

**Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras
División de Posgrado**

**Trayectorias profesionales de maestros de danza popular
mexicana. Análisis de un caso.**

Tesis que para obtener el grado de maestro en Pedagogía
presenta Juan Carlos Zúñiga Zúñiga

Director de tesis: Dr. José Antonio Serrano Castañeda

Octubre de 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria

A mi esposa y mi hija recién nacida. A Dios gracias por ayudarlas a superar la difícil situación que vivieron recientemente. Mi esposa, la gran herida física y emocional; y, mi hija, los riesgos de su nacimiento por la fragilidad de su pequeño cuerpo y lo vulnerable de su salud.

Ahora, mi esposa, Didier y yo deseamos enormemente poder acogerla -a Cielo- muy pronto, quien a pesar de su tan corta edad, ha llegado a este mundo a darnos una gran lección de vida.

A la memoria de mi madre, a quien desearía mucho tenerla aún aquí. Gracias por todo. A mi padre por su bondad al haber estado al lado de ella siempre y hasta el último instante de su vida.

Cada actitud, cada gesto humano tienen un sentido. El descubrimiento de ese sentido y su comprensión en uno mismo y en los demás son parte importante de nuestra investigación y nuestro trabajo práctico.

Jacques Ddropsy

Índice

Introducción.....	8
Capítulo 1.	
A) <i>An-danzas</i> e intereses	
1.1 <i>An-danzas</i> de la Investigación.....	13
Presentación.....	13
1.1.1 Inicio de la travesía	14
1.1.2 Rectificar el rumbo.....	20
1.1.3 La delimitación del tema.....	24
a) las interrogantes.....	28
b) los objetivos.....	30
1.1.4 Estado del arte sobre el tema de estudio.....	30
1.2 Interés en el objeto de estudio.....	33
1.2.1 Mi trayectoria biográfica y profesional.....	33
a) El contacto con la danza.....	37
b) La posición ocupada en la Academia de la Danza Mexicana (ADM).....	40
1.2.2 El contexto institucional: cuestiones generales.....	43
1.2.3 Los sujetos de estudio: artesanos del cuerpo.....	46
B) Presupuestos teórico-metodológicos	
1.3 La investigación de trayectorias docentes desde el espacio biográfico-narrativo.	
Presentación.....	50
1.3.1 En torno a la noción de trayectoria	51
1.3.2 El espacio biográfico-narrativa dentro de la investigación cualitativa.....	54
1.3.3 La exploración de los relatos de vida a través de la entrevista en profundidad.....	61
1.3.3.1 Estrategias que orientan la entrevista en profundidad.....	65

1.4 Los núcleos temáticos y los niveles de trabajo con las entrevistas realizadas...	72
a) primer nivel: transcripción-interpretación.....	74
b) segundo nivel: categorías por entrevista.....	76
c) tercer nivel: elaboración de cuadro de categorías por entrevista.....	80

Capítulo 2. El contexto institucional y curricular

2.1 La Academia de la Danza Mexicana: síntesis histórica.....	82
2.2 La danza popular mexicana:	
a) características básicas.....	91
b) Institucionalización.....	95
c) Profesionalización.....	98
2.3 La licenciatura en danza popular mexicana (plan 2006): aspectos sustantivos.	104
2.4 Los docentes de la ADM: normatividad que rige su labor.....	107

Capítulo 3. El cuerpo de las trayectorias docentes: su construcción

3.1 La experiencia con las entrevistas.....	112
3.1.1 La elección de los informantes-colaboradores.....	114
3.2 El proceso de análisis-interpretación de las trayectorias.....	119
3.2.1 La impronta colectiva de experiencias particulares (categorías).....	121
a) crear el cuerpo de danza	124
b) enseñar danza	131
c) lo artesanal (re-crear la danza)	142
d) lo institucional-curricular.....	146
e) reflexiones generales.....	152
3.2.2 La particularidad de las experiencias colectivas.....	155
3.2.2.1 Fases encontradas en las trayectorias analizadas.....	158
3.2.2.2 Las particularidades:	
a) <i>Mtra. Frida. Entre los que le dejaron huella y sus experiencias como sindicalista.....</i>	161

b) <i>Mtro. Juan. La experiencia en la formación de docentes de educación primaria.....</i>	165
c) <i>Mtra. María Elena. “todos los momentos representaron algo importante”.</i>	166
Reflexiones finales.....	170
Anexos:	
Anexo A. Fragmento de transcripción y categorización de una entrevista.....	181
Anexo B. Ejemplo de cuadro de categorías de una primera entrevista.....	188
Anexo C. Las trayectorias docentes: la voz de los actores	
- Trayectoria 1: Frida.....	189
- Trayectoria 2: Juan.....	195
- Trayectoria 3: María Elena.....	201
Referencias bibliográficas.....	207

Introducción

Introducción

Desde un punto de vista deductivo, la presente investigación se enmarca dentro de un campo concreto: el de la educación artística profesional. De las expresiones que comprenden a este campo, la danza es la que se toma como referente, más concretamente, a la popular mexicana. A su vez, dentro de esta expresión el *objeto de estudio* es la trayectoria profesional de docentes abocados a enseñar la danza en su sentido más práctico. Los mismos han ejercido y ejercen su actividad docente en la *Academia de la Danza Mexicana* (ADM). Institución educativa que ha tenido un papel sumamente relevante en la historia de la educación profesional de la danza en nuestro país.

En su sentido teórico-metodológico, analizo las trayectorias profesionales de tres docentes desde el paradigma de investigación cualitativa, concretamente, a partir de la mirada binocular del *enfoque* (o espacio) *biográfico-narrativo*, desde el cual parto. Empleo como herramienta básica la entrevista en profundidad por ser uno de los recursos que más se utilizan en la indagación de los aspectos de mayor interés en este tipo de enfoque: la voz y la experiencia de los sujetos, de los otros, de los significados que otorgan a sus acciones; y más específicamente, del testimonio acerca de cómo y por qué llegaron a ser docentes, cómo han sido y lo son. Parafraseando a Sacristán (1998), empleo este tipo de enfoque como una forma de comprender las acciones de los docentes, para reconocer así el sentido genético de la práctica personal anclada en sus biografías; sin dejar de considerar que se trata de prácticas docentes inscritas en un contexto y mediadas por el intercambio constante con los otros. De aquí el carácter *comprensivo* de una investigación que se posiciona en un enfoque de este tipo.

El aspecto sustantivo que orienta el presente trabajo busca acercarse a lo que expresa Eisner: “el principal objetivo tácito de la investigación es promover la comprensión” (2002, p. 216).

Estructura de la tesis

Esta investigación se caracteriza por muchas cosas, indecisiones, desasosiegos, dilemas e incertidumbres, pero menos por ser un proyecto previamente preestructurado al que me haya apegado sin ajustes. Es precisamente de lo que hablo en el inciso *A* del *capítulo 1* (constituido por dos apartados: 1.1 y 1.2). De las vicisitudes a las que me enfrenté al decidirme por mi *objeto* de estudio. Daré cuenta del aprendizaje que me llevó a lo no previsto, la experiencia vivida al enfrentarme a un nuevo corpus de saberes. Las vivencias en los seminarios de tutoría con mi asesor, la valiosa retroalimentación de los compañeros que formaban parte del mismo y los conocimientos adquiridos en los seminarios afines con mi elección, contribuyeron a aclarar y definir mi camino a seguir, quedan manifiestos aquí. Dentro del mismo inciso incluyo la delimitación y precisión del tema elegido, las interrogantes y los objetivos que guiarán la investigación. Muestro al final un repaso general del estado del arte relacionado con las trayectorias docentes.

En el *apartado 1.2* del mismo inciso señalo las implicaciones personales que me llevaron a elegir el tema definitivo de la investigación. Incluyo aspectos relativos a mi trayectoria biográfica como parte de un ejercicio de objetivación propia, acerca de la posición que ocupó dentro del contexto institucional y una introducción al conocimiento del mismo. De igual forma, introduzco al campo específico de la actividad artística que desempeñan los docentes elegidos.

En el *inciso B* (constituido por dos apartados: 1.3 y 1.4) presento la parte teórico-metodológica de la investigación biográfico-narrativa. Le precede la definición del concepto *trayectoria* y los referentes teóricos básicos que elijo para darle sustento. Lo mismo hago con el concepto de *entrevista en profundidad*, herramienta

básica para la exploración de las narraciones, agrego diversas estrategias que empleé y que fueron las que orientaron el ejercicio concreto de las entrevistas con los informantes elegidos. Al final (1.4) muestro el guión o *núcleos temáticos* que orientaron la realización concreta de las entrevistas con los interlocutores; incluyo también las estrategias metodológicas seguidas en la transcripción, categorización y análisis de las mismas.

El *capítulo dos* está dedicado al contexto institucional y curricular desde el cual se desenvuelve la actividad profesional de los docentes elegidos. Comprende, por tanto, una síntesis histórica de la ADM; la evolución histórica que la danza popular mexicana ha tenido como una profesión; las características curriculares actuales de esta carrera, identificada con el emblema de *licenciatura*. Finalmente, señalo aspectos normativos básicos que son los que rigen las condiciones laborales de los docentes pertenecientes a la Institución.

El *tercer capítulo* denominado *el cuerpo de las trayectorias docentes: su construcción* está constituido por dos apartados. En el *primer apartado* (3.1), al principio, hablo de la experiencia que tuve con el trabajo empírico de recolección de los relatos de vida. Señalo además los aspectos básicos de los colaboradores elegidos para indagar sus trayectorias profesionales.

En el *apartado dos* del mismo capítulo muestro el resultado del trabajo de análisis-interpretación de las trayectorias. En un primer momento (subtema 3.2.1) derivo cuatro categorías colectivas manifestadas en los docentes a partir de las entrevistas. Finalizo el momento con unas reflexiones generales de este análisis. En el segundo momento (subtema 3.2.2) recupero las particularidades de cada trayectoria con base en los aspectos que los mismos colaboradores destacan de toda su carrera. Intento, en palabras de Arfuch (2002, p. 17), a partir del enfoque biográfico, delinear “una cartografía de la trayectoria –individual– siempre en búsqueda de sus acentos colectivos”. Me sustento en las aportaciones de Huberman para señalar las fases y las tendencias que marcan cada una de las carreras

docentes, desde sus inicios hasta su etapa actual. Al final menciono los aspectos particulares de cada trayectoria, construidas con los testimonios de los docentes, a partir de lo que cada uno destaca como significativo en su trayectoria.

Concluyo esta investigación con unas *reflexiones finales* donde sintetizo lo relativo a la experiencia investigadora con el estudio de las trayectorias profesionales. Es el cierre –momentáneo– de lo que considero es una muy modesta aportación al escaso estudio biográfico-narrativo de docentes inmersos en el campo de la educación artística profesional.

En la parte dedicada a los *anexos*, en el *A* muestro un ejemplo de la estrategia empleada para la transcripción y categorización de las entrevistas. En el *anexo B* presento un ejemplo de un cuadro de categorías que se derivaron de las primeras entrevistas que realicé a cada uno de los informantes. En el *anexo C* quedan inscritas las trayectorias de los tres docentes en su expresión más literal, escritas en primera persona del singular y construidas con los acontecimientos recuperados de las entrevistas. Con este último anexo busco completar la lectura en tres tiempos de los relatos de vida..

Capítulo 1

A) *An-danzas e intereses*

1.1 *An-danzas de la investigación*

Presentación

El título de este apartado lo tomo prestado de la tesis de maestría de Castillo (2008), por dos razones que creo son las mismas que lo llevaron a él a considerarlas. La Real Academia Española (RAE) define la palabra *Andanza* como la “acción de recorrer diversos lugares considerada como azarosa”. De la misma palabra deriva *andancio* que significa tanto “un modo de andar”, como “vicisitudes, peripecias, trances”. La empleo porque me permite hablar precisamente de eso, de las vicisitudes o peripecias que atravesé en la elección y construcción del tema de investigación. Porque la misma no se dio una vez y para siempre, sino que la precedieron mucho momentos azarosos, acrecentados más aún por el viraje dado a mi temática desde un inicio.

El segundo motivo al emplear la palabra se debe a que es de esas palabras que sin esfuerzo logran parir otra, como en este caso: danza. Será la danza a la que me remito al indagar las trayectorias de los docentes que elegí para la presentación narrativa. Danza-docencia como binomios inseparables. La danza viene a ser así una parte consustancial de su ejercicio como docentes de danza popular mexicana, la han transmitido (como docentes) pero también la han vivido en carne propia (como bailarines). Este apartado intenta ser un trazado cartográfico de un territorio no contemplado en mi camino y poco explorado; y, es que etimológicamente, investigar significa “ir tras la huella” o “en busca de una pista”. Aquí intentaré hablar sobre el camino que he seguido para ir por la pista.

1.1.1 Inicio de la travesía

Si bien todo riesgo que se asume es un viaje a lo desconocido el viajero por lo general tiene en mente algún destino. (Sennett, *La corrosión del carácter*, 2005, pág. 90)

es bueno que otro individuo pueda entrar en uno y derribar nuestros esquemas del mundo para obligarnos a crear otros nuevos. Si no se es capaz de acoger lo nuevo, lo imprevisto y dejarse transformar, es que el espíritu se halla petrificado. El encuentro con los individuos provoca el derrumbe de las categorías: es necesario que los seres humanos las hagan caer. (Todorov T., *Deberes y Delicias*, 2002, p. 86)

Comencé mis estudios de posgrado sorprendido por las cosas que depara el destino. Meses antes (a principios del 2008) había aspirado, sin éxito, ingresar a la Maestría en Desarrollo Educativo que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en su unidad Ajusco, particularmente en la línea de educación artística. Espacio institucional que ya conocía, años atrás había cursado un Diplomado en sus instalaciones. Cursar dos diplomados más en otras de sus unidades educativas me hizo lograr cierta familiaridad con la institución. No haber logrado ingresar me provocó algo de frustración profesional, aunado a que en mi vida habían precedido varios acontecimientos difíciles: un intento fracasado de vivir en otra ciudad y de tener un mejor desarrollo profesional, cuatro cambios de domicilio y la pérdida del empleo de mi esposa.

Cuando me ocurrió esto, el fracaso de planes que pensé marcarían mi vida, era muy común escuchar la frase *por algo ocurren las cosas*. Lo hacía gente que me apreciaba y estimaba, pues creo su único fin era brindarme consuelo y no resignación. Así lo sentía y por lo mismo me vi impulsado a levantarme. Me di cuenta que sólo era una mala racha. Más adelante los planes no cumplidos quedarían resarcidos con hechos alentadores: el nacimiento de mi primer hijo; una casa donde habitara mi familia, gracias a la ayuda del hermano mayor; ser aceptado en una maestría.

Antes de que mi esposa se embarazara tomamos la firme decisión de irnos a radicar a la ciudad de Querétaro. Había logrado adquirir una pequeña casa con un crédito obtenido como trabajador del Estado, ese fue el motivo. Lo decidimos porque no contábamos con casa propia en la ciudad y pagábamos renta en el lugar que habitábamos. Fue así que emprendimos la primera gran *mu-danza* encaminada a *probar suerte*. Fuimos muy optimistas al pensar que allá podríamos iniciar una mejor vida laboral y profesional, y que sería el lugar donde nuestros hijos nacerían y crecerían. Sin embargo, no fue así. Rectificamos el curso del camino. Las siguientes mudanzas serían resultado de este nuevo cambio de planes, su fin no era más que la búsqueda de un arraigo. Incluso, en este momento apenas me adapto de otra que acabo de realizar, es la creo me permite completar esta aspiración.

Nuevamente en la ciudad de México, después de diversos avatares vividos para reorganizar la travesía del viaje y una vez que escampó, decidí presentar solicitud para la maestría en pedagogía. Fue una decisión difícil, mi esposa perdió su empleo, yo era el único sostén de la casa. Además, había alguien más que completaba mi significado de familia: mi hijo. Él tenía casi un año y medio, sabía muy bien lo que implicaba su presencia. Los días para disfrutar junto con la pareja la tranquilidad y orden de la casa, los espacios para leer y estudiar, para ir al cine, a una clase de baile, pasear e ir a donde nos pareciera habían acabado. Las desveladas del fin de semana para salir a bailar con los amigos, quedarían suplantadas por las desveladas casi diarias, ya que al principio un pequeño no sabe de horarios de comida. Además, al haber sido parte de una decisión nada fortuita, era plenamente consciente de algo que comparto de Van Mannen: “No es suficiente dar a luz a un hijo; para poder ser padre, también hay que «vivir como un padre», codo a codo con ese hijo” (2003, p. 125). Esencia de la *pedagogía del hecho de ser padre*, convertida en reto bastante difícil. A pesar de ello lo asumía, tengo la fortuna de contar con un padre muy bueno y responsable. Ahora, él –mi hijo–, juega a mis espaldas con un rostro de felicidad; ha logrado solo, armar pequeños rompecabezas, mientras yo intento unir las diferentes piezas del mío para darle sentido y orden a esta investigación, a las experiencias vividas.

Al ser aceptado a la maestría mi sorpresa inicial sería cuando me enteré que mi tutor era académico en el posgrado de la UNAM y de la UPN, institución a la que había aspirado ingresar meses antes. A partir de aquí los dos años de estudios me moverían en ambos espacios, lo que no me desagradó pues, como señalé al principio, ya había logrado afinidad con la UPN. Ni tampoco vi impedimento alguno respecto a la distancia mayor que recorrería para llegar a sus instalaciones.

Los primeros encuentros con mi tutor, aunque breves, me hicieron pensar en el *qué hago yo aquí*. Más aún porque al inicio hizo que me incorporara al seminario de Bourdieu que él impartía, y que se ubicaba en el área de epistemología de la educación. Para ingresar a la maestría yo había presentado un proyecto denominado *Fundamentos de una propuesta de gestión académica. Estudio de caso: una escuela profesional del INBA (Academia de la Danza Mexicana)*, por la misma razón no encontraba cabida ahí.

