ver.
2.- Rubí Oseguera. 40 años	Minatitlán, Ver.	Coatzacoalcos, Ver.	Maestra de zapateado. Formación en Antropología Social (UV). Fue profesora en la Academia de Danza Mexicana en el INBA. Directora de la propuesta escénica <i>Al sol y al sereno</i> . Fundadora de <i>Al sol de hoy: escuela de baile, zapateado y fandango jarocho de Rubí Oseguera</i> . Coatzacoalcos, Ver.
3.-Paulino Domínguez. 41 años	Chacalapa, Ver.	Chacalapa, Ver.	Maestro permanente de zapateado en Chacalapa. Ver. Da clases esporádicas en ciudades como Minatitlán y Coatzacoalcos. Egresado de la Lic. En Gestión Intercultural para el Desarrollo (UVI). Egresado del Instituto Regional de Danza, con sede en Xalapa, Ver.
4.-Laura Reboloso	Ciudad de México	Xalapa, Ver.	Actualmente es maestra de son jarocho en la Casa de Cultura de Coatepec, Ver. Da clases esporádicas en Xalapa y Ciudad de México. Es Lic. En Educación Musical y Maestra en Educación.
Martha Vega 62 años	Boca de San Miguel, Alvarado, Ver.	Boca de San Miguel, Alvarado, Ver.	Bailadora con <i>Familia Vega</i> y otros proyectos. Tallerista
Nombre de los aprendices Contexto urbano	Origen y formación	Residencia	Enseñantes con los que han aprendido y aprenden actualmente.
Ingrid Y. Viveros 31 años	Puerto de Veracruz. Diseñadora gráfica (UV)	Xalapa, Ver.	Sael Bernal Rubí Oseguera

			María C. Patraca Paulino Domínguez.
Hilda H. Ocaña 26 años	Alvarado, Ver. Lic. En Educación Musical (UV). Actualmente es maestra de música.	Xalapa, Ver	Sael Bernal. María C. Patraca.
Mariemma Escorcía 34 años	Ciudad de México. Médica Veterinaria Zootecnista (UNAM) y Maestra en Ecología (UV).	Xalapa, Ver.	Sael B. Rubí O. María C. Patraca. Paulino D.
Ana Lucía Marin 34 años	Xalapa, Ver. Lic. En Biología (UV).	Xalapa, Ver.	Sael Bernal. Rubí Oseguera. María C. Patraca. Paulino Domínguez.
Miriam Rosas	El Palmar, Veracruz. Estudiante de maestría en Música (UNAM). Lic. En Educación Musical (UV).	Xalapa, Ver.	María C.
Nombre de los aprendices Contexto rural	Origen/ Formación	Residencia	Enseñantes con los que han aprendido y aprenden actualmente.
Quetzalli Domínguez 16 años	Chacalapa. Estudiante de preparatoria	Chacalapa	Paulino Domínguez (permanente). Rubí Oseguera. (esporádico). María C. Patraca (esporádico).
Odalís Toledo. 16 años	Chacalapa. Estudiante de preparatoria.	Chacalapa	Paulino Domínguez. (permanente). Rubí Oseguera. (esporádico). María C. Patraca (esporádico).
Aylin D. Hernández 16 años	Chacalapa. Estudiante de preparatoria.	Chacalapa	Paulino Domínguez. (permanente). Rubí Oseguera. (esporádico). María C. Patraca (esporádico).

Anexo 2 Guía de entrevistas

<p>1.- Datos generales Herramientas de apoyo: Diario de campo + notas de campo + + fotografías y /o videos, + uso de grabadora de audio.</p>	<p>Lugar, fecha, hora, duración, nombre completo del entrevistado, edad, género y medios con los que se realiza la entrevista. Breve contextualización e inconvenientes que pudieses presentarse.</p>
<p>2.- Temáticas propuestas (ejes de análisis) Expertos 1.- Podría contarme cómo aprendió a bailar son jarocho (desde cuándo, razones, motivos, circunstancias). 2.- Para usted, ¿qué significa ser maestro-enseñante del zapateado? 3.- Para usted, ¿qué es lo más importante del zapateado dentro del son jarocho? ¿Qué importancia tiene dentro de su comunidad? ¿y fuera de ella? 4.- Puede platicarme cómo se convirtió en maestro de zapateado? ¿desde cuándo enseña? ¿a quiénes? ¿para qué? ¿por qué? (propuestas, expectativas, iniciativas, procesos de mediación-intermediarios). 5.- ¿Cuáles han sido los espacios donde ha podido impartir sus clases? ¿a quiénes se dirigen? (describir el proceso) 6.- Desde su punto de vista, ¿qué se necesita para ser maestro de zapateado? ¿qué recomendaciones daría? 7.- ¿Dónde y para qué se debería enseñar zapateado? ¿quién debería enseñar? ¿quién debería aprender? 8.- ¿Qué implicaciones, diferencias y/o similitudes observa en la práctica de enseñanza-aprendizaje para los contextos rural y urbano? (migración-desplazamiento de la práctica). 9.- ¿Desea agregar algo más, algún comentario?</p>	<p>Ejes de análisis – preguntas detonadoras Aprendices 1.- Podría contarme cómo fue su acercamiento al son jarocho y por qué decidió aprender a bailarlo? 2.- ¿Cuánto tiempo lleva aprendiendo y en qué espacios se ha formado? 3.- Para usted, ¿qué es lo más importante del zapateado dentro del son jarocho? ¿Qué importancia tiene dentro de su comunidad? ¿y fuera de ella? 4.- ¿Cómo elige al maestro de zapateado? ¿De quiénes ha aprendido y cómo ha sido el proceso de aprendizaje? (lugares, circunstancias) 5.- ¿Cuáles han sido los espacios donde ha podido aprender? ¿Cómo se entera de los cursos, talleres, seminarios o demás actividades donde pudiese aprender zapateado? 6.- Desde su punto de vista, ¿qué se necesita para ser maestro de zapateado? 7.- ¿Dónde y para qué se debería enseñar-aprender zapateado? ¿quién debería enseñar? ¿quién debería aprender? 8.- ¿De qué manera pone en práctica lo aprendido? ¿Para qué está aprendiendo a bailar son jarocho? -el antes y el después de estar en el taller. 9.- ¿Desea agregar algo más, algún comentario?</p>

Anexo 3 Guía de las observaciones

1.-Datos generales Herramientas de apoyo para el registro: Diario de campo + notas de campo + + fotografías y /o videos, + uso de grabadora de audio.	Lugar Fecha Hora Duración Nombre y número de participantes Maestro a cargo: _____
2.-Descripción Para el caso de la auto-observación + Preguntas generadoras 1.- ¿Cuáles fueron los aprendizajes del día de hoy? 2.-¿Qué fue lo que más les llamó la atención de la clase? ¿Cómo se sintieron? 3.- ¿Qué percepciones tienen acerca de la forma y de la persona a cargo de la enseñanza? 4.- ¿Podrían describir cómo se fue desarrollando la clase? Aspectos pedagógicos relevantes	-Contextualización (tipo de actividad y espacio observable, metodología empleada por el maestro para impartir su clase). -Organización del espacio -Términos o discurso que muestra el maestro y los alumnos - Materiales- recursos de apoyo para la clase/ didáctica -Aspectos y formas comunicativas presentes entre maestro- alumnos -Registro de lenguajes (relevantes) utilizados*verbal y no verbal. -Saberes-haceres de la práctica educativa (caracterización amplia- aspectos teóricos, axiológicos y heurísticos).
1.-Datos generales Herramientas de apoyo para el registro: Diario de campo + notas de campo + + fotografías y /o videos, + uso de grabadora de audio.	Lugar Fecha Hora Duración Nombre y número de participantes Maestro a cargo: _____
Notas	