Elegí el campo de la gestión académica al considerarme capaz de presentar una propuesta de gestión para una escuela profesional cuyas carreras habían logrado ser reconocidas como *licenciaturas* poco antes. Mi interés por el campo de la gestión surgió de manera personal pues nunca había estado en ningún cargo directivo o mando medio. Me atraía el tema por dos razones: 1) Un año atrás, por decisión propia, trabajé con una maestra de danza en la elaboración de un proyecto de gestión directiva para la escuela; la experiencia me dejó inquietudes respecto al tema. 2) Consideraba que los procesos de gestión directiva que en ese momento se daban en la escuela, estaban muy alejados de lo que conocía sobre las tendencias predominantes en boga: la nueva cultura de la gestión. En el fondo mi intención era hacer una investigación funcionalista que quizá la guiaran enunciaciones tales, como: “aspectos a tomar en cuenta para lograr un cambio en la calidad de las prácticas y servicios educativos de un centro escolar”, “cómo profesionalizar a un director de una escuela artística”, o “cómo encausar a una escuela de artes hacia procesos de evaluación institucional”. Aunque tales inquietudes eran muestra de que sólo me

interesaba corroborar lo que ya sabía de la institución. Sin embargo, sólo hasta hace poco me di cuenta que: “El etnógrafo no va al campo para confirmar lo que ya creía saber, sino para construir nuevas miradas sobre realidades ajenas o familiares” (Rockwell, 2009, p. 185).

En el plano metodológico me propuse una investigación cualitativa para indagar la vida cotidiana de la escuela. Además, algo ambicioso, aspiraba a hacer trabajo de campo valiéndome de la observación, de entrevistas y cuestionarios para la recopilación de información. Contemplé toda esta diversidad de herramientas porque sentía que así podría lograr la representatividad, fiabilidad y significatividad de los datos; los mismos que buscaba obtener también de una diversidad de población (maestros, directivos, alumnos). Con tal propósito no hacía más que “reforzar la impresión de que por medio de la heterogeneidad de accesos es posible aprehender la totalidad y objetivarla” (Velasco y Díaz de Rada, 2006, p. 34).

Dos de los seminarios que cursé durante el primer semestre de la maestría confirmaban mi apego con el proyecto que presenté para ingresar a la misma. Estos eran: financiamiento en la educación superior y, evaluación y planeación educativa. Pese a lo disímil que me parecían ambas temáticas –la gestión y la teoría de los campos– me dispuse a asumir los riesgos. Dos situaciones me hicieron tomar la decisión: 1) mi tutor hizo darme cuenta que si hasta ese momento no había estado en cargos directivos mi proyecto no tendría sentido. Me daba así la posibilidad de reestructurarlo, cosa que me tranquilizó; tenía la falsa idea de que no estaba permitido hacerlo. 2) conocer dos tesis de sus alumnos de maestría que recién se habían titulado y cuyo estudio estaba encaminado a indagar trayectorias dentro del campo de la educación dancística, a partir del recurso de la entrevista a profundidad (Castillo, 2008 y Roldán, 2008). Una de las primeras tareas que me asignó fue revisarlas. Al hacerlo descubrí con sorpresa que una de estas tesis tomaba como estudio de caso el mismo contexto institucional que yo había considerado desde un inicio: la Academia de la Danza Mexicana.

Iniciar el estudio de la obra de Bourdieu con mi tutor, por las circunstancias anteriores y por haber sido en el primer semestre, provocó que me sintiera como un enano queriéndose trepar en los hombros de un gigante casi desconocido. No obstante, el intento no fue en vano. Los conocimientos aprendidos me permitieron darle un giro radical a mi proyecto. También ayudó enormemente la experiencia de algo que no esperaba: sesiones tutoriales en grupo y no individuales. Formar parte de un grupo de trabajo conformado por otros estudiantes de maestría y de doctorado, tanto de la UNAM como de la UPN, con objetivos afines, me hacía sentir a gusto. Pero no sólo por el hecho de compartir el espacio con miembros de dos instituciones que aprecio, sino porque me vi atraído para encausarme a algo distinto al conocer sus proyectos, las vicisitudes a las que se enfrentaban en su proceso de investigación, las interrogantes, los avances, los retrocesos, las disyuntivas.

Conocer en ese momento experiencias reales de investigación cualitativa me atrajo, debido a ciertas inquietudes que tenía desde que era estudiante de la Licenciatura en Pedagogía. Cuando en algún momento de la carrera, en métodos de investigación, realicé un ejercicio de indagación en donde había que predefinir sin ambigüedades y de forma precisa aspectos como el planteamiento del *problema*, la hipótesis, la elaboración de herramientas y la selección de la población, me sentí muy constreñido a hacer el ejercicio. La sensación fue mayor cuando se pidió elaborar hipótesis principal, hipótesis nula e hipótesis alternativa. En ese momento el ejercicio me pareció muy ocioso, pero intenté hacerlo pues creí que era una norma a la que había que ajustar todo proceso de investigación, fuera de la disciplina que fuera. Recuerdo que incluso revisamos –los integrantes del grupo– la clásica obra de Mario Bunge “la ciencia, su método y su filosofía”. Además, conformamos una voluminosa antología de textos, casi todos ellos, sobre investigación de tipo cuantitativa.

En la misma materia de métodos de investigación conocí la obra de Oscar Lewis *los hijos de Sánchez* ya que se había solicitado adquirirla, aunque sólo se sugirió que personalmente se revisara el apartado metodológico. No seguí la

indicación y, sin proponérmelo, al final me quedé atrapado en la lectura y terminé por conocer toda la vida de cada uno de los integrantes de la familia. No fue sino hasta hace poco que descubrí el significado que la obra tiene dentro de la investigación de tipo biográfica. A Lewis se le reconoce como un investigador que innovó los métodos de estudio antropológico y supo aprovechar un avance tecnológico del momento: la grabadora; que se hizo portátil y se popularizó a partir de la década de los cincuenta. También llamaría mi atención saber que Daniel Bertaux, exponente de la perspectiva biográfica, sería un gran admirador del libro.

Pese a mi interés por la investigación de tipo cualitativa y en el trabajo empírico, no me di la oportunidad de llevar a cabo algún proyecto concreto en esta línea. Para completar mi proceso de formación en la licenciatura opté por titularme con una Memoria de Desempeño Profesional, a la cuál titulé: *Hacia la consolidación de los principios de bachillerato en la carrera de intérprete de danza de concierto en la Academia de la Danza Mexicana*. Lo que hice fue recuperar, analizar y sistematizar una experiencia de trabajo en equipo, en el que participaron pedagogos pertenecientes al INBA. Asimismo, planteé una propuesta para concretar algo que consideraba había quedado inconcluso: la reestructuración del bachillerato que la escuela ofrecía. Ya desde este momento mi inquietud era ofrecer una propuesta que tuviera aplicación al interior de la escuela, misma en la que ya tenía varios años de laborar. Incluso di a conocer mi trabajo al equipo directivo y autoridades en turno. Al final me provocó desilusión darme cuenta de la nula atención hacia el proyecto por ambas instancias. La Memoria de Desempeño quedó literalmente guardada bajo llave en la estantería de los recuerdos, destinada al olvido inmediato. Reflexionar sobre esta experiencia al iniciar la maestría, cuando supe de la posibilidad que tenía de reestructurar el anteproyecto, fue también una de las razones que me hicieron desistir de volver a plantearme como objetivo *una propuesta*.

Reconozco que al elaborar el anteproyecto de ingreso a la maestría mi conocimiento teórico-metodológico acerca de la investigación cualitativa era sumamente pobre. Aunado a que, como lo acabo de expresar, no había realizado

ninguna investigación de este tipo. El seminario grupal de tutorías sería el espacio que me permitiría abrir mi perspectiva hacia el tema. Lo sería también la revisión paralela de algunas obras de Bourdieu, por ejemplo: *Razones Prácticas y Respuestas por una Antropología Reflexiva*. Dada mi posición de neófito en tales temas, en ambos seminarios me limitaba a escuchar las intervenciones y debates generados entre los participantes y el tutor. Introducirme al estudio de la teoría de los campos me resultaba realmente complejo. En la licenciatura poco, más bien nunca, había revisado a Bourdieu y hasta ese momento sólo lo concebía como un referente para los sociólogos, más no para los pedagogos.

1.1.2 Rectificar el rumbo.

El pensamiento debería valorarse no sólo porque conduce a destinos atractivos sino porque el trayecto mismo es gratificante. (Eisner, *La escuela que necesitamos*, 2002, p. 43)

Sin esperarlo, el primer seminario grupal de tutorías me llevaría a acercarme a la investigación cualitativa en su expresión práctica, antes que en la teórica. Que los integrantes del mismo hubieran ingresado al posgrado antes me daba la posibilidad de conocer parte del trabajo empírico en el que ya estaban enfrascados. Además, identificaba algo común en casi todos: el empleo de la entrevista en profundidad como principal herramienta metodológica, para indagar significados que los sujetos elegidos daban a su práctica pedagógica. Hasta ese momento el empleo de la entrevista en investigación para mí casi era sinónimo de cuestionario presencial constituido por preguntas pre-elaboradas. Entrevistar representaba obtener datos masivos con la finalidad ser sometidos a proceso de conteo estadístico y verificación. Así entendía la investigación y el saber. Pero *el saber* en el sentido positivista. “Saber, nos dicen los positivistas, es hacer afirmaciones significativas, es decir, enunciar proposiciones o formular planteos sobre el mundo empírico cuya verdad (o falsedad, al menos) pueda verificarse” (Eisner, 2002, p. 93).

Por lo anterior, me sorprendió desde el principio la rigurosidad exigida, por parte del tutor, a quienes presentaban avances de entrevistas. La dinámica de trabajo consistía en partir de aspectos concretos (las entrevistas de los participantes) para ser desmenuzados a detalle, no sin recibir paralelamente continuas sugerencias teóricas a las inquietudes surgidas.

Con respecto a las observaciones que en el seminario tutorial se hacían a las entrevistas, en ese momento no entendía por qué detenerse tanto en cada una de las preguntas que el entrevistador había formulado; por qué revisar que la transcripción literal de la entrevista tuviera no sólo claridad sintáctica sino también incluyera reiteraciones, lapsus, silencios prolongados, elongaciones, sobreposiciones, muletillas, comunes en la expresión verbal; por qué en el ejercicio de análisis (trabajado en la columna de *observaciones*) prestar tanta atención a la forma como se construían categorías, al nombre que se le otorgaba a cada una de ellas y a la información que se incluía. Las entrevistas mostradas por cada integrante en el seminario, como parte de sus avances de investigación, estaban conformadas básicamente por dos columnas: la columna derecha incluía la transcripción literal; la columna izquierda, denominada *observaciones* incluía el trabajo de descripción-categorización de la entrevista. A esta columna le precedían datos generales de la entrevista (persona entrevistada, número de la entrevista, hora, fecha, por ejemplo) y descripción del contexto donde se había realizado la misma. En general, en la mayoría de las sesiones el tutor se detenía constantemente en detalles que en ese momento me parecían ínfimos, después me daría cuenta que no lo eran. Observo en mis anotaciones de cada sesión que sí se daban argumentos amplios para entender los motivos de esta posición, sin embargo, en ese momento no los comprendía en su dimensión.

Ambas experiencias –el seminario de Bourdieu y el tutorial– significaban la entrada a terrenos desconocidos y accidentados. Lo que me atraía era que en ellos se estimulaba a pensar, analizar, reflexionar, a ampliar la visión del paisaje en torno a la tarea investigadora. De tal forma que concluí el primer semestre con un cambio

radical en mi proyecto. El objetivo y las preguntas de investigación ahora se encaminarían a dar cuenta de las *Trayectorias laborales y de formación profesional en profesores de danza. Un estudio de caso*. Fue el título que le asigné. Influyó también la revisión que ya había hecho a algunas partes de las dos tesis que mi tutor me dio al principio.

Recuerdo que al leer las tesis, el estilo de escritura de las mismas, las implicaciones personales de los investigadores y las explicaciones que daban respecto a qué los llevó a elegir sus temas, no encuadraban con los esquemas mentales que tenía en torno a la investigación. No concebía que una investigación fuera escrita en primera persona del singular y con un sentido narrativo. Presuponía que las tesis debían escribirse en primera persona del plural –yo mismo lo había hecho en la de licenciatura– para darle mayor validez. Incluso, pensaba que era una regla canónica dictada por las instancias de formación. Sólo hasta hoy me doy cuenta que al utilizar el plural mayestático o de modestia, se corre el riesgo de que cualquier otro lector se pregunte acerca de quién es ese *nosotros*. Situación muy común en el estilo de escritura de diversas tesis que he revisado, en las que es constante el empleo del plural o el modo impersonal. Quizá se debe a la *sofocación de la narrativa* a la que se refiere McEwan y que está presente en los escritos académicos como “algo más que una preferencia estilística: muchas veces es considerada un requisito académico previo y una demostración del ideal científico que identifica la objetividad con la distancia entre el científico y su objeto de estudio” (1998, p. 238).

Es hasta el tercer semestre de mi trayecto como maestrante donde realicé una más marcada rectificación en mi camino. Y es que a pesar de las buenas experiencias que me dejaban los seminarios cursados con mi tutor, finalicé el primer año tentado a desistir a hacer investigación cualitativa a partir de entrevistas en profundidad. Me parecía un trabajo sumamente exhaustivo y complejo. Más que en ese momento ya me había estrenado como entrevistador, y había vivido la experiencia de la transcripción literal de la entrevista.

Realizar trabajo empírico de este tipo no lo veía como una cosa sencilla, menos aún que mi esquema mental había incorporado un nuevo bagaje conceptual bourdiano vinculado a la compleja labor investigadora dentro de las humanidades: objetivación participante, reflexividad, socioanálisis, conversión del pensamiento. Al último tomé la decisión, definitiva de aceptar el reto. No veía apropiado que, a mitad de camino, mi proceso de formación continuara sin que yo tuviera claridad sobre la ruta a seguir, o bien sobre el llamado *objeto de estudio*. Además, no me sentía con el valor de buscar a otro tutor que me adoptara. Sólo pensarlo me incomodaba y me significaba darme por vencido de antemano. Ya había asumido tomar otro rumbo, ahora me era necesario precisar el destino a llegar.

Las elecciones en el mismo semestre dan muestra de mi definición: seminario de investigación etnográfica con la Dra. Martha Corenstein y perspectiva biográfica con la Dra. Rosa María Torres. Había ya descubierto que la Dra. Monique Landesmann trabajaba investigaciones en torno a trayectorias académicas, no obstante, lamenté no poderme incorporar a su seminario por ciertos compromisos laborales. Los seminarios cursados vendrían a aclarar más mi camino ya que en ellos adquiriré mayores conocimientos teórico-metodológicos en torno a la investigación cualitativa. En particular, el seminario con la Dra. Torres, el cual elegí intuitivamente, me acercó al conocimiento de la investigación biográfico-narrativa o también llamada historia de vida. Descubrí a algunos de sus representantes: Bolívar (2001), Bertaux (1980), Goodson (2003), Pineau (2008/2009), Cornejo (2006).

Desde un inicio esta nueva experiencia me atrapó y fue muy estimulante. Me introdujo más a un campo que apenas comenzaba a conocer. Sentía que era la parte del mapa que me faltaba para orientarme; contribuía a delimitar aún más mi campo de interés. Cierta compulsión epistemológica que me surgió poco después, sería una muestra del interés que el tema había despertado en mí. Lamenté mucho no darle continuidad al seminario un semestre más por cuestiones administrativas y clave-numéricas, pero a pesar de ello quedaba en mí la curiosidad interna.

Al final, todos los espacios formativos donde me moví, aunque no siempre fueron afines al tema concreto que ya había decidido abordar, de alguna u otra forma contribuyeron a cimentar el camino para mi investigación. No todos estaban encaminados a ofrecerme orientaciones precisas para la investigación, pero si enriquecieron significativamente mi formación profesional.

1.1.3 La delimitación del tema

La delimitación incluye variados procesos: desechar, defenestrar, lo que efectivamente no sirve, poner el embrague a los anhelos totalizantes de los objetos posibles a ser indagados, relacionar los datos esperados con un arsenal teórico, movilizar cuotas de censura para ordenar las ideas de acuerdo a los cánones en boga en el campo del conocimiento. Es decir, se pone en juego la imaginación de actor, se afecta la identidad del sujeto racional, se movilizan cuotas de angustia frente a la actividad emprendida y se encarrila, se da dirección al deseo de saber; por lo tanto, el productor cambia su identidad al ser producto de una tradición, de un campo de conocimiento, de una moda. Recepción de ideas, dominio de vocabulario, y producción de sentidos se movilizan en las pesquisas y por momentos ceden su turno. (Serrano, *Hacer pedagogía. Sujetos, campo y contexto*, 2007, p. 59)

Como he señalado, al llegar a mitad de camino ya había acogido un nuevo tema para mi investigación. Resolví varios dilemas, centré *mi interés* en el tema y, pese a mi condición de principiante, tomé la decisión de arriesgarme al juego. Decidí, en palabras de Bourdieu, que *valía la pena jugarlo* y, por tanto, estaba dispuesto a reconocer sus *envites*. Y es que precisamente para Bourdieu: interés o “*Interesse* significa «formar parte», participar, por lo tanto reconocer que el juego merece ser jugado y que los envites que se engendran en y por el hecho de jugarlo merecen seguirse; significa reconocer el juego y reconocer los envites” (1997, p. 141). Entonces, este *interés* ahora estaría abocado a indagar las *trayectorias laborales y de formación profesional en profesores de danza* dentro de un contexto institucional concreto llamado *Academia de la Danza Mexicana*. Para ello elegía como principal recurso metodológico la entrevista en profundidad. Serían las experiencias prácticas del seminario de tutoría lo que influiría a tomar esta opción.

Aunque la entrevista en profundidad aún me parecía una herramienta bastante compleja para el trabajo empírico, me atraía porque me parecía una alternativa apropiada para alcanzar mi objetivo. Las experiencias de las tutorías grupales habían generado que mi noción acerca de la investigación cualitativa cambiara radicalmente. Investigar con el fin de dictaminar, evaluar, proponer o comprobar, vendría a ser sustituido por el *comprender*. Desde el principio sabía ya que “el meollo de la actividad cualitativa en investigación es comprender, donde el sujeto es el que le da sentido a las cosas” (apunte de clase tutorial del 16 de febrero del 2009).