Anexo 4. Autoetnografía

Me llamo María Concepción Patraca Rueda, soy originaria de la comunidad de Chacalapa, ahí nací y viví hasta los 26 años. Mi padre era músico, no estaba tan familiarizado con el son jarocho, pero me enseñó a cantar y escuchar los diferentes ritmos musicales. Mi mamá nunca ha bailado son, pero siempre le ha gustado que yo baile y aprenda; mi abuela materna ha sido mi mayor inspiración, pues ella bailó desde muy joven. De ella aprendí los primeros versos, los primeros pasos de zapateado; las historias que me contaba me provocaron conocer más acerca de dicho género. Cuando era el cumpleaños de mi abuela, a veces le organizaban fandangos sorpresa y ahí pude darme cuenta lo que implicaba ser bailadora, jaranero o cantador. Ella me contó que su mamá, (mi bisabuela) era una mujer muy alegre, que cantaba y bailaba al mismo tiempo, que en esa época los fandangos duraban días. Todas esas historias me motivaron, por una parte, a investigar la parte histórica de mi pueblo y además a formarme como bailadora y cantadora.

La primera vez que bailé en un fandango tenía catorce años y recuerdo que una de mis primas, de quien también aprendí, me dijo que hiciera los pasos básicos para no perderme y que si se me olvidaba cómo bailar, observara a las demás mujeres que estaban en la tarima. En esa época, todavía podía verse bailar a señoras de más de sesenta años, su estilo era elegante, pero a la vez muy discreto. Los pasos que utilizaban no sonaban tan fuerte, pero sí muy acentuados.

Un hecho que también influyó significativamente en mi aprendizaje como bailadora y que desembocó en un acercamiento más cercano al son jarocho fue la esporádica existencia de la ya extinta Casa de Cultura en Chacalapa. Su aparición estuvo influenciada por un grupo de chicanos que llegaron a la comunidad con la finalidad de conocer la dinámica del fandango y fortalecer la transmisión de los saberes presentes en él. En este sentido, en el año 2004 se iniciaron talleres para enseñar-aprender jarana, zapateado, versada y canto. En ese entonces

había presencia y participación activa de un grupo de jóvenes que estuvieron dispuestos a enseñar de manera solidaria.⁹²

En esta época tenía quince años de años y decidí aprender a escribir décimas y a bailar; tomé unas cuantas clases y al poco tiempo los talleres dejaron de existir. No obstante, mi interés por el fandango había crecido y empecé a participar de manera más constante en el son, ya fuese en fandangos o encuentros de jaraneros. Recuerdo que de vez en cuando Paulino nos citaba en su casa a mí y a otras jóvenes de mi edad para que “practicáramos” los pasos; después nos empezó a invitar como bailadoras del entonces grupo *Son de donde brama la leona*, donde nuestra experiencia en la tarima se iba acrecentando.

Cuando tenía dieciocho años, ya formaba parte de manera sólida del grupo de son integrado por jóvenes de Chacalapa, y de vez en cuando íbamos a otros lugares de la región a amenizar fiestas, participar en encuentros de jaraneros y de los fandangos cercanos. Con el paso de los años, me volví más observadora en los fandangos y preguntaba a otras bailadoras algunas dudas que me surgían acerca de algunos desplazamientos en la tarima. En 2014, Rubí Oseguera organizó un evento llamado “*Al sol y al sereno, el espectáculo de la tradición*”; en dicho festival invitó a bailadoras y músicos de la zona sur, yo me sentí muy contenta de poder participar en el proyecto. Rubí además de ser bailadora ha sido una gestora cultural importante en el son jarocho, es también junto con Paulino, una maestra para muchos jóvenes que hoy participamos de esta fiesta del fandango.

A mi llegada a la ciudad de Xalapa (2015) comencé a asistir a los fandangos que aquí se organizaban. Al platicar con los jaraneros y contarles que era de Chacalapa, me empezaron a invitar más seguido a los eventos relacionados con el son jarocho. Al poco tiempo me invitaron a dar clases en Coatepec Veracruz y acepté gustosa. En ese momento decidí organizar cómo serían mis clases; recordé las dudas que yo tuve cuando estuve aprendiendo y decidí combinar la parte “técnica y estética” del son, con anécdotas personales e historias que mi abuela y otras personas de mi comunidad me habían contado años atrás. Paralelamente hubo personas interesadas en aprender en la ciudad de Xalapa. La mayoría de los asistentes

⁹² Estos jóvenes, hoy adultos –jóvenes– siguen participando en los fandangos locales y regionales pero la agrupación ya no está consolidada y los talleres de son están a cargo de otras personas. Paulino Domínguez es el único que continúa con esta labor.

a los talleres, han sido mujeres. Me comentan que les interesó aprender conmigo por dos razones principales: soy de Chacalapa y soy mujer; de cierta manera se sienten más identificadas al aprender con una mujer.

En el año 2016 y 2017 estuve dando talleres en Coatepec y Xalapa, nos seguimos reuníamos semanalmente. También me han invitado como instructora en algunos festivales que organiza el IVEC. Mi estancia en esta ciudad también me permitió conocer a Ramón Gutiérrez, quien además de ser director musical del grupo “Son de Madera”, ha estado presente en varios procesos de transmisión del son en Xalapa. En dicho grupo he participado como bailadora y tallerista de zapateado en algunos estados del país y sigo aprendiendo de mis compañeros músicos y bailadores, todos los días. Creo que este proceso de aprendizaje no termina y que además es un proceso de intercambio constante entre todos los que hacemos el fandango.

Anexo 5. Registro de observaciones

<p>1.-Datos generales</p> <p>Herramientas de apoyo para el registro: notas de campo + + fotografías y /o videos + uso de grabadora de audio.</p>	<p>Lugar: Chacalapa, Ver- contexto rural</p> <p>Fecha: 2 de septiembre del 2017</p> <p>Hora: sábado 19:00 hrs</p> <p>Duración: aproximadamente una hora debido a que comenzó a llover, comentó l maestro que normalmente es un poco más extensa.</p> <p>Participantes: niños y jóvenes de entre 8 y 16 años de edad.</p> <p>3 hombres</p> <p>4 mujeres</p> <p>Maestros a cargo: <u>Bhaudel Salazar, Jorge Cruz y Paulino Domínguez</u></p>
<p>2.-Descripción</p> <p>La sesión se llevó a cabo en un espacio ubicado entre las principales calles del centro de la comunidad, conocido como “la glorieta de San Judas”, el cual consta de un techado de lámina, una pequeña capilla dedicada al santo y unas bancas. La tarima se coloca en la parte de en medio.</p> <p>La música es en vivo y algunos de los alumnos practican tanto el zapateado como la ejecución de instrumentos. Como son tres personas las responsables de la clase, las indicaciones que se dan, son a cargo tanto de Bhaudel, Jorge y Paulino. Ellos mismos, llevan la base de la música.</p> <p>La clase inicia cuando el maestro los llama y reúne hacia el centro de la tarima, les indica que van a estudiar el son del <i>Ahualulco</i>, y enseguida los alumnos se colocan en círculo alrededor de la tarima. Los que traen jarana piden a Bhaudel que se las afine y él posteriormente se las regresa. Luego de par en par (hombre-mujer), los alumnos empiezan a bailar. Si hay alguna cuestión por la que se deba interrumpir, los maestros paran el son, les indican posturas, movimientos y respetar el momento en el que el</p>	<p>-Contextualización (tipo de actividad y espacio observable, metodología empleada por el maestro para impartir su clase).</p> <p>-Organización del espacio</p> <p>-Términos o discurso que usa el maestro y los alumnos</p> <p>- Materiales- recursos de apoyo para la clase/ didáctica</p> <p>-Aspectos y formas comunicativas presentes entre maestro-alumnos</p> <p>Se observa que existe una comunicación fluida y de confianza entre los alumnos y los maestros.</p> <p>-Registro de lenguajes (relevantes) utilizados*verbal y no verbal.</p> <p>-apertura para que participen e interactúen todos, los alumnos se muestran interesados, alegres, dispuestos a aprender, están colocados en forma de círculo., los alumnos que ya saben más pasos les indican a sus demás compañeros.</p>

<p>bailador aún tiene el derecho de permanecer en la tarima.</p> <p>Los alumnos muestran interés y respeto hacia los maestros y siguen sus indicaciones. Después que culmina el son, los maestros los vuelven a llamar al centro de la tarima y les dan las siguientes indicaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -son importantes todos los elementos del fandango, deben estar atentos a la música, a los que cantan y los que bailan, y además la versada varía según cada persona. Cada son tiene un elemento distinto. Para este, (<i>Ahualulco</i>) se hace mucho énfasis en el uso del sombrero, por ejemplo, ya que es un son galante, inidica. -cada son retoma elementos importantes como la luna, el sol, las flores, etc. Deben estar atentos a que cada son tiene un verso de despedida, que es la señal de que ya va a concluir, para que estén preparados, es importante poner atención. -les preguntan a las mujeres que si trajeron al taller su falda, que deben ponérsela para que practiquen los movimientos en la tarima. -deben prestar atención en lo que aprenden, cada maestro tiene su forma de enseñar y personalidad diferente, hay una gran variedad de estilos, opciones. <p>Uno de los alumnos pregunta acerca del uso del sombrero y los maestros explican que está asociado a que antes tenía un uso cotidiano, la gente trabajaba en el campo y lo usaba, ahora hay diversidad de empleos y se usa menos, antes con eso se cubrían del sol y el fandango era la única forma de divertirse después de las largas jornadas de trabajo; igual los botines, los pantalones de mezclilla, los botines, la camisa manga larga...algunos elementos han cambiado.</p> <p>Otro alumno pregunta sobre los antecedentes del pueblo, sus orígenes, porque comenta que leyó algo en <i>Facebook</i> sobre Chacalapa, que antes tenía otro nombre. Jorge y Bhaudel le comentan que efectivamente Chacalapa antes se llamó San Francisco del Rosario.</p> <p>Luego les comienzan a hablar sobre la importancia de los valores en la familia. Cita que antes tenían que saludar a los mayores y a los padrinos, sino eran castigados por sus papás.</p> <p>El cierre del taller se da cuando los maestros encargan a los alumnos que investiguen con sus familiares, abuelos, en libros o en otras fuentes cómo eran las costumbres y tradiciones del pueblo en años pasados. Les encargan que lo</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Saberes-haceres de la práctica educativa (caracterización amplia- aspectos teóricos, axiológicos y heurísticos). -estructura de entrada y salida del son -elementos presentes en cada son tanto de contenido en versos como de vestimenta y ademanes -énfasis en el respeto y tolerancia
---	--

<p>escriban para que lo puedan compartir en plenaria la próxima clase.</p>	
--	--

<p>1.-Datos generales Herramientas de apoyo para el registro: notas de campo + + fotografías y /o videos,</p>	<p>Lugar: La Casa de Nadie AC, Xalapa, Ver. Fecha: 5 de septiembre del 2017 Hora: 17:00 hrs Duración: aproximadamente 1 hora y 45 minutos número de participantes: 13 3 hombres y 10 mujeres Maestro a cargo: <u>Sael Bernal</u></p>
<p>2.-Descripción La clase comienza con un calentamiento físico donde se realizan actividades de relajación y preparación del cuerpo para ejecutar los pasos del zapateado. El maestro llama a sus alumnos a integrar un círculo donde se van integrando todos los que van llegando a la clase. El maestro comienza identificando quiénes son los alumnos que llegan por primera vez y les comenta a grandes rasgos qué es un fandango y las diferencias en cuanto a la improvisación que se puede hacer de los pasos, también explica que existe un protocolo a seguir y que es importante conocerlo.</p> <p>Además, hace mención de los fandangos que se llevan a cabo los días viernes, con la finalidad de que los alumnos conozcan qué es un fandango y puedan practicar lo que se enseña en las clases. Posteriormente me explica que distribuye el espacio haciendo grupos, de un lado están los principiantes, luego los que ya saben lo básico y del otro extremo los avanzados.</p> <p>Comienza con el son de la petenera, el cual es un son a tiempo bailado por mujeres. Él lo ejecuta con la jarana, también canta y a su vez explica los pasos que se utilizan para bailarlo. Parten del paso básico que se llama <i>café con pan</i> y después de una ronda donde todos bailan, les explica que van a proseguir con un son llamado <i>buscapiés</i> que tiene mayor grado de dificultad.</p> <p>Los grupos siguen acomodados según el nivel de aprendizaje que tienen y después de que el maestro explica qué paso (zapateado) hará equipo, lo repasa junto con ellos, se detiene con personas que presentan mayor dificultad. Seguido de este ejercicio, les comenta que van a formar parejas para poder interpretar el son. Las parejas se forman de diferentes combinaciones, de tal manera que los expertos apoyan a los principiantes.</p>	<p>-Contextualización (tipo de actividad y espacio observable, metodología empleada por el maestro para impartir su clase). -Organización del espacio -Términos o discurso que usa el maestro y los alumnos - Materiales- recursos de apoyo para la clase/ didáctica -Aspectos y formas comunicativas presentes entre maestro- alumnos -Registro de lenguajes (relevantes) utilizados*verbal y no verbal. En todo momento se observa un ambiente de confianza y armonioso; los alumnos en su mayoría se conocen entre sí. Algunos alumnos son visitantes esporádicos, pero la mayor parte son constantes y participan de manera activa en las demás actividades que se organizan dentro del grupo. El maestro Sael tiene un grupo de <i>whatsapp</i>, mismo que sirve para dar indicaciones de las actividades dentro y fuera del espacio del taller de zapateado.</p> <p>-Saberes-haceres de la práctica educativa (caracterización amplia- aspectos teóricos, axiológicos y heurísticos). -de manera general habla de historias de los fandangos, de la importancia de respetar los tiempos para bailar y la habilidad que se requiere para los sones que exigen mayor destreza.</p>