Por lo mismo quería evitar convertir a la entrevista en un simple instrumento que sirviera para captar datos en bruto, emplearla para obtener información que viniera a verificar mis esquemas predeterminados y saciar así mis afanes de obtener algo que resolviera determinado problema; o, como un encuentro incómodo donde uno hace preguntas a los sujetos y éstos sólo se limitan a responder. Autocensuras que eran resultado de los aprendizajes adquiridos en las tutorías grupales. Aquí vendría a comprender que mi *objeto* de estudio no se manifestaba más que en un sujeto de carne y hueso que, por tanto, objetos y sujetos considerados en la investigación no eran más que uno; que necesariamente existía un carácter intersubjetivo o interactivo entre el entrevistador y el entrevistado; la presencia de una conversación cara a cara de naturaleza psicoafectiva que conlleva una interacción recíproca; que las personas implicadas, nuestros informantes, son los que pasan a tener una importancia capital. En concreto, como lo refiere Edgar Morin, me daba cuenta que: “La entrevista nos llevaba al último continente inexplorado del mundo moderno: al otro” (1995, p. 197).

Así me parecían las sesiones de tutoría grupal: un constante encuentro con el otro(s) como objeto-sujeto de investigación. Ya sea representado en asesor técnico-pedagógico, maestro de música, de historia, normalista, pedagogo o académico. No lo comprendí en su justa dimensión sino hasta el momento en que me vi implicado personalmente en la labor concreta de investigación; la lectura sobre Todorov (2008)

vendría a reforzar también esta toma de conciencia. Como no iba a ser si, al tener como contenido sustantivo de la clase las entrevistas, las sesiones eran un continuo pensar y pensarse cada situación que se presentaba en el proceso de investigación. Práctica y reflexión se convertían así en ideas rectoras del seminario. Reflexión individual y colectiva. Reforzada esta última con los puntos de vista de los otros sobre el *objeto* de estudio propio. Podía así uno distanciarse un poco de lo *familiar*, lo conocido, para generar una objetivación de la propia práctica investigadora. Se debe a que “el interrogador tampoco puede olvidar que al objetivar al interrogado se objetiva así mismo” (Bourdieu, 1999-B, p. 531). La tendencia a dar por hecho muchos detalles que para uno son conocidos, se identificaban y corregían en la retroalimentación de los compañeros de seminario.

En la tutoría grupal poner sobre la mesa las entrevistas de los participantes para revisar desde la descripción del contexto, la forma como se condujeron, la guía de preguntas, hasta los ensayos de categorización, sería un referente práctico para aprender a hacer entrevistas. No a través de recetas, sino considerando el carácter singular y multidimensional de cada una de ellas. Descubrir el famoso texto de Ronald Fraser, *La formación de un entrevistador*, publicado en la revista *Historia, Antropología y Fuentes Orales* (1990), ampliaría enormemente mi horizonte acerca de la entrevista en profundidad. Lo harían así mismo el texto de Kaiser (1994) y la obra de Arfuch (1995 y 2002). Estos autores terminarían por derribar mí ya endeble noción simplista sobre la entrevista en investigación, a la cual al principio identificaba meramente como una técnica y un interrogatorio inquisitivo.

Destaco las experiencias de la tutoría grupal por el gran significado que tuvieron en mi proceso de formación como maestrante y como principiante en la investigación cualitativa. Me permitieron compartir experiencias con pares, así el proceso no se volvió un trabajo en solitario. Se generaba una constante retroalimentación, un diálogo crítico y constructivo.

En lo que concierne al tema de investigación que elegí me sentía con menos incertidumbre pues ya había delimitado el espacio, el campo y los sujetos que consideraría. Podría responder con un poco más de claridad a las interrogantes esenciales de toda investigación: ¿qué?, ¿dónde?, ¿a quiénes?, ¿cómo?, ¿con qué?, ¿por qué? A este respecto, al principio pensé indagar las trayectorias de maestros de danza de la ADM en su sentido más amplio, lo que implicaba tomar como agentes a docentes de los tres géneros de danza escénica que confluyen en la escuela, es decir, a maestros de danza clásica, danza contemporánea y danza popular mexicana. Desistí de tal intención por considerar que cada género, aunque toma como materia prima al cuerpo, posee códigos de movimiento, rutinas, y procedimientos muy específicos; *construye, modela* y trabaja con el cuerpo de múltiples maneras; concibe a la danza de diversas formas; conforma sus propias técnicas. Entonces, compartía la idea de que: “Cada técnica de danza construye un cuerpo especializado y específico que representa la idea estética que tiene de la danza determinado coreógrafo o tradición. Cada técnica crea un cuerpo cuyo aspecto y forma de actuar son únicos” (Leight, 1997, p.416).

Si recuperaba trayectorias de docentes de los tres géneros me parecía que debía explicar, aún de forma sintética, las características de cada uno. No me sentía con la capacidad de hacerlo dado que mi formación profesional es la pedagogía, no la danza. A pesar de haber precisado que mi interés se centraría en las trayectorias profesionales docentes, me parecía difícil desligarlos del elemento dancístico, del género que es lo que los constituye, más que, como se verá, docente-bailarín son binomios inseparables. Narrar experiencias de docentes de danza implica, por obvias razones, necesariamente hablar de danza, más si se trata de una práctica con fines profesionales.

Consciente de esta situación tomé la decisión de delimitar aún más mi *tema*, es decir, en palabras de Van Manen (2003), definir lo que me parecía central, significativo y relevante; lo que tenía necesidad o deseo de dar sentido. Ahora me encaminaría a indagar *Trayectorias profesionales de maestros de danza popular*

mexicana. Análisis de un caso. Título definitivo que elegí y que he comenzado a presentar.

a) *Las interrogantes*

Cuando consideré indagar trayectorias de docentes en danza sin importar el género dancístico al que pertenecían, como en todo proyecto, formulé un objetivo y varias preguntas de investigación. Al decidir delimitar mi investigación a docentes de un género de danza en particular, realicé un pulimiento de los mismos. Esta vez el cambio no es radical, recuperé ciertos aspectos esbozados en ese momento. Para formularlos, partí de la experiencia concreta del trabajo empírico que tuve con las narraciones obtenidas. Es resultado de entender que en un proyecto de investigación no se puede anticipar o pre-decir de antemano nada, ni tampoco es posible establecer desde un inicio y para siempre el objeto de estudio; que

la construcción del objeto [...] no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas, mediante una suerte de acto teórico inaugural, y el programa de análisis u observaciones a través del cual se efectúa dicha construcción no es un plan elaborado de antemano, como el de un ingeniero: se trata de un trabajo de larga duración, que se realiza poco a poco, mediante retoques sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones dictadas por lo que llamamos la experiencia, es decir, este conjunto de principios prácticos que orientan las elecciones minúsculas y, sin embargo, decisivas (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 169).

Menos aún, si lo que se hace es estudiar trayectorias profesionales desde la investigación biográfico-narrativa, que comprende una presentación de docentes inmersos en un contexto histórico-social y cultural, a partir del cual dan sentido a su práctica. Adelanto que la noción de trayectoria la concibo como un movimiento azaroso, sujeto a múltiples bifurcaciones, con la continúa mezcla compleja de elementos heteróclitos (económicos, sociales, culturales, psicológicos, profesionales)

(Landesmann, 2001) y como un cruce de contingencias (Serrano, 2006). A partir de una definición general de *trayectoria* como esta, intento lo menos posible evitar *un recorte* de los sujetos contemplados. Y es que al hablar sobre trayectorias laborales y profesionales puede correrse el riesgo de fragmentarlos, de mostrarlos sólo como sujetos circunscritos a un mundo pequeño, a cumplir un solo rol en su vida, el de trabajadores-profesionistas. Aunque también existen vidas constituidas por un relato lineal y acumulativo constituido por simples crónicas de acontecimientos, como el caso de “Enrico”, el personaje del que nos habla Sennett en la *Corrosión del Carácter*, y, que hay vidas laborales aparentemente precarias que, por su valor, son de relevancia para investigaciones de carácter sociológico (p. e. Montero, 1998). Es muestra además del interés que en la época posmoderna se dio en vidas singulares y ya no en vidas ejemplares o ilustres.

Sea lo que sea, recuperar relatos de vida tiene sentido por el hecho mismo de que: “Narramos historias porque al fin y al cabo las vidas humanas necesitan y merecen ser contadas” (Ricoeur, citado por Arribas, 2006, p. 807). Si de docentes se trata, explorar su trayectoria permitirá comprender la naturaleza y tradiciones de su práctica pedagógica dentro de la órbita desde donde ellos piensan y trabajan.

Derivado de lo anterior, las interrogantes que me planteo en esta investigación encaminada a indagar la trayectoria laboral y profesional de maestros de danza, son las siguientes:

- ¿Qué significa para los informantes-colaboradores ser maestro de danza popular mexicana?
- ¿Cuáles son las nociones que estos maestros tienen acerca de su práctica docente?
- ¿Cómo, dónde y a partir de cuándo se constituyen como docentes?
- ¿Cuáles han sido los acontecimientos clave a lo largo de su trayectoria docente?

- ¿Cómo resignifican su labor a partir del nuevo emblema curricular que envuelve su práctica (Licenciatura en Danza Popular Mexicana)?

b) Los objetivos

- Comprender el significado de ser docente de danza popular mexicana dentro de un contexto institucional específico.
- Dar cuenta de las trayectorias docentes, en su estrecha relación con la institución, el currículum escolar y los demás agentes formadores.
- Dar cuenta de las condiciones acerca de cómo, cuándo inició la práctica profesional de docentes concretos, y cómo se ha desenvuelto ésta a lo largo del tiempo.
- Identificar los acontecimientos clave que se encuentran presentes en cada trayectoria, en su sentido particular y como parte de una colectividad.
- Comprender cómo los docentes resignifican su labor a partir de un nuevo emblema curricular.

De todo lo anterior se desprende que las nociones que orientarán este estudio serán: trayectoria, sujeto, sentido, vida, narrativa.

1.1.4 Estado del arte sobre el tema de estudio

Los estudios dirigidos al *campo de la educación artística profesional* no son muy prolíficos, como si lo son los que parten del mismo campo pero se encauzan al Sistema de Educación Básica. Sólo al revisar el apartado de tesis de la base de datos electrónica de la UNAM, en el campo de educación artística general aparecen 93, mientras que en el campo de la educación artística profesional sólo se muestran 7 tesis. Al especificar aún más la búsqueda, en el subcampo de la enseñanza de la danza profesional se encuentran 3 tesis. La mayoría de estas investigaciones se caracterizan por ser propuestas de carácter didáctico, principalmente las dirigidas a

la educación básica. Mientras que, como se observa, es muy reducido el número de trabajos encaminados a una población y expresión artística más específica, como es el caso de trayectorias de maestros de danza profesional. Sin embargo, para esta investigación los estudios que he considerado como referente básico, son:

1. Las tesis de maestría de las cuales ya he hecho mención 1) *Trayectorias corporales de los estudiantes de danza clásica*, de Roldán (2008); y 2) *Trayectorias corporales en la enseñanza de la danza española. Un estudio de caso en el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria*, de Castillo (2008). Ambos pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional. De la primera tesis lo que puedo destacar es que toma como contexto institucional a la misma escuela que yo he contemplado: la Academia de la Danza Mexicana. Como su nombre lo indica, indaga trayectorias de alumnos que cursan estudios de danza clásica a nivel profesional. La segunda tesis centra su interés en los significados de la educación del cuerpo más que en el ser docente.

Aunque ambos trabajos de investigación contemplan géneros de danza y poblaciones muy distintas, son sumamente significativas porque se posicionan en la investigación biográfico-narrativa y emplean como herramienta metodológica básica la entrevista en profundidad.

2. Estudios sobre trayectorias, no necesariamente ubicados en el campo de la educación artística profesional, pero que también recurren a la investigación de tipo biográfico-narrativa: 1) *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*, bajo la coordinación de Medina (2005); y 2) *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*, de Castañeda (2009). Mientras que este último se aboca a una población y a un campo de estudio específico, el primero recupera trayectorias de poblaciones heterogéneas: profesores principiantes, docentes de educación media superior, normalistas, docentes indígenas, entre otros.

3. Investigaciones igualmente de carácter biográfico-narrativo, aunque dirigidas al estudio particular de trayectorias generacionales de académicos. Por ejemplo: 1) *Trayectorias académicas generacionales. Constitución y diversificación del oficio académico*, de Landesmann (2001); y 2) *Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad*, de García (2001).

4. La tesis de Saldaña (2010): *El campo de la enseñanza de la danza. El caso de la Escuela Nacional de Danza Folklórica del INBA*. De la misma lo que hago es recuperar cierta información histórica sobre la enseñanza de la danza folklórica a nivel profesional. Si bien la investigación toma como caso una escuela profesional de danza perteneciente también al INBA, no se aboca exclusivamente al estudio de trayectorias docentes desde el *espacio biográfico-narrativo*; además contempla a docentes y directivos, y emplea como herramienta metodológica la entrevista y la observación de clases.

5. La obra de Huberman (1998), Huberman, Thompson y Weiland (2000), McEwan (1998), Goodson (2003) y Suárez (2007), son algunos de los principales estudios enfocados a hablar sobre relatos e historias de vida de docentes. Por su parte, las obras de Serrano (2006 y 2007), en particular, se caracterizan por usar la idea de trayectoria biográfica.

En los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), existe uno relativo a *Corporeidad, movimiento y educación física*. A pesar de tomar como conceptos medulares movimiento, cuerpo, motricidad, ninguna investigación va dirigida a la educación dancística a nivel básico, menos aún a nivel profesional. Es de llamar la atención que las expresiones o habilidades artísticas no son muy consideradas como campo de estudio, quizá debido al lugar marginal que tienen en la educación formal.

1.2 Interés en el objeto de estudio

Dice Eisner (2002) que todo lo que uno escribe está enraizado en la propia biografía. Es lo que caracteriza a esta investigación. La misma la he elegido y la he construido a partir de mi biografía, de mis vivencias, de mis experiencias laborales-académicas recorridas como pedagogo. Es lo que comprende el siguiente apartado.

1.2.1 Mi trayectoria biográfica y profesional

Sólo un cara a cara con la propia vida permite desarrollar el cara a cara con los otros y llevar a cabo un itinerario formador con ellos. (Pineau, *Las historias de vida como artes formadores de la existencia*, 2008/2009 p. 262)

Ante los inconvenientes que conlleva para mí narrar parte de mi vida personal, debido a ciertos cerrojos que desde hace tiempo se instalan en mi cabeza y me dificultan mucho *abrirme*; y, ante las interrogantes que me surgen respecto a “¿Cómo se 'debe' hablar al hablar de sí mismo? ¿Cuál es el 'orden' obligado de la narración?” (Arfuch, 2002, p. 135); ¿Cómo dar cuenta de mi ir y venir en el mundo? ¿Cuáles acontecimientos incluyo? ¿Cómo presentarme autobiográficamente sin caer en problemas de parecer egocéntrico? He resuelto superar tal escollo al formularme una pregunta que hice a mis sujetos de estudio (de lo cual daré cuenta más adelante) y que recuperé de Fraser (1990): *¿Podría decirme cómo y cuándo nació?*

La familia

Nací en la ciudad de México el 10 de agosto de 1971, producto de un parto natural y en calidad de niño sano, aunque no exento de ciertas complicaciones. Al principio, la presencia de una infección en la boca hizo que del Seguro Social me mandara a una clínica particular, resultado de un biberón probablemente no esterilizado. Quizá éste sería el motivo por el que durante mi primer año de vida fuera un niño muy enfermizo. Llegaron a *andar conmigo, a media noche, lloré y lloré,*

doctor y doctor y nada. Así me lo contaron mis padres. La preocupación los hizo recurrir a una medida comprensible en cualquier persona católica: buscaron a unos tíos maternos para que fungieran como padrinos de mi bautizo. Consideraban que era lo más apropiado para resolver mi condición de enfermizo, la decisión fue tomada sin más ni más. Este acto vendría quizá a reforzar aún más su fe católica: fue el *santo remedio*. Mejoró mi estado de salud y, por supuesto, acabó con sus desvelos, al menos a lo que a mi concernía.

Al nacer pasé a ser miembro número seis de una familia que finalmente quedaría conformada por ocho hijos; cuatro mujeres y cuatro hombres, yo incluido. Mis padres, Ángel y Ricarda, nacieron en el Estado de México en un pueblo llamado San Juan Timilpan. Como muchas otras personas, desde jóvenes emigraron del campo a la ciudad en busca de mejores condiciones de vida. Llegaron por primera vez al Distrito Federal cuando aún eran recién casados. Antes, mi madre, aún soltera, trabajó en una casa cercana al antiguo Colegio Militar como sirvienta. Siempre comentaba que recordaba muy bien aquel lugar por los característicos sonidos que se escuchan de las ceremonias militares.

Instalados en el Distrito Federal, mis padres vieron nacer a mi hermana la mayor. Durante ese tiempo mi padre se emplearía como ayudante de albañil. Al nacer mi segundo hermano, ya vivían nuevamente en el pueblo. Él trabajaba bajo las órdenes de su papá en la siembra y en el cuidado de los animales, pero no recibía compensación alguna. Tal situación los llevaría a tomar nuevamente la decisión de regresar a la ciudad. Además, regresaron debido a que en el pueblo *no había movimiento de trabajo para poder sobrevivir. La única opción era el campo.*

Otra vez en la ciudad de México mi padre regresó a laborar como ayudante de albañilería. Después, ambos trabajaron en una hacienda de Azcapotzalco, él de jardinero y ella de ayudante de cocina. Posteriormente, él entraría a trabajar a una fábrica de helados como ayudante y chofer. A partir de este momento, mi mamá pasaría a ser por completo ama de casa. Creo que no por convicción sino por

necesidad, ante lo numeroso que llegaría a ser la familia. Me resulta algo curioso recordar que en esta misma fábrica donde mi padre *se pasaría toda su vida, hasta que se jubiló después de más de treinta años*, mis tres hermanos y yo llegaríamos también a formar parte de la nómina de personal. Aunque cada quien en una etapa distinta, los cuatro llegamos a ser compañeros de trabajo o ayudantes de reparto de nuestro padre.