<p>Al final algunos alumnos, tienen un espacio individual para repasar las secuencias y externar dudas al respecto.</p> <p>Concluye la sesión y nuevamente se reúnen en círculo. Realizan una actividad de cierre llamada <i>la hora del guajolote</i>, en donde todos se toman de la mano y cada uno dice su nombre. Enseguida el maestro les comenta que tiene <i>anuncios parroquiales</i>, en esta ocasión menciona que tienen programados boteos durante la semana, mismos que servirán para recaudar fondos en beneficio del comedor <i>Las Patronas</i>. También anuncia que en fechas próximas, se llevará a cabo un fandango y presentación de un documental en <i>La Casa de Nadie</i>.</p>	
---	--

<p>1.-Datos generales</p> <p>Herramientas de apoyo para el registro:</p> <p>notas de campo +</p> <p>+ fotografías</p> <p>+ uso de grabadora de audio para la entrevista previa</p>	<p>Lugar: Tijuana, BC. Celebración del XI Fandango fronterizo. Evento realizado en la frontera entre México y Estados Unidos.</p> <p>Fecha: 24 y 25 de mayo del 2018.</p> <p>Hora: jueves 24 de 18:00- 20:00 hrs.</p> <p>Viernes 25 de 18:00- 21:00 hrs</p> <p>Los horarios estuvieron sujetos a modificación y los talleres iniciaron entre media hora y cuarenta minutos después de lo planeado. Se llevaron a cabo en la Antigua bodega de papel de Tijuana y en el Centro Cultural Caracol.</p> <p>Participantes:</p> <p>La clase del día jueves estuvo integrada por un grupo de 15 a 18 jóvenes estudiantes de ballet folclórico. El viernes el grupo de asistentes fue menor (4 personas).</p> <p>Maestra a cargo: Martha Vega_____</p>
<p>2.-Descripción</p> <p>Ambos talleres se organizaron en el marco de la onceava edición del fandango fronterizo. Previo a la realización de éstos, se llevó a cabo la difusión de todo el programa del festival vía <i>Facebook</i>.</p> <p>El día 24 fue el primer día de actividades y hubo talleres simultáneos de jarana, requinto, leona y zapateado jarocho. Al finalizar todos los talleres se dio apertura al fandango de bienvenida-inauguración del festival.</p> <p>La Antigua Bodega de Papel es un espacio cerrado con patio y está acondicionado como un mini-teatro bar. El lugar tenía una lona al centro del entarimado principal con el logotipo oficial del XI Fandango fronterizo.</p> <p>Los talleristas que participan se eligen cada año por el comité organizador.</p> <p>Las clases de jarana, requinto y leona se llevaron a cabo adentro del recinto, mientras que la clase de zapateado debido a que requería mayor espacio se efectuó en un patio lateral.</p> <p>Durante el trayecto hacia el lugar donde sería el taller, Martha Vega nos platicaba cómo había sido su experiencia de invitación-participación al</p>	<p>Metodología observable:</p> <p>Las herramientas pedagógicas de las que Martha se apoya son principalmente la observación y repetición-imitación de los pasos en el son en vivo. Rara vez se da un espacio para desglose de pasos.</p> <p>-Organización del espacio: todo el tiempo se mantiene el círculo con las tarimas. En el caso del día viernes que fue una sola tarima grande y alargada, las alumnas se acomodaron como si fuera un fandango, es decir, unas enfrente de otras.</p> <p>-Términos o discurso que muestra el maestro y los alumnos: la mayor parte del tiempo Martha se expresa desde su yo como mujer de campo y perteneciente a una familia jaranera de Boca de San Miguel, Tlacotalpan, Ver.</p> <p>- Materiales- recursos de apoyo para la clase/ didáctica: tarimas, faldas amplias, zapatos de danza y música en vivo.</p> <p>-Registro de lenguajes (relevantes) utilizados*verbal y no verbal.</p> <p>-se observa un ambiente agradable y festivo. Martha les da la oportunidad de preguntar o externar dudas acerca de lo que ella está explicando.</p> <p>-Se da énfasis en el respeto que debe tenerse cuando se baila son jarocho y en cómo deben ir vestidos.</p>

evento; también nos dijo a Melissa Caos, Citlali Maribel, María de la Rosa y a mí (las cuatro somos bailadoras) que si le apoyábamos siendo guía de sus alumnos para la clase y así poder avanzar más rápido la sesión. En el caso de la música que ocuparía, los dos jaraneros que apoyaron fueron Eduardo Castellanos y Emilio Hernández.

La clase comenzó con el acomodo del espacio. Martha indicó que se hiciera un círculo grande; había varias tarimas y casi todos podían bailar sobre alguna de ellas. Como los alumnos eran estudiantes de ballet folclórico traían zapatos de danza, todos del mismo modelo y en color blanco. Martha se percató de esta circunstancia y les dijo que era muy probable que los pasos les salieran rápido porque ya tenían cierto conocimiento de lo que significaba bailar son.

Después de acomodarse en círculos nos pidió a las cuatro compañeras que estábamos de apoyo que nos intercaláramos entre sus alumnos e inmediatamente propuso unos ejercicios básicos de calentamiento.

Posteriormente Marta les platica de dónde viene y que ella aprendió a bailar muy pequeña porque su conocimiento lo trae desde el vientre de su madre. Les cuenta que su papá tocaba el requinto y que ella así se fue ideando la forma de bailar.

Comienza a marcarles mudanzas y el paso más común que usamos en los sones: *el café con pan*. Aunque la técnica o desglose del paso no les cuesta mayor esfuerzo, Martha identifica que los alumnos están marcando los golpes acelerados y les pide que nos sigan (a ella y a las tres que seguimos apoyando y aprendiendo).

Luego de unos diez minutos de estar repitiendo las mudanzas y el *café con pan*, Martha les pide a los músicos que toquen el son de *el colás* e inmediatamente les dice a los alumnos que la sigan, la música y los versos corren y ella baila como si estuviera en un fandango, da vueltas, hace mudanzas, redobles pero no se detiene sino que les habla mientras baila para que todos imiten y repitan lo que ella está haciendo.

Algunos alumnos tienen dificultad para seguirla y nos piden que les hagamos el paso de manera más pausada.

De manera consecutiva y con la misma dinámica de aprendizaje se tocan y bailan los sones de *la guacamaya*, *el butaquito*, y *la indita*. Para la elección de los sones, ella les pregunta a los alumnos si hay un son en especial que quieran estudiar y en ese sentido es que se eligieron *la guacamaya* y *el butaquito*.

La clase tiene una duración aproximada de dos horas y al finalizar los alumnos se acercan a Martha para tomarse fotografías y seguir platicando acerca de cómo aprendió a bailar.

Los alumnos se retiran junto con su maestra que los llevó a tomar la clase, aportan la cooperación solicitada y se les mira muy contentos y agradecidos.

Nosotros (Martha, las bailadoras de apoyo y los músicos), nos quedamos para el fandango que se efectuaría horas más tarde.

La didáctica del taller del día 25 fue prácticamente la misma sólo que como el número de asistentes fue menor, Martha pudo dar seguimiento más puntual a las dudas que tenían sobre cómo bailar los sones. Cabe señalar que en este caso tampoco se trató de personas novatas o ajenas al zapateado, pues las cuatro (mujeres adultas) que asistieron ya tenían nociones de cómo bailar. Por mi propia experiencia podría decir que estaban en un nivel intermedio.

También en esta clase los músicos y bailadoras de apoyo arriba descritos, estuvimos apoyando en lo que Martha requería para el desarrollo del taller.

<p>1.-Datos generales Herramientas de apoyo para el registro: notas de campo + + fotografías y /o videos,</p>	<p>Lugar: La Estrella de Oro, Coatepec, Ver. Fecha: 7 de septiembre del 2017 Hora: 17: 00 hrs Duración: 1 hora 10 minutos número de participantes: 4 3 mujeres 1 hombre Maestro a cargo: <u>María Concepción Patraca Rueda</u></p>
<p>2.-Descripción La clase comienza dando la bienvenida a dos nuevos alumnos, quienes llegaron al taller por recomendación de un jaranero de la Orduña, Ver. Se les pide que brevemente compartan sus nombres y si es la primera vez que acuden a un taller; los alumnos comentan que han bailado son jarocho en ballet folclórico, pero que nunca se han acercado a un fandango y que es la primera vez que acuden a un taller. Como en esta ocasión, las dos alumnas demás tienen un nivel básico de zapateado, les propongo volvamos a revisar las bases de los sones a tiempo. Para acompañar la clase, está como invitado un jaranero de Coatepec, quien se hace cargo de ejecutar los sones y cantar los versos que le voy encargando según fluye la clase. Se da un breve calentamiento y les explico en qué consiste el paso del <i>café con pan</i>, <i>el cara de pato</i> y las mudanzas del <i>siquisirí</i>. Hago énfasis en la importancia de identificar que existen diferentes estilos para bailar el son y que cada uno es muy respetable. Les comento que mi estilo es sureño y que mucho de lo que sé lo aprendí viendo. También les hago saber que el fandango lo integran tres elementos principales: los jaraneros, los bailadores y la gente o público que acompaña, ya que, si alguno de estos elementos falta, no hay fandango. Otro aspecto que señalo es que todos debemos estar comunicados a la hora del fandango, que debemos escuchar el ritmo del son, la velocidad, la intensidad ya que de ello dependerá el acento del zapateado. Una de las alumnas me pregunta si los hombres y mujeres tienen que hacer los mismos pasos, a lo que respondo que no necesariamente, que aunque se debe mantener la base, cada uno puede ir haciendo pasos por su cuenta. Pero que siempre hay un protocolo que se debe respetar, que el fandango no es para practicar,</p>	<p>-Contextualización (tipo de actividad y espacio observable, metodología empleada por el maestro para impartir su clase). -Organización del espacio -Términos o discurso que muestra el maestro y los alumnos - Materiales- recursos de apoyo para la clase/ didáctica: La clase se desarrolla por sones, los usos que tiene el son y los parecidos o diferencias que pueden encontrarse a la par con los restantes. Se da la muestra del paso y luego se hace la repetición del mismo. Espacio para preguntas y respuestas. Retroalimentación. -Aspectos y formas comunicativas presentes entre maestro- alumnos -Registro de lenguajes (relevantes) utilizados*verbal y no verbal. -Saberes-haceres de la práctica educativa (caracterización amplia- aspectos teóricos, axiológicos y heurísticos). Estructura de los sones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mudanza 2. Zapateado base 3. Remates <p>Tienen entrada y salida (versos) Respetar el momento para sustituir a los bailadores: después de estribillo, acercarse y tocar suave el hombro del bailar, como señal de que baje de la tarima. Acomodo de los músicos, de los bailadores en la tarima y no dar la espalda a la gente... imaginar distribución en media luna. Siempre dar prioridad a los mayores. No hay una regla que indique a los cuantos versos debo bajar a los bailadores. Si desconozco, preguntar a un experto.</p>

<p>que cuando te subes a bailar ya debes saber por lo menos las bases de cada son. Le indico que existen sones a tiempo, a contra tiempo, de parejas y de mujeres.</p> <p>Trabajamos haciendo muchas repeticiones, primero grupales, luego por parejas y al finalmente de manera individual.</p> <p>Les pregunto si tienen dudas y sus inquietudes tienen que ver con el saber en qué momento pueden hacer una mudanza y cuando un remate. Les comento que todos los sones tienen una estructura y que deben aprender a identificarla. Primero las mudanzas (cuando hay canto), luego el estribillo (donde puedo hacer el paso base) y luego los remates que generalmente se hacen después de que pasa el estribillo o coro del son. Aquí hago un paréntesis y les comento de las fusiones que en los últimos años se han dado, pues sé por tradición oral que antes los remates se hacían muy poco. Cierro diciéndoles que no se trata de una competencia, sino de convivir y que para ello debe existir mucho respeto, respeto hacia lo que es el fandango y hacia las personas mayores; si ellos quieren cantar o bailar, al mismo tiempo que un joven, debemos darle la oportunidad.</p>	
<p>1.-Datos generales</p> <p>Herramientas de apoyo para el registro:</p> <p>notas de campo +</p> <p>+ fotografías y /o videos,</p>	<p>Lugar: La Estrella de Oro, Coatepec, Ver.</p> <p>Fecha: 7 de septiembre del 2017</p> <p>Hora: 17: 00 hrs</p> <p>Duración: 1 hora 10 minutos</p> <p>número de participantes: 4</p> <p>3 mujeres</p> <p>1 hombre</p> <p>Maestro a cargo: <u>María Concepción Patraca Rueda</u></p>
<p>2.-Descripción</p> <p>La clase comienza dando la bienvenida a dos nuevos alumnos, quienes llegaron al taller por recomendación de un jaranero de la Orduña, Ver. Se les pide que brevemente compartan sus nombres y si es la primera vez que acuden a un taller; los alumnos comentan que han bailado son jarocho en ballet folclórico, pero que nunca se han acercado a un fandango y que es la primera vez que acuden a un taller. Como en esta ocasión, las dos alumnas demás tienen un nivel básico de zapateado, les propongo volvamos a revisar las bases de los sones a tiempo. Para acompañar la clase, está como invitado un jaranero de Coatepec, quien se hace cargo de ejecutar los sones y cantar los versos que le voy encargando según fluye la clase.</p> <p>Se da un breve calentamiento y les explico en qué consiste el paso del <i>café con pan</i>, <i>el cara de pato</i> y las mudanzas del <i>siquisirí</i>.</p>	<p>-Contextualización (tipo de actividad y espacio observable, metodología empleada por el maestro para impartir su clase).</p> <p>-Organización del espacio</p> <p>-Términos o discurso que muestra el maestro y los alumnos</p> <p>- Materiales- recursos de apoyo para la clase/ didáctica:</p> <p>La clase se desarrolla por sones, los usos que tiene el son y los parecidos o diferencias que pueden encontrarse a la par con los restantes.</p> <p>Se da la muestra del paso y luego se hace la repetición del mismo.</p> <p>Espacio para preguntas y respuestas.</p> <p>Retroalimentación.</p> <p>-Aspectos y formas comunicativas presentes entre maestro- alumnos</p> <p>-Registro de lenguajes (relevantes) utilizados*verbal y no verbal.</p> <p>-Saberes-haceres de la práctica educativa (caracterización amplia- aspectos teóricos, axiológicos y heurísticos).</p> <p>Estructura de los sones:</p>