Ninguno de mis padres concluyó el primer año de primaria. No por decisión propia sino porque no los motivaron a hacerlo. Él tenía que cuidar el ganado, y a ella como mujer su padre le decía que *para que iba a la escuela si las mujeres nada más estudiaban para leer la carta de los novios*. Aún cuando la escuela estaba cerca de sus casas no los enviaron. Ella, por ser una de las mayores de diez hermanos, cumpliría un papel similar a la de la madre substituta: desde pequeña ayudaría mucho al cuidado de los menores. Las dolencias en su pulmón serían una señal de esas vivencias, al recordar que terminaba con la espalda mojada cuando tenía que cargarlos a horcajadas. A dos de los hermanos menores de mi padre se les daría el apoyo para estudiar, incluso hasta la secundaria. Sin embargo, mis padres, al no haber sido alentados, aprenderían a hacer cuentas y a escribir rudimentariamente con la práctica. Él, en el trabajo y ella en los menesteres de los negocios que creó por iniciativa propia cuando la familia comenzaba a crecer: tandas, venta de ropa, venta de dulces. Esta ayuda siempre fue una tabla de salvación para mi padre. Su sueldo de obrero resultaba ser insuficiente para mantener a tantas bocas. No fue sino hasta que, debilitada por el cáncer, mi madre renunció a continuar con la pequeña tiendita que había instalado en un espacio de la casa durante un amplio número de años.

A pesar de estas condiciones a ninguno de sus hijos nos privaron de asistir a la escuela. Hubo momentos en que todos los hermanos estuvimos en la misma y nos ofrecían lo necesario: uniformes, libros, útiles escolares. Muchas veces le preguntamos a mi padre cómo pudo arreglárselas y respondía que *en esa época era todo barato. Antes se ganaba poco, pero no era tan caro todo*. A pesar de los apuros,

a nadie dijo, “quiero que dejen la escuela”. Serían mis hermanos (as) los que renunciarían a seguir sus estudios. Tanto fue así que casi todos nos incorporaríamos a la vida laboral hasta concluir la secundaria, como fue mi caso.

Vivimos mucho tiempo en vecindades. En casas apenas con espacio suficiente para todos los ocho hermanos, un poco hacinados. Un cuarto lo convertíamos en espacio multifuncional al darle diversos usos como sala, comedor, recámara, cuarto de estudio. Fueron muchas las habitadas debido a que éramos rechazados al tratarse de una familia grande. Sería hasta 1984 cuando, junto con varios vecinos cercanos, se daría la invasión del terreno, la posesión como *paracaidistas*, que es el espacio donde hoy está cimentada la casa. No sin haber corrido riesgos en ese momento, como haber estado en la cárcel –un breve tiempo– varios vecinos y mi padre.

De todos los hermanos que tengo, mi hermano mayor y yo, somos los únicos que hicimos una carrera profesional y la hemos ejercido. Él ya no labora actualmente debido a un derrame cerebral que hace algunos años lo incapacitó para seguir como contador; su situación también originó que la relación con su familia se fracturará. Los otros dos no concluyeron sus estudios de bachillerato. Uno de ellos lleva varios años en los Estados Unidos; se fue en calidad de ilegal *en busca del sueño americano*. Otro tiene problemas de alcoholismo. Mis hermanas apenas concluyeron la secundaria. Las cuatro, casi como un acuerdo tácito, tuvieron hijos muy jóvenes, poco después de finalizar la secundaria.

La profesión

Ingresé a la licenciatura en Pedagogía casi sin tener noción de cuál era su ámbito de estudio. En ese año todavía podía uno tomar la decisión de elegir una segunda opción en el proceso para el examen de ingreso, y marqué esta carrera. Mi primera opción fue Derecho. No recuerdo el motivo, pero la elegí. Como no existía apego vocacional hacia el estudio de las Leyes, al saber que no me la habían asignado no me frustré ni me vi tentado a solicitar permuta o, de plano, a rechazar el lugar. Lo

hice debido a que deseaba mucho tener un espacio en la Universidad, más que saber a la profesión que me dedicaría. Valoraba mucho ser alumno de una institución educativa. No me había sido fácil ingresar ni al bachillerato ni a la Universidad, en ambos casos tuve que esperar un año. En el fondo, aspiraba a incorporarme ya que sentía que sólo así podía *romper el círculo*. Así denominaba yo a mi necesidad interna de evitar el desdoblamiento, de no estar de acuerdo con repetir *la misma historia*. Casi todos mis hermanos lo habían hecho y yo no quería verme en la situación de dejar truncados mis estudios y ser padre a muy temprana edad. La fuerza gravitacional de este círculo en la familia fue tan grande que tal desdoblamiento se vería reflejado posteriormente en sus propios hijos, sin embargo, yo me resistía a ser atrapado por él. Esto contribuyó a que contrajera matrimonio de manera formal –he sido el único que lo hizo– casi cumplidos los treinta y tres años de edad, cuando ya contaba con un trabajo estable como profesionista.

Las múltiples experiencias de trabajo en diversos oficios y como obrero en varias fábricas, alentaron mis deseos de *ser alguien en la vida*; no quería quedarme ahí a pasar el resto de mi vida. En algunos empleos desarrollé labores muy mecánicas, pero mi temperamento no se acoplaba a ellas. Saber que realizaría una carrera me alentó y no tomé importancia a los prejuicios que hacia la misma tenía; tales como: *es una carrera para el cuidado de los niños o es para mujeres*. Aunque al principio de la carrera persistieron estos prejuicios ya que observaba que varias compañeras de clase laboraban ya como educadoras. Nunca fui un alumno destacado, más bien me caracterizaba por ser introspectivo e inseguro. A pesar de ello pude finalizar satisfactoriamente mis estudios en el tiempo establecido.

a) *El contacto con la danza.*

Poco antes de terminar la carrera empecé a vivir la experiencia de tomar clases de baile. Lo hice por iniciativa propia, debido a que quería lograr algo anhelado mucho tiempo atrás: aprender a bailar. Como no sabía, siempre me sentía excluido de las

reuniones sociales que se organizaban con los amigos de la escuela. En muchas ocasiones mejor optaba por no asistir. Me aislaba más, aunado a cierta timidez que me impedía relacionarme con las personas. Al presentarse la oportunidad, no la dejé ir. Al principio no me fue nada fácil. Mi cuerpo y mi mente no estaban habituados a un ejercicio corporal, a expresarse a través del movimiento rítmico, al aprendizaje de secuencias de pasos. Era un *cuerpo amojonado*, tenso. La constancia me permitiría lograr muchos progresos. Descubrí que poseía las cualidades necesarias para practicar una actividad corporal como el baile: coordinación, ritmo, destreza y buen oído. Una vez descubiertas, cuando menos lo pensé, ya era parte de un grupo de baile conformado en su mayoría por jóvenes.

El género dancístico en el cual me involucraría de lleno son los bailes de salón, o también llamadas *danzas populares urbanas*, de acuerdo con la clasificación que sobre los géneros dancísticos hace Dallal (1988); sobre las mismas dice: “son aquellas que, nacidas en el seno de las ciudades, han surgido a partir de los impulsos colectivos de sectores sociales oriundos de la urbe o 'aclimatados' a los sistemas de vida urbanos” (pp. 67-68). Concretamente, el género de danzas está conformado por ritmos tales, como mambo, salsa, danzón.

Sería en estas expresiones en las que me involucré no sólo a modo de pasatiempo, sino a través del aprendizaje de rutinas y coreografías bien conformadas, y en la participación de eventos masivos en diversos tinglados. Incluso, viví la experiencia de participar en los clásicos concursos de danzón, en los cuales uno tiene que demostrar conocimiento de la música a través de la precisión y creatividad en el baile. Andar en este tipo de menesteres me hizo tener experiencias agradables, como la de conocer personajes famosos dentro del ambiente del baile popular. De esos personajes que, pese a su edad, destacan por su enorme habilidad, agilidad, creatividad y porte. Me dio la oportunidad de ser afortunado en asistir a muchos de los llamados *templos del baile*, considerados así porque “la asistencia a los mismos se torna una práctica terapéutica que se encuentra muy cercana al ritual. Aquí [donde] los cuerpos se mueven, se conmueven y se transportan a otra

dimensión temporal y espacial” (Sevilla, 1996, p. 39). Me refiero al Salón México, Salón Colonia, Salón Riviera y muchos más. Señalo éstos en particular porque fueron grandes testigos no sólo del nacimiento y evolución de muchos ritmos musicales que predominan hasta ahora, sino también fueron “sitios en los que [se] modelaban valores y deficiencias representativas de todo un pueblo” (Dallal, 2000, p. 287). Sitios sumamente amplios donde el baile se masificó y generó colectivos, pero que lamentablemente en la actualidad desaparecieron como producto de la gran urbanización.

Involucrado en el baile comencé a trabajar en la Academia de la Danza Mexicana, pero no como bailarín o maestro sino como pedagogo. Aunque al principio, cuando me llamaron para que me presentara a una entrevista, así lo pensé: que era algo relacionado con la actividad corporal en la que estaba involucrado desde hacía algún tiempo. El nombre de la escuela me hacía pensar eso, más aún que no sabía de su existencia. En ese momento tampoco conocía la relevancia que la misma tenía dentro de la historia de la enseñanza de la danza profesional en México ni que sus primeras directoras eran dos grandes pilares de la danza moderna: Guillermina Bravo y Ana Mérida. Llegué aquí por motivos fortuitos. Poco antes había registrado mi *curriculum vitae* en la bolsa de trabajo del plantel donde cursé la carrera. Me contactaron por este medio, me citaron a entrevista, me solicitaron un proyecto de trabajo. Lo presenté y, finalmente, fui aceptado. No lo esperaba ya que llevaba dos años de haber egresado de la carrera y mis antecedentes de trabajo como profesionista eran bastante precarios: asesor de círculos de estudio de preparatoria abierta, por horas y con ingresos en honorarios equivalentes a los de un servicio social. Tampoco esperaba ser contratado porque sabía que la incorporación laboral a una institución pública era parte de un proceso endogámico. Que sólo se lograba la incorporación por invitación o recomendación de un familiar o conocido que trabajara en la misma.

Finalmente ingresé y pronto me vi envuelto en el campo de la educación artística profesional. En un espacio formativo encauzado a la educación del cuerpo, a

todas las manifestaciones de la danza escénica. En donde a partir del binomio movimiento-música, el pararse en puntas, girar, alargar, contraer, extender, flexionar, zapatear, son *el pan de cada día*. Donde el cuerpo es la materia prima, la herramienta de trabajo, o en palabras de Dallal (1990), donde *el cuerpo humano es el fundamento de la acción dancística*. Rodeado de maestros artistas de distintas disciplinas artísticas y nacionalidades.

b) La posición ocupada en la Academia de la Danza Mexicana (ADM)

Cuando me incorporé a la ADM fui contratado como asistente del Departamento de Psicopedagogía de la escuela. Instancia cuyas acciones formales y básicas dentro de la escuela han sido: seguimiento académico de alumnos; seguimiento y evaluación del programa de Carrera Magisterial; apoyo en el proceso de selección-admisión; asistencia a docentes de todo el plantel en aspectos curriculares, organizativos, disciplinarios y horarios. Para cumplir con tales funciones asignadas por la autoridad en turno, el mismo se ha conformado por pedagogos y psicólogas la mayoría de las veces. Por el tipo de estudio que la escuela ofrece, se ha llegado a trabajar en colaboración con otros profesionistas: médicos y nutriólogas. La existencia del Departamento dentro de la escuela, como una instancia dedicada a brindar apoyo a la comunidad escolar, no es reciente sino que forma parte de la estructura administrativa de la escuela desde 1972. En general, es parte de un servicio exclusivo, con el que igualmente cuentan otras escuelas profesionales de danza (por ejemplo, Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea), que sirve de apoyo a la compleja estructura académica de las escuelas. Dentro de las mismas confluyen maestros de los tres géneros dancísticos, de materias artísticas complementarias y de escolaridad. También cuenta con una población estudiantil de edades muy heterogéneas que pasan gran parte de su tiempo en las escuelas.

Son doce años los que he trabajado como profesional de la pedagogía en este Departamento. En algún momento dado llegué a impartir la asignatura de orientación

educativa a alumnos de secundaria. Aquí he podido mantener una estabilidad laboral como licenciado en pedagogía, aspecto que me ha hecho contar con ciertas certezas a futuro. Dentro de los tecnicismos administrativos-contractuales, mi plaza laboral está catalogada como plaza de nómina interna con interinato ilimitado (código 95), con denominación de *profesor de enseñanzas artísticas post-primaria*. La actividad sindical que desarrollo desde hace más de tres años me ha permitido tener nuevas y muy amplias experiencias significativas en el plano laboral, actividad que incide en la relación que tengo actualmente con los maestros, y modificó mi posición con la autoridad de la escuela. Antes de iniciar la maestría viví una nueva experiencia laboral al impartir clases en la licenciatura en pedagogía de una universidad particular. Fue una opción que me brindó la oportunidad de volver a desempeñarme en el ejercicio docente.

Durante los años que he laborado en la ADM he sido testigo de diversos procesos académicos, entre los cuales están: un programa de evaluación institucional, la reestructuración de las carreras, tres cambios de directivos, la ampliación de las instalaciones escolares, la instauración de un programa de desarrollo curricular (En la *Memoria de Desempeño Profesional* que empleé como modalidad para titularme en la licenciatura, doy a conocer detalles sobre este programa, sobre sus líneas de acción, y además ofrezco información sobre el quehacer psicopedagógico dentro de la ADM), la jubilación de varios maestros, la incorporación y desincorporación de maestros, los cambios del espacio del departamento de psicopedagogía, la construcción de nuevos salones, entre otros. El lugar que ocupó en el departamento me ha dado la posibilidad de tener acercamiento permanente con todos los miembros de la comunidad: alumnos, maestros, directivos, padres de familia. Me ha permitido conocer a la mayoría del personal docente que conforma a la escuela. Muchos de ellos con considerable número de años dentro de la institución y también con amplias trayectorias artísticas y docentes.

Además de la labor como profesional de la pedagogía también he fungido como *informante* de bailes de salón en diversos proyectos coreográficos dentro de la carrera de danza popular mexicana. Mi cercanía con los maestros y el dominio que sabían que yo tenía en los bailes de salón, me ayudó a contar con la oportunidad de participar en varios montajes dancísticos. En estas experiencias al inicio sólo fungía como *informante*, es decir, como responsable de enseñar a los alumnos códigos, secuencias de movimientos, pasos, rutinas, ritmos. Pero después, ante la carencia de hombres para conformar parejas, me vi involucrado de lleno como bailarín invitado. Fue así como, sin proponérmelo, llegué bailar al lado de jóvenes que aspiraban a ser profesionales en la danza. El grupo de baile al que pertenecía me había ofrecido la oportunidad de hacer *tablas*, lo cual me daba seguridad y soltura necesaria para bailar en un escenario. Cualidades que no hubiera logrado aprehender sin el baile. Porque si en la vida diaria no las demostraba, ni se instalaban en mi comportamiento fácilmente, en el escenario sí, ahí me transformaba. Más que por la experiencia de bailar en escenario, lo que me llenaba era el sólo placer de sentir que me movía, que hacía lo que me gustaba. Es decir, entendía que:

No se baila porque hay música: también porque se ama, porque se trabaja, porque el cuerpo necesita 'desfacer el entuerto' de la inmovilidad [...] Nuestro cuerpo no es sólo nuestro cuerpo: los límites que marca y subraya la piel. Es algo más. Al bailar brota más impunemente, en su manera más pura, nuestra propia naturaleza. Hacemos cultura con ingredientes naturales de nuestro cuerpo. (Dallal, 2000, p. 287)

Entonces, la experiencia que tuve al haber bailado, al haber experimentado el movimiento rítmico en mi cuerpo, me dieron elementos para lograr cierta empatía con quienes precisamente se dedicaban de lleno a hacer de la danza su principal labor, dentro de un espacio escolar dedicado exclusivamente a ello. Este espacio posee ciertas características que lo hacen particular por dar cabida a los tres géneros

dancísticos y porque en él se han gestado cambios curriculares que han contribuido al avance de la profesionalización de la danza.

1.2.2 *El contexto institucional: cuestiones generales*

A la Academia de la Danza Mexicana (ADM) la simboliza un escudo representado por Huehucóyotl, Dios Mexica de la música, el baile y la canción. Como espacio físico y social se ubica en la delegación Coyoacán. La conforman dos pisos. Construidos en un terreno lo suficientemente grande para dar cabida aproximadamente a once salones para clases de danza; diez salones donde se imparten materias de escolaridad, teórico-artísticas y musicales; y un pequeño auditorio. También hay un gimnasio, un salón acondicionado como consultorio, otro como sala de maestros, un comedor en un parte de la azotea, una biblioteca y un cuarto de grabación. Hace pocos años la escuela vivió una reconstrucción de sus instalaciones que culminó en la construcción o ampliación de alguno de estos espacios. La abrazan dos circuitos principales (Rio Churubusco y División del Norte); se encuentra a un costado del Antiguo ex convento de Churubusco (conocido hoy en día como el *Museo de las intervenciones*). Mantiene cercanía con otras instituciones públicas de educación superior afines: Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía, perteneciente al INAH; la Escuela Nacional de Música, de la UNAM; y, el Centro Nacional de las Artes, que da cabida a todas las escuelas superiores de educación artísticas pertenecientes al Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional de Bellas Artes (CONACULTA/INBA). A estas últimas dos Instituciones, pertenece la ADM.

El INBA fue creado en 1946 con la misión de cultivar, fomentar y estimular la creación e investigación de *las bellas artes* en todos sus géneros; así como también la organización y desarrollo de la educación artística. Hasta hoy, en materia de política cultural, se le reconoce como “la institución de mayor relevancia en el campo de la educación artística en el país” (*Programa Nacional de Cultura 2007-2012*, p. 110). A partir de 1988 el instituto está coordinado por el Consejo Nacional para la

Cultura y las Artes (CONACULTA), el cual se creó el mismo año como un órgano administrativo desconcentrado de la SEP, para ejercer atribuciones de promoción y difusión de la cultura y las artes. Se le considera la instancia rectora en materia cultural. Desde su origen vino a sustituir la labor que la Subsecretaría de Cultura de la SEP desempeñaba en materia de promoción y difusión de la cultura y las artes.

La Institución a la que pertenece la ADM, por lo tanto, abarca todo el campo de la educación artística, y es la instancia rectora y responsable del estímulo y difusión de todas las expresiones artísticas: artes plásticas, música, teatro, diseño, además de danza. Su infraestructura educativa permite ofrecer educación artística a todos los niveles, que van desde el inicial, medio superior y profesional. De aquí la existencia de un gran número de escuelas distribuidas en toda la República: cuatro escuelas de iniciación artística; catorce centros de educación artística y once escuelas profesionales¹.

En lo que comprende a la Academia de la Danza Mexicana, ésta tiene como fin la formación de artistas a nivel profesional, específicamente bailarines intérpretes en cualquiera de los tres géneros escénicos: Danza Clásica, Contemporánea y Popular Mexicana. Como institución educativa, la ADM cuenta con una amplia historia que la ubica dentro de una de las primeras escuelas profesionales de danza en México. Sus sesenta y cuatro años de existencia le han permitido vivir diversas etapas. Desde haber tenido en sus inicios un papel protagónico en el desarrollo del campo dancístico mexicano, hasta ser partícipe actualmente del reconocimiento oficial de la educación dancística como una carrera superior. Su historia ha estado marcada por diversos cambios de proyectos educativos, resultado de las constantes rupturas entre grupos diversos, tanto por la especialidad del género dancístico al que

¹ La página electrónica de la Subdirección General de Educación e Investigación Artística, instancia responsable de las escuelas del Instituto, muestra este tipo de información de manera más detallada; lo hace por escuelas, modalidades o niveles educativos. Dirección: <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/inicio>

pertenecen, como por los desacuerdos en el tipo de formación que se debe de ofrecer. Se ha dado así, “un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados, según su posición en el campo de fuerzas” (Bourdieu, 1997, p. 49).

A este respecto, la historia de la escuela permite identificar que, en los cambios de proyectos educativos, las luchas se dieron porque cada género dancístico ha buscado predominar más sobre los otros. En la actualidad, al menos en el plano formal, está situación ha cambiado dado que cada género se encuentra al mismo nivel y con un desarrollo independiente. Situación que se observa en la existencia de tres licenciaturas, cuyo carácter lo obtuvieron en el 2006.

Así, la ADM, como un punto ubicado en un espacio de relaciones objetivas, viene a ser el contexto institucional donde se encuentran los maestros de quienes indagaré sus trayectorias. De igual forma, los agentes-docentes de las diversas carreras comparten un mismo espacio social, y en sus interacciones se ponen en juego diferentes concepciones del cuerpo, el sujeto, el movimiento, la danza y su forma de transmisión. Lo anterior, producto de los respectivos contextos socio-históricos en que se constituyen cada uno de los géneros de danza que enseñan, aprenden e incluso aún practican, y que incorporan en su experiencia práctica cotidiana.

Los agentes pertenecen a tres de los principales géneros de danza escénica, lo que genera que en un mismo espacio social-institucional se de la coexistencia de docentes (agentes) de danza clásica, de danza contemporánea y de danza popular mexicana. Cada género con una técnica bien delimitada, poseedora de códigos, rutinas y procedimientos específicos. Asimismo, en el campo de la educación artístico-dancística que se ofrece en la ADM, los agentes, provenientes de diversos géneros, llevan inscritos trayectos diferentes. Cuando estos docentes se adentran en el campo conocen reglas y códigos internos mutuos y comunes, cada uno con sus propias particularidades, a pesar de la presencia de la diversidad de géneros. Pero

también por esta diversidad se puede pensar que los sujetos conciben los significados de su función docente de diversa forma. El papel que cada uno juega es distinto, pero con una finalidad común: la de formar bailarines profesionales. Lo cual implica básicamente una educación corporal, sin dejar de lado, en esta formación, las otras capacidades que constituyen al sujeto: la cognitiva-intelectual, la social y la estético-sensible. Significa que no se busca exclusivamente volverlos diestros o ejecutantes de danza. Se da la conjunción entre razón y emoción, o intelecto e intuición.

Así, en su gran mayoría a los bailarines se les forma bajo estos principios en cualquiera de los tres géneros. Incluso llegan a prevalecer tradiciones educativas, que provocan conflictos emocionales en los alumnos. Generan que la formación dancística en algunos casos, más que un proceso placentero y vital, sea una experiencia dolorosa. Son situaciones a veces presentes en la enseñanza de la danza, no necesariamente exclusivas de un solo espacio institucional como la ADM.

1.2.3 Los sujetos de estudio: artesanos del cuerpo

Como hasta aquí lo he expuesto, elegir estudiar trayectorias de docentes adscritos en una institución dentro de un contexto social delimitado, se debe en gran parte a mi trayectoria profesional. Desarrollada básicamente dentro del campo de la educación artística profesional, en contacto permanente con artistas-docentes concedores de técnicas dancísticas; con una conciencia más fina de las partes de su cuerpo y del cuerpo con el que trabaja; y, poseedores de un *corpus* de conocimientos-destrezas que son los que les permiten cumplir un propósito esencial: formar bailarines profesionales.

Al elegir a docentes de danza popular mexicana, para compenetrarme en su trayectoria profesional, lo hago, a partir del interés que tengo en quienes realizan una labor eminentemente práctica, en la que el cuerpo es la herramienta misma de

trabajo. Podría decir que son artesanos del cuerpo. Lo que hacen es moldear los cuerpos, contribuir a que sean más hábiles y diestros en la ejecución de danzas. Por tratarse de una formación de tipo profesional, su intención además es formar artistas-bailarines dotados de poder para la ejecución; se interesan en formar sujetos inteligentes, sensibles, lo que requiere conjuntar la formación de la mente y el cuerpo. Formar bailarines profesionales (intérpretes más que ejecutantes), implica una educación corporal, sin dejar de lado, en esta formación, las otras capacidades que constituyen al sujeto: la cognitiva-intelectual, la social y la estético-sensible. En el plano concreto se aspira a que un bailarín no sólo sepa ejecutar una danza, no sólo sea la destreza, sino que también ponga en juego la inteligencia, la sensibilidad, que se identifique con lo que hace. De aquí que curricularmente se exprese, para el caso concreto de la danza popular mexicana: “proponemos una licenciatura en la que se integre el conocimiento teórico con la praxis” (2006, Plan de estudios de la licenciatura en danza popular mexicana, p. 36).

Es por eso que, en la formación de un bailarín, en la ADM se emplea el término *intérprete* más que *ejecutante*. Por ejemplo, en uno de los objetivos del plan de estudios se expresa: “el alumno conocerá e interpretará los diversos géneros dancísticos de nuestro país” (p. 49) Lo último, ejecutante, entendido sólo como mera acción mecánica e intuitiva del acto de bailar, mientras que *intérprete* incorpora además un acto intelectual, consciente, reflexivo, significativo, perceptivo, la compenetración-apropiación con la obra y el papel a representar.

Para los docentes de danza un bailarín requiere que sus disposiciones motoras sean entrenadas sistemáticamente a través de un trabajo intenso, de tal manera que le permita ejecutar con habilidad un acto complejo. La práctica de una actividad como la danza implica disciplina y ensayo constante; sólo así se podrá lograr una verdadera ejecución de algún acto dancístico.

Los maestros de danza contemplados en mi investigación, por dedicarse a una labor práctico-corporal, logran reconstruirse a sí mismos a través de este oficio,

de esta artesanía del cuerpo. Y es que la definición más general de la acción dancística implica “movimientos del cuerpo humano, poseedores de significación, en el espacio” (Dallal, 1995, p. 13). Para ellos, la danza se convierte en algo más que movimiento, incorpora sentido, sensaciones, sentimientos, creencias, aspiraciones, se convierte en una forma de comunicación humana. Y se da un sentido aún mayor si se toma en cuenta que se trata de docentes encaminados a recuperar parte de la herencia cultural del pasado que es lo que da identidad a México como un país pluriétnico y multicultural. Este género por sí mismo contiene fuertes influencias de las actitudes artesanales por ser parte de la revaloración de las costumbres.

Como ya lo he expresado, mi interés por la danza popular mexicana se debe en parte a mi biografía personal, que es la de haber practicado el género de danza popular urbana y llegar a ser informante de la misma. Ambas expresiones tienen grandes diferencias puesto que el medio urbano y el rural-indígena en donde se manifiestan, por supuesto, son distintos; sin embargo, sus coincidencias se dan por que ambas forman parte de la idiosincrasia del mexicano, son parte de su esencia y de sus raíces culturales. Se debe a que a la danza popular mexicana institucionalmente comprende diversas variantes que incorporan lo autóctono, lo folklórico, lo rural, lo indígena.

Las otras danzas que surgen de la clasificación general serán principalmente la danza clásica, la danza contemporánea. Expresiones que el proyecto educativo de la escuela también ha contemplado a lo largo de su historia. A nivel de trabajo corporal, la diferencia sustancial que existe entre la danza popular mexicana con los otros géneros es que ésta recurre a “movimientos muy hacia la tierra” como lo expresó una de las maestras entrevistadas. Su relato fue concreto en este sentido:

Físicamente, hay movimientos corporales, como que no se llevan muy de acuerdo unos con los otros. El perfil de los bailarines de las tres carreras son distintos y el trabajo muscular por lo consiguiente también es distinto. Mientras que el folklore sus movimientos son muy hacia la tierra, el clásico es muy hacia

trabajar en contra de la gravedad, alargando los músculos ¿no? y en mexicana es contrayendo músculos. (Frida, E1, p. 24)

La misma idea se puede explicar a partir de lo que dice Dropsy:

El baile clásico parece retomar por su cuenta el sueño de Ícaro: ascender siempre más alto, reduciendo los contactos con el suelo al mínimo y permitiendo un nuevo vuelo o un equilibrio milagroso sobre la punta del pie. Otras culturas, por el contrario, otorgan privilegio a *la fuerza que da el enraizamiento en el suelo*. [El subrayado es mío] (1987, p. 129)

Se puede decir que la danza mexicana se distingue por su contacto con la tierra, su enraizamiento en el suelo. La *amplia nomenclatura* a la que recurre para designar áreas del cuerpo o del movimiento, es muestra de ello; por ejemplo, el zapateo, el cepillado, huachapeo, taconeo. Empleo esta expresión a partir de lo que dice Leight (1997): “Cada técnica de danza se basa en una amplia nomenclatura, literal unas veces y metafórica otras, para designar las áreas claves del cuerpo y sus relaciones” (p. 413). En otra parte de la obra, la autora refiere que el repertorio de movimientos y rutinas diarias del entrenamiento, son *metáforas* que se aprenden en clase.

Una vez expuestas hasta aquí las vicisitudes y dilemas que han surgido en torno a esta investigación (las explicaciones acerca de qué es lo que me llevó a elegir el tema, la influencia que mi experiencia profesional ha tenido en la elección e implicación del mismo y, las interrogantes y objetivos a seguir), el siguiente apartado lo dedicaré a la presentación del marco teórico-metodológico que sustenta el tipo de investigación cualitativa elegida: la biográfico-narrativa. Al principio hablaré de las posturas teóricas que tomo como sustento para definir el concepto medular de la investigación, el de las *trayectorias profesionales*. Además, daré cuenta de los fundamentos teóricos sobre el *espacio biográfico-narrativo* y la estrategia básica elegida para indagar las trayectorias: la entrevista en profundidad.

B) Presupuestos teórico-metodológicos

1.3 La investigación de trayectorias docentes desde el espacio biográfico-narrativo

en la comprensión de cualquier fenómeno humano, no sirven para nada las explicaciones monocausales, porque el hombre es en lo más íntimo de su ser una “entidad dispersa y centrífuga” que, a pesar de todo, anhela la reconciliación y una sana complementariedad de su, a primera vista, tendencia al caos. A menudo, en nuestro camino hacia “el uno” (entiéndase como se entienda), que debería ser un movimiento centrípeto, sucede que propulsamos aún más la dispersión, la irreconciliación y la fragmentación de nuestra presencia en el mundo. (Duch, *Antropología simbólica y corporeidad cotidiana*, 2008 p. 139)

Presentación

Al hablar sobre trayectorias profesionales docentes desde el *espacio biográfico-narrativo* que surge de la investigación de corte cualitativo, me parece apropiado introducirme al estudio de la noción de *trayectoria* y a los elementos que lo conforman, desde un punto de vista pedagógico. El concepto, al ser empleado para explorar las experiencias profesionales y laborales de determinados docentes, hace surgir otros términos afines. Además de trayectoria se recurre a expresiones tales, como: recorrido, carrera, marcha, flujo, mapa, travesía, itinerario. Al igual que lo hace Serrano (2006), por sus similitudes, emplearé como sinónimos los conceptos de itinerario, travesía o trayectoria. Todas aluden a un espacio geográfico-social, que es en el que se encuentra inmerso el ser humano, donde cohabita. De acuerdo con Longo (2010), la discusión que surge respecto al empleo de los términos para denominar una trayectoria profesional “es, en esencia, un debate sobre el peso de los diversos elementos que lo constituyen” (p. 2). Para la misma autora, los elementos que a su vez contribuyen a delimitar el objeto de estudio, serían:

¿Qué ‘ingredientes’ construyen un recorrido profesional? ¿Cuál es el peso de los elementos objetivos y cuál el de los subjetivos en dicho recorrido? ¿Cuál es el

peso de las instituciones, de las decisiones personales y del contexto? ¿Cuál es la importancia del pasado y cuál de las anticipaciones con miras al futuro? (2010, p. 2)

Algo similar hacen Conelli y Clandinin al momento en que se interrogan: “¿Hasta qué distancia hay que ir en una investigación del pasado y del futuro de los participantes?, ¿qué esferas de la comunidad deben ser indagadas y hasta qué grado de profundidad social debe desarrollarse la investigación?” (1995, p. 22).

La respuesta a estas interrogantes y muchas otras que han surgido en mi camino, he buscado encontrarlas a partir de los vínculos entre mi materia prima (las entrevistas) y el material teórico en el cual he estado imbuido durante mi tránsito investigador. Lo hago consciente de que “las horas de trabajo de campo no conducen al conocimiento si no se acompañan de un trabajo teórico y analítico que permitan modificar, y no sólo confirmar, las concepciones iniciales acerca de la localidad y el problema estudiado” (Rockwell, 2009, p. 43-44). Sobre el trabajo empírico daré cuenta en el siguiente capítulo, y sobre el aspecto teórico es a partir de este bagaje aprehendido a través del cual buscaré enseguida construir mis argumentos sobre el tema.

1.3.1 En torno a la noción de trayectoria

Por tratarse de una investigación de corte cualitativo, el empleo que aquí haré del concepto *trayectoria* no empata, por supuesto, con la noción implícita que sobre la misma tiene un instrumento de objetivación como lo es el *curriculum vitae* (CV). Este es documento donde se despersonaliza al sujeto, porque lo que hace es mostrar, muchas veces de manera cronológica, una trayectoria lineal y secuenciada de cargos y desempeños. Sólo un acercamiento biográfico que preste atención a lo subjetivo y a las visiones personales que los sujetos tienen sobre sus experiencias de vida al hacerse y ser docentes, es lo que evitará caer en un reduccionismo similar.

Antes de precisar lo concerniente al *espacio* -el biográfico-narrativo- desde el cual surge mi interés por indagar las trayectorias profesionales de docentes, recupero algunas definiciones sobre éste concepto.

En primer término, la Real Academia Española define *trayectoria* como el “curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución”. La segunda definición la recupero de Bourdieu, para quien la noción de trayectoria es “una serie de las *posiciones* sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1997, p. 82). Kornblit recupera esta definición para expresar:

El concepto de trayectoria de Bourdieu, enmarcado en el de *habitus*, toma en cuenta la relación entre lo particular del individuo y el campo de fuerzas y de interacciones por el que atraviesa en su recorrido biográfico, en el marco de las estructuras de reproducción social. (Kornblit, 2004, p. 20)

Por su parte, García (2001) menciona que la trayectoria tiene que ver con “los tramos que podemos reconstruir en retrospectiva, identificando un principio, un recorrido posible y un fin [...] y ofrece la descripción de dimensión temporal de las prácticas, que permite ver el ritmo y duración de un proceso (continuidad, discontinuidad, intervalos)” (p. 30).

Como se observa, las definiciones presentan coincidencias en sus planteamientos por partir de referentes teóricos comunes. Contemplan a las vidas y sus sentidos individuales como parte de múltiples experiencias (familiares, formativas, laborales, profesionales) inmersas en un contexto y estructura socio-histórica. Permiten visualizar la historia de una práctica profesional, enmarcada en un tiempo que conecta pasado, presente y futuro. Se puede entender la trayectoria, entonces, como una *historia de las an-danzas* más que como un conjunto formal de lugares abstractos. Si se contemplan estas definiciones y si se adelanta que las

trayectorias han sido exploradas a partir de los relatos de vida de los sujetos colaboradores, en donde el lenguaje oral fue el principal medio de expresión, una doble metáfora de Certeau me permite englobar lo dicho:

En la Atenas de hoy en día, los transportes colectivos se llaman *metaphorai*. Para ir al trabajo o regresar a la casa, se toma una “metáfora”, un autobús o un tren. Los relatos podrían llevar también este bello nombre: cada día, atraviesan y organizan lugares; los seleccionan y los reúnen al mismo tiempo, hacen con ellos frases e itinerarios. Son recorridos de espacios.