<p>Hago énfasis en la importancia de identificar que existen diferentes estilos para bailar el son y que cada uno es muy respetable. Les comento que mi estilo es sureño y que mucho de lo que sé lo aprendí viendo. También les hago saber que el fandango lo integran tres elementos principales: los jaraneros, los bailadores y la gente o público que acompaña, ya que, si alguno de estos elementos falta, no hay fandango. Otro aspecto que señalo es que todos debemos estar comunicados a la hora del fandango, que debemos escuchar el ritmo del son, la velocidad, la intensidad ya que de ello dependerá el acento del zapateado.</p> <p>Una de las alumnas me pregunta si los hombres y mujeres tienen que hacer los mismos pasos, a lo que respondo que no necesariamente, que aunque se debe mantener la base, cada uno puede ir haciendo pasos por su cuenta. Pero que siempre hay un protocolo que se debe respetar, que el fandango no es para practicar, que cuando te subes a bailar ya debes saber por lo menos las bases de cada son. Le indico que existen sones a tiempo, a contra tiempo, de parejas y de mujeres.</p> <p>Trabajamos haciendo muchas repeticiones, primero grupales, luego por parejas y al finalmente de manera individual.</p> <p>Les pregunto si tienen dudas y sus inquietudes tienen que ver con el saber en qué momento pueden hacer una mudanza y cuando un remate. Les comento que todos los sones tienen una estructura y que deben aprender a identificarla. Primero las mudanzas (cuando hay canto), luego el estribillo (donde puedo hacer el paso base) y luego los remates que generalmente se hacen después de que pasa el estribillo o coro del son. Aquí hago un paréntesis y les comento de las fusiones que en los últimos años se han dado, pues sé por tradición oral que antes los remates se hacían muy poco. Cierro diciéndoles que no se trata de una competencia, sino de convivir y que para ello debe existir mucho respeto, respeto hacia lo que es el fandango y hacia las personas mayores; si ellos quieren cantar o bailar, al mismo tiempo que un joven, debemos darle la oportunidad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mudanza 2. Zapateado base 3. Remates <p>Tienen entrada y salida (versos)</p> <p>Respetar el momento para sustituir a los bailadores: después de estribillo, acercarse y tocar suave el hombro del bailador, como señal de que baje de la tarima.</p> <p>Acomodo de los músicos, de los bailadores en la tarima y no dar la espalda a la gente... imaginar distribución en media luna.</p> <p>Siempre dar prioridad a los mayores.</p> <p>No hay una regla que indique a los cuantos versos debo bajar a los bailadores.</p> <p>Si desconozco, preguntar a un experto.</p>
---	--

BIBLIOGRAFÍA

Ángeles, O. (2003). *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje*. Documento 2 el proceso educativo desde los enfoques centrados en el aprendizaje. Pp 3-39 desde: <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos2.pdf>. consultado el 10 de junio del 2017.

Aragón, M. y Jiménez Y. (2009). *Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 9, julio-diciembre, 2009, pp. 1-21. Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México.

Ardévol, E. (2008). “*Cine etnográfico: relato, discurso y teoría*” en Adriana Vila Guevara (coord.) *El medio audiovisual como herramienta de investigación social*. (pp. 31-49). Fundación CIDOB, Barcelona, España.

Aróstegui, J. (2011). *Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa*. REVISTA DA ABEM, Londrina. Vol.19. Núm. 25. pp 19-29 enero-junio 2011. Granada, España.

Ávila, H. (2008). Tesis doctoral *Políticas de revitalización cultural en el marco de la construcción democrática. Análisis de interfaces socioestatales del movimiento jaranero de Veracruz, 1979-2006*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México.

Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L. Capítulo 3: “Enfoques para el estudio de lo visual” (Pág. 56-82). Madrid, España.

Barba, C. (2012). *La construcción visual de la pobreza en el régimen discursivo de los programas sociales*, en Sarah Corona-Berkin (coord.), Pura Imagen. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 21-47. México, D.F.

Bertely, M. (2000). *Supuestos epistemológicos de un enfoque etnográfico en educación*. En: M. Bertely. Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, pp. 17-42. México: Paidós.

Bernabé, M. (2012). *Importancia del aula de música para el proceso educativo intercultural*. Revista Educación y futuro digital. Núm. 2 (enero del 2012), pp 16-26. www.cesdonbosco.com/revista. España.

Blanco, M. (2012). *Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos*. Andamios. Revista de Investigación Social. Vol. 9, núm. 19, mayo-agosto 2012. Pp 49-74. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Bonfil, G. (1991). *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Universidad de Colima. Vol. IV, núm. 12, pp. 165-204. México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31641209>. Consultado el 12 de agosto del 2018.

Botey, M. y M. Eds. (2014). *Estética y emancipación*. Editores Siglo XXI. México.

Briones, C. (2014). *Navegando creativamente los mares del disenso para hacer otros compromisos epistemológicos y ontológicos*. Cuadernos de Antropología Social 40: 49-70.

Bursotti, C. (1994). *Sociedad Rural, Educación y Escuela en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.

Cardona y Rinaudo. (2017). *Son jarocho entre México y Estados Unidos: definición afro de una práctica transnacional*. Revistas Desacatos. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Núm. 53, enero-abril del 2017 pp. 20-37.

Carrera E. (2011). *Las voces de la fe. Las cofradías en México (siglo XVII-XIX)*. Universidad Autónoma Metropolitana/ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Castañeda, A. & Chávez M. (2016). *Los grupos de discusión como estrategia metodológica para conocer las representaciones sociales acerca de la investigación en el contexto de la formación profesional de los comunicadores*. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Núm. 22 (44): 127-177.

Chamorro, J. (2003). *Guía etnográfica para la investigación de la música y la danza tradicionales*. Universidad de Guadalajara, México, DF.

Cook, S. F. y Woodrow B. (1977-1980). *Ensayos sobre historia de la población: México y el Caribe*. 3 tomos. Siglo XXI. México.

Corona-Berkin, S. (2012). *Guía para el análisis visual del sujeto político*, en Sarah Corona-Berkin (coord.), Pura Imagen. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 48-66. México, D.F

Costa, A. (2015). *Identidad musical y educación musical*. Revista Universidad de Navarra, Estudios sobre educación. Vol. 28. Pp 171-186. Disponible en <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2735>. Consultada el 2 de marzo del 2017.

Cuevas, Yazmín. (2016). *Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa*. Cultura y Representaciones Sociales 11 (21): 109-140.

Delgado, A. (2004). *Historia, cultura, e identidad en el Sotavento*. Dirección General de Culturas Populares e Indígenas. Subdirección de Publicaciones de la DGCPI. México, D.F.

De Sousa, Boaventura (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. En: B. de Sousa Santos: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Buenos Aires. CLACSO. Cf. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825033033/2CapituloI.pdf>. Consultado el 31 de octubre del 2017.

Díaz F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el 10 de abril del 2017 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.

Dietz, G. (inédito). *La construcción e interpretación de datos etnográficos*. pp 1-29.

Dietz G. y Mateos L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales y su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB-SEP.

Eisenberg R. y Joly Y. (2011). *Desafíos de la investigación y la práctica del cuerpo vivido: un punto de vista desde el método Feldenkrais de Educación somática*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2011) - Volumen 9, Número 2. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art10.pdf> Consultado el 8 de abril del 2018.

Escobar, A. (2002). *Globalización, Desarrollo y Modernidad*. Publicado en Corporación Región, ed. Planeación, Participación y Desarrollo (Medellín: Corporación Región, 2002), pp 9-32. Disponible en Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Programación-CTS+I-Sala de lectura. Consultada 22 de enero 2017.

Esteban, M. (2004). *Antropología encarnada. Antropología desde una misma*. En Papeles del CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva). Universidad del País Vasco. Disponible en: <http://www.ehu.es/CEIC/papeles/12.pdf>. Consultado el 23 de abril del 2018.

Fabbri, L. (2014). *Ni meramente natural, ni remotamente universal: Avatares de la teoría sexo/género*. Revista Izquierdas, 19, 143-157.

Ferreiro, A. (2007). *De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva ético-estética*. Ponencia del IX Congreso en Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, México. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf>. Consultado el 22 de marzo del 2018.

Fernández, A. (2006). Tesis doctoral *Procesos cognitivos en la construcción de la identidad del son jarocho*. Universidad de Granada. España.

Figueroa, R. (2017). *Salsa mexicana. Transculturación e identidad musical*. Biblioteca digital de Humanidades. Universidad Veracruzana. México.

Flores, I. (s/f). *Identidad cultural y sentido de pertenencia a un espacio social: una discusión teórica*. Disponible en: <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/345/1/2005136P41.pdf>. Consultado el 12 de mayo del 2017.

Fullat, O. (2011). *Antropología y educación* (2da. Edición). Universidad Iberoamericana, México.

García de León, A. (2006). *Fandango. El ritual del mundo jarocho a través de los siglos*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.

García de León, A. (s/f). *Tablados y fandangos...algo sobre los bailes de tarima en el son jarocho*. Una investigación de Claudia Cao Romero. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. FONCA. Programa de Desarrollo Cultural Sotavento.

Garita, G. (2001). *Aprendizaje significativo: de la transformación en las concepciones acerca de las formas de interacción*. Revista de Ciencias Sociales (Cr), vol. IV, núm. 94, diciembre, 2001 Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica.

Geyser, M. (2013). *Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibáñez*. En: María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México: FLACSO, Colegio de México, pp. 187-208. PDF.

Giménez, G. (1995). "Modernización, Cultura e Identidad Social" En: *Espiral*, vol. 1, no. 2, pp. 35-55.

Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología* 66, no. esp., pp. 77-99. México.

Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Editorial MORATA, S.L. Madrid, España.

Giroux, H. (1992). *La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo*. En: Giroux A, Henry y Flecha, Ramón: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure. Barcelona, España.

Gómez L. (2008). *Los determinantes de la práctica educativa*. Publicado en *Universidades*, núm. 38, julio-septiembre, 2008, pp. 29-39 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. Consultado el 12 de abril del 2017. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>.

Hall, S. (2010). *Representación: representaciones culturales y prácticas significantes*. London, Sage Publications, Cap. 1, pp. 13-74. Traducido por Elías Sevilla Casas. Disponible en: http://200.41.82.27/9/1/Hall%20Stuart_El%20trabajo%20de%20la%20representacion.pdf consultado el 31 de mayo del 2017.

Heredia, Y. & Sánchez A. (2012). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11285/621390>. Consultado el 2 de mayo del 2018.

Hernández, J. (1999). *Auto/biografía. Auto/etnografía. Auto/retrato*. En: Esteban, Mari Luz & Díaz, Carmen (coords.) *Antropología feminista: desafíos teóricos y metodológicos*. Ankulegi, septiembre. p 53-62.

Hernández E. y Gutiérrez G. (2006). *Los sones jarocho en el contexto de la globalización*. En Retos culturales de México frente a la globalización. Lourdes Arizpe (coord.). H. Cámara de Diputados, LIX Legislatura. Miguel Ángel Porrúa, librero editor. México.

Kohl, R. (2018). *¿Músico pagado toca mal son? Unas miradas al mercado laboral del son jarocho*. Instituto Veracruzano de la Cultura. México.

Kreimer, P y Z. (2007). *Producción de conocimientos científicos y problemas sociales en países en desarrollo*. Revista nómadas, número 27. Universidad Central-Colombia.

Krotz, E. (2004). *Cinco ideas falsas sobre “la cultura”*. En: Antología sobre cultura popular e indígena. Lecturas del Seminario Diálogos en la Acción. CONACULTA. México.

López, G. y P. (coord.) (2010). *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo*. Editorial Plaza y Valdés.

Mato, D. (2008). *No hay saber ‘universal’: la colaboración intercultural es imprescindible*. Alteridades 18, núm. 35: 101-116.

Marín, Y. (2014). *Del rezo a la tarima. El fandango jarocho y su vínculo con la pertenencia religiosa*. Tesis de licenciatura. Escuela Nacional de Antropología e Historia. México, D.F.

Montes de Oca Barrera, L. (2016). *Una ventana epistémica a la (inter) subjetividad: las potencialidades del método etnográfico*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research 17(1), cfr. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs160183>

Morales, L. (2009). Tesis de maestría *Diversidad de Prácticas musicales en la Primaria Álvaro Obregón de la comunidad de Úrsulo Galván en Xico, Veracruz*. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana.

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. Disponible en: http://ipcem.net/wp-content/uploads/2014/08/La_cabeza_bien_puesta.pdf), consultado el 20 de septiembre del 2017.

Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Editorial Gedisa, Madrid.

Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir, manifiesto para cambiar la educación*. Ediciones Nueva visión. Buenos Aires, Argentina.

Muñoz, H. (2014). *Educación intercultural: ética y estética de cambios necesarios*. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Olivé, L. (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica*. En L. Olivé et al. Pluralismo epistemológico. La Paz: CLACSO - Muela del Diablo Editores– Comunas - CIDES – UMSA. Disponible en:

<http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/04olive.pdf>. Consultado el 17 de septiembre del 2017.