[Por lo tanto] los relatos, cotidianos o literarios, son nuestros transportes colectivos, nuestras *metaphorai*. (2000, p. 127)

Y puesto que se pretende que los relatos que sobre las trayectorias se hagan no sean una mera descripción o numeración precisa de lugares andados, también agregaría:

Todo relato es un relato de viaje, una práctica del espacio. Por esta razón, tiene importancia para las acciones cotidianas [...] Estas aventuras narradas, que de una sola vez producen geografías de acciones y derivan hacia los lugares comunes de un orden, no constituyen solamente un “suplemento” de las enunciaciones peatonales y las retóricas caminantes. No se limitan a desplazarlas y trasladarlas al campo del lenguaje. En realidad, organizan los andares. Hacen el viaje, antes o al mismo tiempo que los pies lo ejecutan. (Certeau de, 2000, p. 128)

En síntesis, las trayectorias profesionales no siguen líneas fijas y continuas; no se puede trazar un mapa preciso del camino *a priori*, ni el destino que llevan al abordar el autobús o el tren estará libre de obstáculos. Hay en el viaje avances, retrocesos, altibajos, ciertos accidentes, contingencias, irregularidades. No se viaja solo, ni el paisaje es irreal. Hay personas alrededor y también quien (es) se sienta (n) al lado. Hay momento en que el paisaje disgusta y otros en los que se aprecia. El itinerario es variable, polifacético, azaroso, irreductible.

1.3.2 El espacio biográfico-narrativa dentro de la investigación cualitativa.

¿Por qué usar narraciones? Porque los relatos alcanzan formas de comprensión que no pueden reducirse a la medición, ni a la explicación científica. (Eisner, *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*, 2002, p. 291)

El enfoque o *espacio* biográfico-narrativo –concepto que empleo inspirado en la obra de Arfuch (2002)- se inscribe dentro de la investigación cualitativa por tratarse de un enfoque en el que, como toda investigación cualitativa, el significado que asignan los sujetos a los fenómenos se convierte en el foco central de la investigación. De aquí que, como lo expresa Taylor y Bogdan: el investigador cualitativo como el fenomenólogo, “quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (1998, p. 16). Ambos autores señalan los rasgos esenciales presentes en la investigación cualitativa: es inductiva; en ella el investigador está en un encuentro cara a cara con las personas y ve a estas desde una perspectiva holística; el investigador es sensible a las influencias que se causan en las personas de estudio; trata de comprender a las personas dentro de su contexto; la perspectiva investigadora es esencialmente humanista; todas las personas y escenarios tienen su valor como objeto de estudio; la investigación cualitativa es un arte (1998, pp. 20-23).

Flick (2007) identifica varios rasgos comunes de la investigación cualitativa: 1) la *Verstehen* (la comprensión) como principio epistemológico, porque “trata de comprender el fenómeno o acontecimiento en su estudio desde el interior”; 2) parte de la reconstrucción de casos, donde el “caso” –ya sea un individuo, un contexto social o cultural específico donde se desarrolla un acontecimiento– dependerá de la posición teórica que se tome; 3) la construcción de la realidad como base, en donde la realidad estudiada “no es una realidad dada, sino que diferentes 'actores' la

construyen”; 4) el texto como material empírico, puesto que “los textos son la base de la reconstrucción y la interpretación” (p. 41).

Peter Woods, un representante del interaccionismo simbólico, confirma esta postura, al decir que: “El interaccionismo es interpretativo, se interesa principalmente en cómo ven las personas las cosas, en cómo construyen sus significados. El énfasis está en los agentes que intentan comprender las estructuras, la sociedad y las instituciones” (1998, p. 75).

Las aportaciones de Castro y Castro (2001) permiten enriquecer lo anterior, al señalar los mismos que la investigación cualitativa posee una naturaleza hermenéutica, referida a “la interpretación de los componentes expresivos de la actividad humana y de sus formas de organización, particularmente de la conducta lingüística” (p. 169); que tiene en el formato narrativo un modelo consustancial a su naturaleza; trabaja con diseños abiertos y flexibles; una orientación holista, cuando cada fenómeno encuentra su sentido más completo considerado en el seno de la estructura a la que pertenece; en ella el investigador se asume como sujeto en proceso y la investigación se entiende como fenómeno reflexivo.

Para el caso concreto del *espacio biográfico-narrativo*, la Escuela de Chicago sentó los cimientos para el desarrollo de la investigación cualitativa a partir del estudio biográficos o de historias de vida. De aquí surgió la obra considerada pionera en el empleo del material autobiográfico en Ciencias Sociales: *El campesino polaco en Europa y América* de Florian Znaniecki y William I. Thomas, publicada entre 1918-1920. Dicha obra se centra en documentos personales que los sujetos de estudio elaboraban a través de cartas que enviaban a sus familias de origen. Para Pineau con esta obra aparece “el enfoque biográfico como arte metodológico de conocimiento social” (2008/2009, p. 257), pese al paradigma dominante de corte positivista que predominaba en las Ciencias Humanas y Sociales a principios del siglo XX.

En México, el trabajo antropológico de Oscar Lewis (*Los hijos de Sánchez*, publicado en 1965) y los testimonios orales recogidos por Elena Poniatowska en *La noche de Tlatelolco* (1971), vendrían a inscribirse en los estudios sobre relatos de vida al recuperar la voz y la vida de los otros. Al decir de Arfuch (2002), lo relevante de ambas obras es que no se sujetan a la literalidad de la transcripción y en cambio si presentan un entramado significativo de las voces, es decir, “buscaron, en la autenticidad de las voces, una *forma* de modulación vívida y *literaria*” (p. 193).

La investigación biográfico-narrativa como tal, la que se interesa por los relatos y las historias de vida, es un enfoque específico de investigación que desde la segunda mitad del siglo XX ha construido sus respectivos marcos teóricos que le permiten contar con su propia legitimidad y credibilidad científica; se entiende aquí que la noción de ciencia es la opuesta al paradigma positivista de corte racionalista-cuantitativo.

La investigación biográfico-narrativa en educación se asienta, pues, dentro del “giro hermenéutico” producido en los años setenta en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una *perspectiva interpretativa*, en la cual el significado de los actores se convierte en foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central. (Bolívar, 2002, p. 4)

El *giro hermenéutico* hacia la perspectiva interpretativa, desestima el método hipotético (apriorístico) y observacional con el que se comprobaba la validez de los conocimientos generados dentro del paradigma positivista. Lo que hace es ahora buscar la comprensión de los fenómenos y una interpretación del significado, los valores o la intencionalidad del sujeto, convertido ahora en actor-autor. Comprensión (*verstehen*) de los fenómenos más que explicación (*erklären*). Comprender las acciones que llevan a actuar a los sujetos de una u otra manera y a su vez comprender los sistemas sociales de los que forman parte sus existencias.

“Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad” (Morin, 2001, p. 90). Comprender implica intersubjetividad e interacción entre observador-sujeto o entrevistador-entrevistado. En concreto, “se debe considerar la *Verstehen*: no como un método especial de entrada en el mundo social que es peculiar de las ciencias sociales, sino como la condición ontológica de la sociedad humana como es producida y reproducida por sus miembros” (Giddens, 1997, p. 182).

Bruner (1999) lo llama *giro interpretativo*, en lugar de hermenéutico, y expresa que éste se dio en el primer cuarto de siglo XX, primeramente en las humanidades y en las ciencias sociales, para pasar posteriormente a la educación. Al respecto señala: “El objeto de la interpretación es comprender, no explicar; su instrumento es el análisis de textos [...] Una de nuestras principales formas de hacerlo es a través de la narración: contando una historia sobre «en qué consiste» algo” (p. 108).

El *espacio biográfico-narrativo* se nutre de diversos marcos teóricos que van de la hermenéutica, la fenomenología, el interaccionismo simbólico, el existencialismo, la sociología comprensiva, al psicoanálisis. Al identificar estos marcos teóricos “no pretendo construir una epistemología ecléctica, sino un marco paradójico que permita comprender el interés por producir textos interpretativos” (Bertely, 2000, p. 21). Esta pluralidad de marcos teóricos es comprensible si se observa que, por sí mismo, en el paradigma cualitativo se da una intersección o transversalidad de disciplinas humanas y sociales (la antropología, la sociología, la historia, la literatura, la psicología, la pedagogía). La participación de diversas disciplinas, más que implicar un eclecticismo irreflexivo en el abordaje de un objeto de estudio, representa una relación entre éstas. Se debe a que “el potencial de innovación de las disciplinas sociales tiende a concentrarse hoy día precisamente en los intersticios híbridos entre disciplinas o fragmentos de disciplinas diferentes aunque afines” (Giménez, 1999, p. 132). Podría expresarse también que este tipo de

enfoque forma parte de lo que Wallerstein llama “nuevas ciencias”, por ser una postura contra la “*mitología* de la ciencia tradicional”, donde uno de sus rasgos es renunciar “a la posibilidad teórica del observador neutral, tanto porque la observación siempre transforma la realidad [...] como porque los marcos teóricos con los que se observa la realidad son construcciones sociales sujetas a la revisión social” (2005, p. 100-101).

Se concibe a la investigación biográfico-narrativa más como un enfoque que como una metodología, o una serie de técnicas para la recogida de datos. Si de comprender el mundo se trata –y, por lo tanto, a los sujetos-, hay quien concibe al elemento narrativo no como una metodología sino como una forma de pensamiento y como vehículo para la creación de significado (Bruner 1999 y 1994) o, más específicamente, como una capacidad humana fundamental para entender los procesos educativos (McEwan y Egan, 1998).

Huelga decir que al *espacio biográfico-narrativo* se le nombra a través de diversas terminologías, empleadas muchas veces de manera indiferenciada; entre ellas están: historia de vida, relato de vida, biografía, autobiografía sociológica, entrevista centrada en la narración. A partir de las aportaciones de Bolívar y Domingo (2006), sobre esta multiplicidad de términos se puede mencionar:

- *Lo biográfico*: está ligado a “la investigación que se ocupa de todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social” (p. 4). Permite entender el lado personal de la vida, de la experiencia y del conocimiento del sujeto (s).
- *Los relatos*: es lo que la gente cuenta sobre su vida personal y en donde habla de lo que hacen, de lo que sintieron, de lo que les sucedió, no como una vivencia exclusivamente personal sino siempre en relación con otros, dentro de un contexto.
- *La narrativa*: expresa “la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo

atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas” (p. 4). El relato capta la riqueza y detalles de los significados que configuran al ser humano (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos).

- *Historia de vida (life history)*: comprende el relato de vida y “las elaboraciones externas de biógrafos o investigadores, así como registros, entrevistas, etc. que permiten validar esta narración y/o historia” (p. 5).
- *Relato de vida (life story)*: la narración de una vida tal y como la persona la ha vivido.

Sobre los dos últimos términos, junto con Kornblit (2004), puedo decir que la diferencia entre historia de vida y relato de vida es que la primera implica un rastreo detallado de la trayectoria vital (no sólo laboral o profesional) de una persona. Los relatos están acotados al objeto de estudio del investigador, por lo mismo, se centran en aspectos particulares de alguna(s) experiencia a través del empleo de la entrevista. Un ejemplo clásico de la historia de vida sería *Los hijos de Sánchez*, de Oscar Lewis. Es Ferraroti quien también hace una distinción al definir ambos conceptos: “La historia de vida es el testimonio directo de todo un ciclo de existencia o curso de vida [...], mientras el *récit de vie* es un fragmento de vida, el relato de un episodio, especialmente significativo a juicio de un narrador” (1991, p. 157). Aunque dentro de esta multiplicidad de definiciones habrá que considerar, que:

Tanto «(auto) biografía» como «historia de vida» tienen una ambigüedad etimológica: es el curso de un individuo singular, pero también su reconstrucción narrativa, su escritura o narración por un relato. Tema de estudio y método de abordarlo, vida y relato de vida, historia e historia contada, autobiografía y biografía, se confunden de modo fecundo.

[...] No obstante la diferencia –a veces– es difusa, pues una vez que el relato (*story*) es contado, cesa de ser relato narrativo y pasa a ser un fragmento de historia (*history*), un recurso a interpretar. (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001, p. 28-29)

Distinguidos los significados de cada concepto se observa entonces que ninguno es excluyente, tienen una misma finalidad, principalmente en lo que se refiere al relato y la historia de vida. Se debe a que lo que interesa en esencia es la comprensión de las acciones humanas, de los significados internos por medio de las historias que los propios actores narran. La narración se da a partir de diálogos cara a cara entre un informante-colaborador que narra su vida o partes de ésta a un investigador-entrevistador que es quien pregunta, analiza, elabora y trata de comprender lo hablado. Aunque esto no quiere decir que el interés se centre sólo en el actor como un sujeto particular, sino que “A través de los ojos del narrador no es a él a quien queremos mirar, sino al mundo; o, con más precisión, a *su mundo*” (Bertaux, 1980, p. 24). O, en palabras de Wallerstein: “lo micro es un escenario donde se muestra lo macro, y no puede comprenderse sino con referencia a este” (2005, p. 157). Pero la parte del mundo de los sujetos que queramos mirar dependerá del objetivo que se persiga, porque: “No es necesario intentar abrazar la totalidad de las existencias” (Bertaux, 1980, p. 19). Lo que significa que al adoptar el espacio biográfico no se tendrán que recuperar necesariamente los amplios cursos de vida de los individuos en todas sus dimensiones.

Concretamente, los relatos de vida que se recuperarán no serán los de agentes aislados sino de sujetos a los cuales los envuelve un contexto grupal, cultural e histórico; que son vidas configuradas por valores, emociones y representaciones. Y es precisamente esta complejidad la que impide abarcar totalidades.

El *espacio biográfico-narrativo*, de acuerdo con Cornejo, Mendoza, y Rojas (2008), presta atención a lo subjetivo a través de las vivencias, las acciones, los afectos, lo cual supone tanto una postura epistemológica, como también ética y metodológica en el modo de abordar el objeto de estudio. La primera se refiere a la relación de interdependencia entre el sujeto-investigador y el sujeto-investigado puesto que la realidad no es ajena a quien la conoce. En el juego de intersubjetividad

el investigador se transforma. El enfoque, se aleja mucho del paradigma positivista, el cual busca establecer una sana distancia entre investigador y su “objeto de estudio” ya que una despersonalización así le permitiría al investigador una mayor objetividad, validez y fiabilidad de lo estudiado. La postura ética implica tomar en cuenta que al modificarse la relación entre los sujetos involucrados (investigador-investigado; entrevistador-narrador; u oyente-narrador), ésta se traduce en una relación de colaboración y de confianza basada en la calidad de la relación; lo ético implica también el uso que se le da al material obtenido y al nivel de participación que tendría el narrador en la interpretación de sentido de ese material. Por último, la postura metodológica, tiene que ver con la forma radical de concebir, analizar y comprender la realidad.

En este sentido, dentro del *espacio biográfico-narrativo* la entrevista es un recurso obligado cuando el interés está centrado en la voz y en la experiencia de los sujetos. Es el medio a través del cual se exploran los relatos, las narrativas de los mismos. La narración tiene que ver con el acto de contar historias inmersas en la vida cotidiana, profesional, formativa, y de (re) construir el mundo a partir de éstas. Lo que hacemos es que “representamos nuestras vidas (así como las de los otros) en forma de narración”. Y en este acto uno debe tomar en cuenta que “la habilidad para construir narraciones y para entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas y la construcción de un «lugar» para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentaremos” (Bruner, 1999, p. 59).

1.3.3 La exploración de los relatos de vida a través de la entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad es una habilidad peculiar y a veces frustrante. A diferencia del encuestador, que hace preguntas, el entrevistador en profundidad desea explorar las respuestas que la gente da. Para explorar, el entrevistador no puede ser impersonal como una roca; por el contrario, debe dar algo de sí mismo a fin de merecer una respuesta abierta. (Sennett, *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, 2003, p. 50)

Acerca de la entrevista, Morin (1995) da a conocer que la misma hizo su aparición en las ciencias humanas en los Estados Unidos, en el campo de la psicoterapia y en el de la psicotécnica; su objetivo era de carácter práctico. En el primer caso la información era de ayuda al paciente, y en el segundo al investigador. Posteriormente, se generalizarían con el desarrollo de las encuestas de opinión y con el avance de la psicología social. Serían dos grandes ramas en las que se derivarían 1) la entrevista extensiva, traducida a cuestionarios que contemplaban amplias muestras representativas de población; 2) la intensiva, cuyo objetivo era profundizar en el contenido de la comunicación. Entre estas dos tendencias surge un antagonismo entre la entrevista cerrada y la abierta. Antagonismo que puede llevar al riesgo de la superficialidad, en el primer caso o, a una incapacidad de interpretación, en el segundo caso. Se podrá buscar un equilibrio entre ambas para no caer en una posición extrema. Sea la posición que se tome, lo que sí es un hecho es que “todo, en la entrevista, depende de una interpretación encuestador-encuestado, pequeño campo cerrado en el que se van a afrontar, confrontar o asociar gigantescas fuerzas sociales, psicológicas y afectivas” (Morin, 1995, p. 211).

El mismo autor señala la existencia de diversos factores perturbadores presentes en la entrevista, que se dan cuando se abordan temas tabú, como el sexo, la religión y la política, las respuestas pueden ser simuladoras; exhibicionismo, al ser muy sincero; una múltiple tendencia a que el entrevistado racionalice su punto de vista, es decir, a una justificación continua; la reacción de los entrevistados puede ser extremadamente diversa según la situación social, la determinación psicológica y el clima de la entrevista. Las reacciones pueden ir desde timideces, inhibición, mecanismos de distracción o tendencias naturales de defenderse y crear personajes ante la presencia de alguien extraño.

Ante tales situaciones: “Es necesario que el entrevistado sienta un óptimo de distancia y de proximidad, así como un óptimo de proyección y de identificación” con

respecto al entrevistador. Por parte de éste último, también, la presencia de “una imagen simpática y tranquilizadora” y “un grado poco común de dones de objetivación y participación subjetiva”. Se requerirá de igual forma el entrevistador tenga que “estar a la altura de un papel de confesor laico de la vida moderna” (Morin, 1995, pp. 212-213). Se debe a que, en el fondo, la entrevista es un encuentro de comunicación y de mediación dialógica que se da entre dos personas.

En esta tónica, al ser el lenguaje oral el medio por el cual se puede acceder a la comprensión de los significados, no sólo como medio de comunicación sino como una forma de expresión social, la entrevista en profundidad se convierte en el recurso fundamental para llegar a lo que será la materia prima, el punto capital de la investigación: los relatos de lo narrado, los que me han permitido conocer las trayectorias profesionales de maestros de danza. El lenguaje como actividad práctica permite la interacción con el otro, debido a que cumple

un papel fundamental en la constitución de una interacción tanto como medio para *describir* (caracterizar) actos como por ser medio de *comunicación* entre actores, que por lo general están estrechamente interrelacionados entre sí en las actividades prácticas de la vida cotidiana. (Giddens, 1997, p. 182)

La entrevista en profundidad es precisamente la herramienta que permite la interacción, porque la misma es “un *constructo comunicativo* y no un simple registro de discursos que 'hablan al sujeto'” (Alonso, 1994, p. 230). La entrevista como un fenómeno interactivo, lejos de la noción donde hay un investigador que lo que hace es preguntar y a un individuo que sólo se limita a responder. Es un tipo de entrevista en donde al entrevistador “no se le solicita una mirada maquinal, un ascetismo en cuanto a sus emociones” (Arfuch, 1995, p. 105-106).

Entonces, la definición que sobre la entrevista asumo es la siguiente:

La entrevista es una narrativa, es decir, un relato de historias diversas que refuerzan un orden de la vida, del pensamiento, de las posiciones sociales, las pertenencias y pertinencias. En este sentido, legitima posiciones de autoridad, diseña identidades, desarrolla temáticas, nos alecciona tanto sobre la actualidad de lo que ocurre, los descubrimientos de la ciencia o la vida, a secas. Fragmentaria, como toda conversación, centrada en el detalle, la anécdota, la fluctuación de la memoria, la entrevista nos acerca a la vida de los otros, sus creencias, su filosofía personal, sus sentimientos, sus miedos. (Arfuch, 1995, p. 89).

Todos estos momentos o experiencias requerirán de la participación interpretativa de quienes fungimos como entrevistadores, porque ese es precisamente nuestro papel en la acción de la entrevista. Se precisa, además, que “una entrevista es ante todo una autopresentación creada por el habla en una situación extraordinaria e interpretada por otra persona que no el informante” (Berg, 1990, p. 9).

Para el caso concreto de la investigación biográfico-narrativa, elegí la entrevista en profundidad por ser la que me ha permitido conocer la trayectoria y la identidad de los profesores desde su propio contexto de trabajo, sus propias realidades profesionales y sus propias vidas. También, a través de su propia perspectiva, a partir de lo que los individuos expresan sobre sí mismos. La entrevista me ha brindado la posibilidad de indagar sobre las experiencias y vivencias de los agentes, sobre el significado que le otorgan a su actividad, es decir, sus saberes y supuestos sobre la enseñanza, sus recorridos laborales, sus certezas, dudas, preguntas, inquietudes, deseos, logros, inconformidades.

Las trayectorias de los profesores se han construido a través de las entrevistas, constituida por la narrativa de sus biografías personales, de sus relatos de vida. De sus vivencias ocurridas en episodios personales y profesionales, tanto del pasado como del presente. Así, “el relato de la propia vida no es vaciar una

crónica de acontecimientos vividos, sino esforzarse por dar un sentido al pasado, y por ello mismo a la situación presente, incluso en lo que contiene de proyectos” (Bertaux, 1980, p. 19). La metodología a seguir, implica en el entrevistado un constante ir y venir del pasado al presente, de lo privado a lo público, de sus interacciones sociales establecidas con sus pares, la autoridad, los alumnos, la institución, el currículo. Y precisamente el recorrido biográfico se logra a través de los relatos que se desprenden de las entrevistas. Porque, como ya se ha dicho, el concepto de trayectoria que aquí se emplea no es una mera semblanza curricular o un tránsito temporal de una experiencia profesional a otra, sino que se utiliza para dar cuenta qué significan esas experiencias vividas para los informantes, cómo las ha vivido, quienes han participado de ellas y han contribuido a que se den, cómo están presentes los pares, entre otros.

Concretamente, desde el proceso dialógico con los colaboradores, como medio de acceso la entrevista, es como se pudo acceder a los docentes en sus propios contextos laborales. Así se logró conocer cómo fue el proceso de convertirse en docentes, de qué modo elaboraron y construyeron sus concepciones y sus prácticas profesionales, cómo definen su condición de profesor, entre muchos otros aspectos circundantes.

1.3.3.1 Estrategias que orientan la entrevista en profundidad

el entrevistador se parece mucho a un lector, un oyente, un escriba, es decir, una audiencia para una representación que tal vez le permita al narrador dar un sentido nuevo o más profundo a su propia trayectoria. (Huberman, *Trabajando con narrativas biográficas*, 1998, p. 186)

Debido a que no existe una estrategia única que permita conocer el proceso a seguir para las entrevistas hay una enorme cantidad de aportes sobre esta cuestión, cuyo propósito es servir de guía para obtener relatos de vida. Algunos de estos aportes incluso dan sugerencias prácticas sobre aspectos a tomar en cuenta en el trabajo de

la entrevista. Pero aún así no existe una única estrategia para realizar entrevistas o para analizarlas, ya que la estrategia se define en relación con los objetivos de la investigación, del fenómeno estudiado, de consideraciones epistemológicas y acerca del modo en cómo se construye el conocimiento científico. Además, cada experiencia investigadora es única e irrepetible.

Con base en las aportaciones de diversos autores (Kaiser, 1994; Bertaux, 1980; Rodríguez, 1999; Cornejo, *et al* 2008; Serrano, 2007) construyo en tres tiempos, una serie de orientaciones metodológicas que me sirvieron para el trabajo de las entrevistas con mis informantes.

Antes (la pre-paración):

- Mantener una *disposición clínica* que lleve a interrogarnos: ¿Por qué la elección del tema? ¿Por qué investigarlo? ¿Para qué investigarlo? ¿El interés surge de una experiencia personal? ¿Cuál?

- Poseer una preparación teórica, lo cual implica una revisión de literatura metodológica pertinente al tema de la investigación, de tal forma que uno se dote de un bagaje conceptual que profundice la comprensión del objeto de estudio.

- A la pregunta de a quién y a cuántos entrevistar se debe considerar el concepto de saturación. “El investigador no puede estar seguro de haber alcanzado la saturación más que en la medida en la que conscientemente ha intentado diversificar al máximo a sus informantes” (Bertaux, 1980, p. 13). Por lo mismo, el concepto es válido cuando se emplea en grupos circunscritos de personas, por ejemplo, una comunidad de docentes pertenecientes a una disciplinar particular. Este elemento de saturación es el equivalente a la “muestra representativa” o “representatividad estadística” que se maneja en investigación de tipo cuantitativa. Aunque la diferencia sustancial que existe

con la postura biográfica es que la elección de los informantes es a partir de un acercamiento más directo y duradero.

- “Al sujeto investigado se le reconoce el status de narrador, de informante y no sólo de una persona de experimento” (Kaiser, 1994, p. 2).
- Al informante se le ofrece una explicación sobre la finalidad y el estudio que pretendemos realizar, implica “comunicarle al participante que nos interesa comprender el lugar que ha ocupado y el sentido que ha tenido un hecho en su vida, la cual intentaremos reconstruir con él” (Cornejo, *et al*, 2008, p. 34).

Durante (el encuentro cara a cara):

- Establecer una relación de cordialidad con los entrevistados, de tal manera que éstos se sientan con la confianza de hablar sobre sí mismos, sobre su vida, sobre sus experiencias formativas y laborales.
- Estar atento y abierto a la escucha, a una escucha no pasiva. Es inevitable ser directivo sobre todo si se busca información general, pero también en ciertos momentos se debe ser no directivo de tal forma que el entrevistado exprese libremente sus ideas. Es un papel receptivo y nunca autoritario-directivo el que hay que tener en el momento del encuentro. La posición que se tome, de directividad o no, dependerá mucho de lo que se desea obtener de los relatos. Se puede ser directivo y no directivo en una misma entrevista y cuando se “tenga una conciencia clara de lo que ya sabe y de lo que todavía está buscando, [el investigador] debe saber cómo logrará plantear buenas preguntas, realizarlas o callarse a sabiendas” (Bertaux, 1980, p. 16).
- Plantear *la consigna*, referida al hecho de que al entrevistador le queda claro que “es su espacio y que el discurso se reconocerá como él lo emite, no hay sanción al conjunto de significantes producidos en la situación” (Serrano, 2007, p. 168). Esto implica tomar en cuenta que se evita emitir juicios a lo

expuesto por el entrevistado, sobre todo si se recuerda que el estudio se dirige a comprender las acciones, no a evaluarlas, cuestionarlas o sancionarlas. Aspectos convenientes a tomar en cuenta puesto que en el proceso comunicativo se tiende mucho a juzgar, evaluar, aprobar o desaprobar.

- En el momento concreto de la entrevista, se expone el motivo de la entrevista y se plantea una pregunta base, formulada de manera genérica para dar la oportunidad al entrevistado a que inicie su narración. Por ejemplo, en mi caso particular: “para usted ¿qué significa ser docente de danza?”. Pregunta que contemplé como punto de arranque básicamente a partir de la sugerencia de mi tutor. Con una pregunta así se concede el uso de la palabra al entrevistado y se busca que el desempeñe un papel activo en el diálogo. A partir de una pregunta base como la anterior, se desencadenarán una serie de particularidades a las que se debe estar atento.
- El uso de las preguntas particulares. “Las preguntas base indican el continente de significados, pero las particulares intentan resaltar lo propio de los actores-autores” (Serrano, 2007, p. 170).
- No exigir al narrador hacer declaraciones privadas, menos aún si es información comprometedoras que pueda causar en él incomodidad e incluso una actitud defensiva.
- Permitir que el entrevistado hable. Se le dará espacio y tiempo suficiente para contar lo que desee sobre el aspecto interrogado. Tiene que ver con la importancia de los silencios en la construcción mental que el entrevistado elabora para emitir sus respuestas. “En la situación de entrevista es importante tomar el silencio como componente de la cadena discursiva, en sentido gramatical, pues el vacío no es ausencia de discurso, es reelaboración, reorganización, resignificación, etcétera” (Serrano, p. 172).

- Si no hay claridad en alguna (s) respuestas del entrevistado hay que volver una y otra vez a lo que ha dicho. Lo que se puede hacer es tomar una palabra que el mismo narrador ha usado para re-preguntar, es una repetición aclaratoria; así se motiva a que el narrador explique palabras utilizadas por el mismo o que emplee un ejemplo, esto para tener claridad sobre el hecho.
- La entrevista puede finalizar con una pregunta como: ¿Con relación a las temáticas planteadas desea agregar algo más? La misma constituye una sugerencia del seminario de tutoría.

Después (transcripción-análisis)

- Una vez concluida una entrevista es apropiado no dejar pasar tiempo para hacer la transcripción. O como bien lo sugiere Bertaux: “el camino ideal parece ser la transcripción *inmediata* de las entrevistas, su examen en caliente y la totalización del saber sociológico a medida que se va acumulando” (1980, p. 17). Si se acumula información de entrevistas y no se transcriben, se corre el riesgo de plantear en entrevistas sucesivas cuestiones ya respondidas por el narrador, es decir, caer en reiteraciones.
- Transcribir los relatos en su totalidad, es decir, conservar en lo posible los énfasis, muletillas, lapsus, titubeos, así como los silencios y las pausas de los narradores. Si la transcripción no se hace por el entrevistador, este mismo compara lo transcrito con la palabra hablada y proceder, dado el caso, a las correcciones necesarias.
- En las primeras revisiones de lo narrado por el entrevistado, se fija la atención en puntos temáticos centrales del texto para obtener una primera impresión global de determinadas actitudes del narrador.

- Posteriormente, se intenta identificar todos los temas tocados por el narrador coordinándolos con sus correspondientes declaraciones. Este es una forma de iniciar la llamada categorización.

Aunque por cuestiones prácticas aquí se ha hecho la división de el proceso que entra en juego en una entrevista, para el caso particular del análisis, éste no forma parte de una etapa posterior a la recopilación sino que se lleva a cabo en toda la investigación. Al respecto Bertaux refiere:

El «análisis» se va haciendo a lo largo de toda la investigación, y consiste en construir progresivamente una *representación* del objeto sociológico. En esto se invierte un máximo de reflexión sociológica y un mínimo de procedimientos técnicos. Al elegir a los informantes, al cambiar el cuestionamiento de un informante a otro (al revés de lo que ocurre con el cuestionario estándar), en la habilidad para descubrir los indicios que le encaminan a uno hacia procesos hasta entonces desapercibidos, y al organizar los elementos de información en una representación coherente es donde se juega la calidad del análisis. (1980, p. 20)

El análisis se convierte entonces en una labor compleja puesto que no nada más implica enumerar de forma textual acontecimientos o simples anécdotas. Sólo por el hecho de convertir la expresión verbal en texto ya va en juego la edición de la palabra, el rechazo de algunas tramas de la vida, el énfasis de ciertos hechos. Es un trabajo donde a veces se puede correr el riesgo de aspirar a grandes expectativas, a querer abarcar toda la historia de vida de los sujetos; ocurre cuando se piensa que *todo* puede ser relevante. Precisamente se debe a que lo que se hace es recuperar vivencias, penetrar en la vida de otros, muchas veces mostrada ésta de forma ambigua.

Una vez que he hablado de las cuestiones teórico-metodológicas acerca del enfoque biográfico-narrativo de investigación, y de la entrevista en profundidad como

herramienta que permite explorar los relatos de vida, en el siguiente apartado presento los elementos metodológicos que orientaron las entrevistas que realicé con mis informantes.

1.4 Los núcleos temáticos y los niveles de trabajo con las entrevistas realizadas

Como lo acabo de plantear en las *estrategias que orientan la entrevista en profundidad*, previo a la realización de las mismas diseñé, con ayuda de mi tutor y las aportaciones de los compañeros del seminario, una pregunta base y un guión de preguntas particulares. Lo hice porque mi propósito inicial en todas las entrevistas era mantener un equilibrio entre la directividad y la no directividad. Así, al entrevistar a mis tres informantes por primera vez, consideré como primer momento la pregunta base. “La entrevista narrativa se inicia utilizando 'una pregunta generadora de narración', que se refiere al tema de estudio y está destinada a estimular el relato principal del entrevistado” (Flick, 2007, p. 111). Uno de los ejes contemplados fue la trayectoria inicial en su formación como docentes y como bailarines (el lado corpóreo); son dos aspectos que van imbricados en los tres entrevistados, no pueden separarse. Así, los núcleos temáticos contemplados para las primeras entrevistas, fueron:

1. Pregunta generadora: ¿qué significa para ti ser docente de danza?
2. Orígenes de la vocación bailarín/docente.
3. Formación para el ejercicio docente.
4. Contextos educativos donde se ha desempeñado como docente, además de la ADM.
5. Su ejercicio docente en las primeras etapas y en las condiciones actuales.
6. Su situación laboral, particularmente en condiciones de ingreso, promoción.

Preciso que estos ejes temáticos fueron un guión de preguntas que no siguieron un orden lineal. Sólo se consideró que fungieran como ejes orientadores para el desarrollo de las entrevistas. Por tratarse de trayectorias docentes, ubicadas

en un contexto educativo particular, en estos ejes orientadores estuvo siempre presente –implícita y explícitamente- el proyecto pedagógico. Se dió entonces un encuentro constante entre un *curriculum vitae* y un *curriculum en acción*. De este modo “lo personal, lo práctico y lo profesional configuran un todo (el currículum de la vida) que va a condicionar el currículum vivido en el aula y fuera de ella” (Bolívar *et al.* 2001, p. 221).

El diseño de este guión lo elaboré no sin antes reflexionar en torno a una pregunta esencial: ¿qué aspectos son los que debe abarcar una trayectoria laboral y profesional de un docente? O, como lo expresé ya en el primer capítulo: ¿qué ingredientes construyen un recorrido profesional? ¿Cuál debe ser el peso de las instituciones, de las decisiones personales y del contexto? ¿Cómo prestar atención a lo personal, al profesor como persona sin un desprecio a lo social y lo político? Esta última interrogante me surgió a partir de la lectura que hice a la obra de Hargreaves (2003), quien expresa los riesgos de enfocarse exclusivamente al significado biográfico de los docentes (él le llama *la autoindulgencia* o *una orientación narcisista de preocupación por el yo* por parte del profesor), al desestimar el contexto social donde se desarrolla la práctica docente. Por eso, al igual que Serrano: “Mi idea no era hacer de cada uno de ellos una hagiografía, ni dedicarme a hacer alegoría de la fama alcanzada” (2007, p. 19). Tampoco *una exaltación poética del yo* como la de las vidas ilustres (Arfuch, 2002), sino que, en mi caso particular, me interesaba mostrar el desarrollo de una práctica artístico-práctica, y los saberes de docentes inmersos en este tipo de formación.

Aunque antes de llevar a cabo las primeras entrevistas contemplé este tipo de reflexiones, al momento concreto de realizarlas predominó en mi más la intuición que el razonamiento. En palabras de Morin (1995), trataba de jugar al remolcador que hace salir al barco del puerto, fiándome más de la intuición del navegante que de las reglas. Me sentía carente de bagaje teórico-metodológico que me orientara respecto a cómo analizar los relatos, qué elementos debía recuperar de los mismos, hacia dónde encausarlos, en qué aspectos detenerme de las muchas facetas laborales que

había descubierto en mis informantes. En concreto, como lo expresa Arfuch, mis dudas eran: “¿qué hacer con la palabra del otro? ¿Cómo transcribir (si se transcribe) lo registrado, qué signos respetar y reponer, cómo analizarla y exponerla, a su vez, a la lectura pública?” (2002, p. 192).