Pérez Monfort, R. (2002). *Testimonios del son jarocho y del fandango: apuntes y reflexiones sobre el resurgimiento de una tradición regional hacia finales del siglo XX*. Antropología. Boletín Oficial del INAH. Núm. 66 (2002) ISSN: 0188-462X. disponible en: <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/4993>. Consultada el 15 de mayo del 2017.

Pérez, M. & Argueta, A. (2011). *Saberes indígenas y diálogo intercultural*. Revista Cultura y Representaciones Sociales. Año 5, núm 10. UNAM.

Pérez, M. (2009). *¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones*. En Valladares de la Cruz, Laura R., Pérez R., Maya Lorena & Zarate, Margarita (Coord.), Estados Plurales. Los retos de la diversidad y diferencia, (pp. 251-288). Universidad Autónoma de México. México.

Ramírez, A. (2016). *Fragmentos de la memoria histórica en una comunidad*. En: Dietz, Stallaert y Villegas (coord.) El poder de la memoria. Reconstrucción de identidades colectivas en el triángulo atlántico. Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver, México.

Rockwell, E. (2009). *La relevancia de la etnografía*. En: La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Cap. 1. (p. 17-38). Paidós. Madrid, España.

Rodríguez, A. (2011). *Escenarios y prácticas educativas de los músicos alvaradeños. Una mirada histórica*. Pp. 445-472. En Repensar las artes culturas, educación y cruce de itineraries. María E. Aguirre (coord.). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México.

Rose, G. (2001). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials*. SAGE Publications. Thousand Oaks. Capítulo 1 (pp. 5-32). London, New Delhi, SAGE.

Ruiz Olabuénaga, J. & M. Ispizua (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto. Cap. 1 La investigación cualitativa, pp 11-50.

Ruiz Olabuénaga, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz, V. (2016). *Los usos de la tradición en un pueblo Acateco de Chiapas, México*. En: Dietz, Stallaert y Villegas (coord.) El poder de la memoria. Reconstrucción de identidades colectivas en el triángulo atlántico. Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver, México.

Samper, A (2010). *La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido*. Cuadernos de MÚSICA, ARTES VISUALES Y ARTES ESCÉNICAS. Volumen 5 - Número 2 / Julio - Diciembre de 2010 / ISSN 1794-6670 Bogotá, D.C., Colombia / pp. 29 – 41. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/revistas/Facultad/artes/cuadernos/index.html> consultado el 2 de febrero del 2017.

Sandoval, J. (2015). *“Los Herederos de Achaneh”: educación intercultural y diálogo de saberes en la documentación audiovisual de prácticas tradicionales sustentables en el sur de Veracruz*. Tesis de doctorado. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana. México.

Saucedo, F. (2009). *Apuntes sobre el son jarocho como tradición vernácula y experiencia política*. En *Graffylia*, números 16-17 enero-junio – julio- diciembre 2103. Disponible en: http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/filosofia/resources/PDFContent/890/003.pdf. Consultado el 3 de mayo del 2017.

Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Ariel. Barcelona, España.

Scribano, Adrián. (2016). *Investigación social basada en la creatividad/expresividad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estudios Sociológicos Editora.

Smitter, Yajaira. (2006). *Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102213> > ISSN 1315-883X. Fecha de consulta: 16 de mayo de 2017.

Stokes, M. (2003). *Globalization and the Politics of World Music*. En Clayton, Martin, Herbert, Trevor & Middleton, Richard (Eds.). *The Cultural Study of Music*, (pp-297-312). Routledge. Nueva York y Londres.

Thompson, J. (1998). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de las masas*. Traducción: Gilda Fantinati. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Toriz, J. (2006). *La educación artística y el desarrollo de competencias interculturales en la escuela primaria*. Tesis de maestría. Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz.

Valderrama, J. (2012). *Miradas y lenguajes de la interioridad y la subjetividad desde la expresión artística*. En: Sánchez Díaz y Soto Badillo (coords.) *Interioridad, subjetivación y conflictividad social*. Universidad Iberoamericana. Puebla, México.

Velasco, H. & Díaz de Rada (1997). *Una aproximación al trabajo en etnografía: acciones, objetos, transformaciones*. En: H. Velasco, & Díaz de Rada: La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela, pp. 89-134. Madrid, España.

Velasco, H. & Díaz de Rada A. (1997a). *Describir, traducir, explicar, interpretar*. En: H. Velasco & A. Díaz de Rada: La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela, pp. 41-72. Madrid: Trotta.

Villegas, I. (2015). *Traducción cultural y poscolonialismo, aportaciones de Gayatri Spivak*. Clivajes. Revista de Ciencias Sociales (ISSN: 2395-9495) – Año II, Núm. 4, julio-diciembre 2015.

Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. Signo y pensamiento, vol. XXIV (46), pp. 39-50

Wenceslao, R. (2016). *La Educación Musical a Nivel Preescolar: El Caso del Instituto de Educación del Estado de Aguascalientes, México*. Revista Internacional de Educación Musical. N° 4, Julio 2016. Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME). ISSN: 2307-4841 DOI: 10.12967/RIEM-2016-4-p003-012.

Zepeda, D. (2012). *Necaxa y Aguascalientes, breve historia de un desencuentro*. Pp. 217-246. En Afición futbolística y rivalidades en el México contemporáneo; una mirada nacional. Roger Magazine, J. Samuel y Sergio Varela (coords.). Universidad Iberoamericana. México.

Páginas de internet consultadas:

PROGRAMA Especial de Educación Intercultural 2014 - 2018. Obtenido desde: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014. Consultado el 6 de septiembre 2017.

El interaccionismo simbólico. Obtenido desde: <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1K6XH9QJQ-1HB851T-2M6>. Consultado el 20 de noviembre del 2017.

Presentación del espectáculo Jarocho: <https://www.uv.mx/prensa/banner/jarocho-se-presentara-en-el-teatro-del-estado/>
Consultado el 20 de mayo del 2018.

El fandango jarocho: un mundo de vida. Disponible en:
<https://mundodevida.wordpress.com/90/>

Instituto Nacional de Bellas Artes: <https://www.inba.gob.mx/>

Promoción espectáculo *Al sol y al sereno*: <https://cultura.nexos.com.mx/?p=6128>
Consultado el 20 mayo de 2018.

Entrevista a Ricardo Perry. Recuperada de:
<http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2013/02/06/son-jarocho-sonara-grammy>.
Consultado el 28 de mayo del 2017.

La Casa de Nadie, Asociación Civil: <http://www.xalapaveracruz.mx/la-casa-de-nadie/>
Consultado el 18 de mayo del 2018.

Mapa de Chacalapa. Disponible en:
<https://www.google.com.mx/maps/place/Chacalapa,+Ver./@18.0778576,-94.7117861,15z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x85e98b66be532b5d:0xcedda7c8f56ce124!8m2!3d18.0785245!4d-94.703021>

http://elpais.com/elpais/2013/07/25/eps/1374766765_208709.html. Consultado en 2013

<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/indiMarginacLoc.aspx?refnac=300590011>

<http://dle.rae.es/srv/fetch?id=P7kP7xl>