En el seminario grupal mi tutor había dado las herramientas necesarias para la transcripción e interpretación de las entrevistas, que consistía en emplear, en un primer momento, sólo una tabla de dos columnas. Para explicar este procedimiento, me detendré a presentar en seguida los tres niveles metodológicos que se derivaron de la transcripción de las primeras entrevistas. La guía principal fueron las sugerencias metodológicas del taller: *la situación de la entrevista*, cursado con el mismo tutor.

a) *Primer nivel: Transcripción-interpretación de las entrevistas.*

Al vincular estos conceptos lo hago a partir de ideas recuperadas de Arfuch (2002), quien considera que toda transcripción necesariamente implica una interpretación. A su vez, *interpretar*, de acuerdo con Bolívar, *et al.* “es dar significado a los hechos o datos, en un proceso de reconstruir, trasladar o encajar las piezas, en un buen bricolaje” (2001, p. 206).

Para la elaboración de este nivel, recurrí al empleo de una tabla de dos columnas; cada una contiene la siguiente información (ver en *Anexo A*: fragmento de transcripción y categorización de una entrevista):

1. La izquierda, está dedicada al registro literal de lo narrado por el entrevistado, apegándose a la consigna: “todo lo que el entrevistado diga en la entrevista se recupera tal y como lo ha dicho (veracidad de la entrevista)” (apunte de seminario tutorial de 23 de febrero de 2009). Lo que implicaba respetar lapsus, muletillas, problemas de concordancia, silencios. Recuperar en lo posible lo que Arfuch llama

“el segundo texto diegético” (2002, p. 129), que es el que escenifica los movimientos, los gestos, los silencios, presentes en toda conversación próxima.

2. La columna derecha, llamada *observaciones*, comprende la parte de elaboración de categorías; en la misma se refleja el trabajo de análisis e interpretación. Para su elaboración se partió de dos preguntas básicas sugeridas por mi tutor: *de qué habla el entrevistado y qué dice de lo que habla*. La respuesta obtenida vendría a conformar un tipo de síntesis temática que llevaría a la categorización. Las oraciones presentan la descripción del mundo del otro; el texto en cursivas que se incorpora comprende la recuperación del relato exactamente como lo dijo el entrevistado. Al hacer la descripción del texto la recomendación del tutor era señalar las cualidades del objeto, no adjetivarlas, ni valorarlas. Fue así que las reflexiones propias, comentarios, dudas, referencias teóricas, referencias a datos en las propias entrevistas, quedan enmarcadas con corchetes.

Se procuró que la elaboración de cada categoría (escritas en mayúsculas) no necesariamente fuera en función de cada pregunta-respuesta (lo cual representaba construir un enorme número de categorías), por lo mismo, se emplean las flechas, que indican la existencia de elementos vinculantes entre información afin.

3. A la tabla de dos columnas le antecede la siguiente información: a) datos básicos de la entrevista: fecha, hora, número de entrevista, condición de la entrevista y tiempo de duración de la misma; b) situación profesional del entrevistado: grado escolar máximo, condición laboral en la institución, tiempo laborando en la misma; c) descripción del contexto, donde se muestra información sobre las condiciones ambientales y contextuales en que se produce el encuentro con el entrevistado. Se contempla esto último debido a que puede llegar a tener influencia en la realización de la entrevista, en la disposición del entrevistado y en el contenido de lo que será enunciado. Por ejemplo, el ambiente favorece a que se haga un registro fiel y claro de la voz, lo cual contribuirá a una correcta transcripción de la palabra; demasiados factores contingentes impiden obtener entendimiento claro de todo lo verbalizado.

b) *Segundo nivel: Elaboración de cuadro de categorías por entrevista.*

El trabajo de transcripción-interpretación dio origen a un *cuadro de categorías por entrevista*. Son dos columnas las que lo conforman: la de la izquierda muestra los nombres de las categorías elaboradas en el análisis de los relatos, así como también las subcategorías que se desprenden de las mismas. A este respecto puedo mencionar, en alusión a la metáfora empelada por Bertely (2000, p. 79), que la pregunta base se transformó en una naranja cuyos gajos eran las categorías de análisis y de aquí cada gajo a su vez se convirtió en gajos más pequeños (subcategorías). En la columna derecha se muestra el número de página (s) donde aparece la expresión vinculada a las mismas categorías, y que corresponde al texto de la transcripción-interpretación (ver *Anexo B*: ejemplo de cuadro de categorías de una de las primeras entrevistas realizadas).

La transcripción-interpretación de todas las entrevistas representó un trabajo arduo; cada entrevista implicó un mínimo de seis a siete horas plasmadas en no menos de quince cuartillas. El pasaje de la oralidad a la escritura, dos modos de comunicación diferentes, comprendió casi siempre un proceso circular de escuchar-escribir-pausar-regresar. Escuchar mi voz y la voz de mis interlocutores en las grabaciones significó volver a recorrer la propia experiencia de las entrevistas; al momento de escucharlas se dio una toma de conciencia que me hizo cuestionarme: ¿verdaderamente expresé eso?, ¿por qué hice esa pregunta y no otra?, ¿fui persecutorio o le permití darse el tiempo para responder? Además, volvía a revivir algo que es muy difícil registrar cuando el texto oral es transformado en texto escrito: los estados emocionales de los colaboradores al momento de la entrevista, manifestados a través de expresiones imperativas, los acentos prolongados en determinada frase, las pausas amplias en ciertas respuestas, los titubeos, los movimientos corporales, los gestos. A este respecto, Ferraroti escribe:

Entre narradores y escuchadores la relación es directa, imprevisible, problemática. Es, en otras palabras, una relación verdaderamente humana, es

decir, dramática, sin resultados asegurados. No hablan sólo las palabras sino los gestos, las expresiones del rostro, los movimientos de las manos, la luz de los ojos. Relación directa, por lo tanto, *feed-back* inmediato, reacciones personales; el diálogo como momento polifónico en el cuál ninguno de los presentes está excluido [...] Este es el don de la oralidad: la presencia, el sudor, los rostros, el timbre de las voces, el significado –el sonido– del silencio. (1991, p. 20)

Y más adelante el mismo autor agrega:

Justamente en los *lapses*, en las declaraciones involuntarias, en los silencios, en las contradicciones tan evidentes cuanto repetidas es donde radica la validez de su aportación cognoscitiva [de la historia oral], ya que son precisamente estas «fisuras» o «rayos de luz» las que nos permiten la reconstrucción de las «representaciones mentales» que los grupos sociales y los individuos elaboran en sus complejas dinámicas relacionales. (p. 25)

Comprendí por qué en una investigación con relatos de vida no es un recurso apropiado el empleo de herramientas computacionales para la transcripción o el análisis de datos (por ejemplo, Atlas ti). Tales herramientas pueden ser de gran ayuda para la codificación de grandes cúmulos de información, pero no cuando se trata de comprender los significados de experiencias vividas. Además, en una entrevista en profundidad “no estamos ante textos informativos, sino ante relatos biográficos que construyen humanamente (sentir, pensar, actuar) una realidad” (Bolívar *et al.* 2001, p. 205). Se entiende por el hecho de que “las emociones y sentimientos están representados en los procesos de creación de significado y en nuestras construcciones de la realidad” (Bruner, 1999, p. 31). Es difícil que tales expresiones puedan quedar encerradas en códigos que no dejan lugar a la ambigüedad y donde el contexto no es considerado.

La presencia de las emociones y los sentimientos son consustanciales al ser humano, por eso es imposible desprenderse de ellas. En la interacción de la entrevista están presentes, forman parte del juego de la interlocución. La relación

interpersonal cercana rompe con la frialdad, permite *superar inhibiciones*, al decir de Morin, quien al respecto señala: “El arte de la entrevista consiste en superar las inhibiciones apelando a la necesidad de comunicación del entrevistado” (1995, p. 196). Sólo así se puede evitar la acción mecánica cuyo encuentro sea: llegar-saludar-preguntar-esperar respuestas-finalizar. Incluso, a veces el preludeo de la entrevista o la conversación final llega a durar más que la misma entrevista como tal. En mi caso particular sucedió; se dieron intercambios de asuntos personales, profesionales, o surgieron de forma espontánea otras referencias en torno a la entrevista. Ya sea que a la interacción ocurrida entre el entrevistador-entrevistado se le denomine “pacto fiduciario” (Ferraroti, 1991), y al entrevistador se le nombre “confesor laico de la vida moderna” (Morin, 1995) o “comadrona en la recreación de una historia de vida” (Fraser, 1990), lo que sí es un hecho es la necesaria presencia de una comprensión empática, de un ambiente cómodo para que el entrevistado exprese lo que desee, una relación interpersonal íntima, una escucha abierta. Implica además, no solamente fijarse en el contenido de los enunciados sino también en la producción del sentido en el diálogo, en cómo se expresa lo que no siempre es manifiesto. Concretamente, como lo refiere Eisner (1998-B), establecer una *compenetración* con las personas investigadas y una *comodidad psicológica* que posibilite “que las personas revelen lo que piensan, sienten y temen”. Así como también “prestar una atención seria y un oído comprensivo a lo que alguien tiene que contarnos” (p. 252).

La estructura de los dos niveles presentados también comprendió un trabajo de interpretación complejo que, de acuerdo con Coffey y Atkinson (2003), implica seleccionar, recortar, fragmentarlos, eliminar, codificar y categorizar los datos. Aunque los mismos no están *labrados en piedra* y al momento de uno “escogerlos y seleccionarlos, también los puede abandonar, cambiar, reclasificar, volver a denominar” (p. 55). Es lo que sucede con el texto: se diseñan las categorías, unas se borran, otras se aumenta, se desechan, se alteran, se reordenan, se renombran, o a veces se hace un amasijo con ellas. Surge el temor a que los presupuestos sean los que ganen y conviertan una vida en una serie de etiquetas deterministas y

simplistas; a que el sistema clasificatorio imponga su lógica; a generar estereotipos; a sesgar en exceso las narrativas. Se genera constantemente la interrogante en torno a qué datos tomo, cuáles no, porqué; cómo presentarlos. Es una tarea heurística que genera un constante ir y venir de dilemas, dudas, angustias, la sensación de perderse. Sí, no son textos canónicos que impidan hacer todo esto con ellos, pero tampoco son materiales para ser tratados como simple información. Han surgido a partir de la confianza que las personas han depositado en uno al contar sus itinerarios, su vida, por tanto, ante todo merecen ser tratados con respecto. Hay un contrato ético con nuestros informantes por la confianza que nos otorgan al brindarnos su tiempo.

Darles nombre a los relatos en una categoría, a partir de una idea o concepto particular, conlleva la condensación de los acontecimientos en unidades analizables. Al descubrir, nombrar y desarrollar los conceptos se abre el texto y se va a la búsqueda de pensamientos, ideas, significados contenidos en él. Se descomponen, se examinan y se someten a comparación para encontrar elementos en común o diferencias. Se llega así a lo que uno conoce como la *categorización*. “Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados con el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados 'categorías'” (Strauss y Corbit, 2002, pp. 111-112). Las subcategorías a su vez son como las ramificaciones que surgen del tronco del árbol. Al decir de los mismos autores, al otorgar nombre a varias de las subcategorías que elaboré, mi intención fue formularlas a partir de *códigos in vivo*, es decir, nombrarlas con base en lenguaje empleado por los mismos entrevistados. Por ejemplo, en la trayectoria de la maestra Frida, a la categoría que denominé *significado de ser docente de danza*, le desprendí dos subcategorías llamadas “retenes de esa cultura etnocentrista” y “los comunica con otros mundos”. Determiné que la frase del mismo interlocutor fuera la que les diera nombre. Lo hice porque me parecían frases muy difíciles de ser codificadas. Formaban la sustancia de la pregunta básica.

Por último, el segundo nivel comprendió la elaboración de un resumen basado en el texto transcrito de la entrevista y en el cuadro de categorías. Para asegurarme que el resumen-descripción de las entrevistas cumpliera con la condición de objetividad, entregué tal documento a mis entrevistados. Consideré oportuno que fueran ellos mismos quienes lo revisaran para que identificaran la presencia de omisiones, de una descripción errónea, adjetivaciones o prejuicios. También solicité a cada uno su *curriculum vitae*, que me permitiera visualizar su trayectoria laboral de un modo cronológico y así poder comprender las múltiples facetas y etapas de su ejercicio profesional identificadas en la entrevista. En ésta, la trayectoria se me presenta modo heteróclito, centrífuga. No alcanzaba a identificar del todo, momentos de cada faceta o experiencia laboral, cuál le antecedió, cuál le precedía en el tiempo, o si algunas de ellas se había dado de forma simultánea. Fue como querer buscar la comprensión de las experiencias laborales y profesionales tanto desde su lado sincrónico como del diacrónico.

c) Tercer nivel: Elaboración de cuadro de categorías por entrevista

Comprende el paso de la construcción de categorías al análisis de las entrevistas. Por formar parte del trabajo de análisis a un nivel más detallado, este punto se presentará en el tercer capítulo y formará parte del tema dedicado a *la impronta colectiva de las experiencias particulares*. En general, se trata de la presentación de las trayectorias a partir de elementos que se identifican como comunes en cada uno de los entrevistados (subtema 3.2.1). En este mismo capítulo también indagaré *la particularidad de las experiencias colectivas* de cada trayectoria (subtema 3.2.2). Antes, dedico el siguiente capítulo a la presentación del contexto institucional y curricular donde se desenvuelve la labor docente de los entrevistados. De igual forma, incorporo información relativa a las condiciones laborales que rigen la actividad profesional de los mismos docentes.

Capítulo 2.

El contexto institucional y curricular

2.1 La Academia de la Danza Mexicana: síntesis histórica

no podemos considerar al sujeto sin historia personal o sin cultura de grupo compartida, la cultura acumulada en torno a las acciones prácticas es preciso entenderla genéticamente: en función de la biografía personal y en función de la historia colectiva. (Sacristán, *poderes inestables en educación*, 1998 p. 86)

Es amplio el número de investigaciones que recuperan la evolución histórica de la Academia de La Danza Mexicana. Se debe a que existe una estrecha relación entre su creación y la historia de la profesionalización de la danza en México; es decir, entre la enseñanza formal y estructurada de la danza escénica. Sus objetivos, que han variado constantemente, en un principio estuvieron supeditados a las políticas culturales y educativas de los regímenes presidenciales. Ha ocurrido que “en la mayoría de las escuelas profesionales de danza se han elaborado los planes de estudio en momentos de crisis, respondiendo siempre a políticas educativas emanadas de disposiciones oficiales” (Ramos, 2009, p. 22). Una muestra de ello fue cuando la enseñanza de la danza tuvo una misión nacionalista o una función social, situación que se dio desde principios del siglo veinte. Hoy, a pesar de que sus fines son muy distintos –la de ver a la danza como una licenciatura que permita a sus egresados competir con un mercado de trabajo – sigue siendo un referente básico para conocer el campo de la educación dancística.

Si bien la mención *de la Danza Mexicana* puede encaminar a un obvio género dancístico, la escuela desde su nacimiento en 1947 ha dado cabida a la enseñanza de los tres géneros de danza escénica: la danza contemporánea, la danza clásica y la danza popular mexicana. Aunque en sus inicios -como se señala en la información básica que sobre la escuela se ofrece al público²- no estuvo encauzada a ser escuela sino una compañía de danza y taller de experimentación y creación, lo que significa

² Un ejemplo de ello puede ser la información que contiene la convocatoria anual que recientemente se publicó en la siguiente página electrónica, consultada el 16 de junio de 2011: <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas/adm>

que su meta no estaba dirigida a la formación de bailarines. Esa era lo que pretendían en un inicio sus fundadoras y primeras directoras (Guillermina Bravo y Ana Mérida), impulsadas por el compositor Carlos Chávez, en ese momento director del INBA.

Según lo documenta Dallal (1985), sería en la iglesia de San Diego, ubicada en el centro de la ciudad de México, donde la Academia tendría su primer domicilio. Con su nacimiento se pretendía que el espacio se dirigiera a “la creación de una danza que nos fuera propia, nos expresara y nos identificara como mexicanos poseedores de una historia y cultura de rasgos peculiares” (Lavalle y Ferreiro, 1997, p. 3). De aquí su nombre. Incluso uno de sus propósitos era difundir la danza popular mexicana e ir a investigarla a los lugares de origen. Se debía mucho al ideal nacionalista surgido en las postrimerías de la revolución mexicana, ideal que tuvo en las expresiones artísticas su máxima expresión. Fue parte del gran impulso que se dio al nacionalismo oficialista de la cultura durante los años veinte y treinta del siglo anterior. En el campo concreto de la danza profesional, esto se vería manifestado con la creación de “la primera escuela oficial especializada en danza” (Tortajada, 1995, p. 60), la *Escuela de Plástica Dinámica* fundada en 1931, que un año después vendría a ser sustituida por la *Escuela de Danza de la SEP*, antecesora inmediata de la ADM.

No fue sino hasta el año de 1956 que la Academia encaminó sus fines a la enseñanza profesional de la danza, como lo refieren Lavalle y Ferreiro (1997). Las mismas autoras documentan que surgió así el primer plan de estudios que contemplaba dos carreras: bailarín de danza moderna y bailarín de danza regional, con cinco y tres años de duración consecutivamente. Se proponían carreras para maestro de danza moderna, coreografía y danza regional (con duración promedio de dos a tres años). Desde este momento ya se consideraba la formación docente posterior a la de bailarines. Se incluía la danza clásica sólo como materia complementaria para la formación muscular, dentro de la segunda carrera. Los nueve años previos, como compañía, la Academia “llegó al punto de mayor desarrollo, conocido actualmente como 'la época de oro de la danza moderna

mexicana” (Lavalle y Ferreiro, 1997, p. 4). Se dio tal reconocimiento, tanto por su participación en grandes escenarios nacionales y extranjeros, como por impulsar la educación dancística a nivel profesional. Fue una época en la que alrededor de la Academia se agruparon reconocidos bailarines, músicos, artistas plásticos y escritores.

Tres años después (en 1959) se reestructuró el proyecto educativo que dio pie a tres carreras: bailarín de danza clásica, de danza regional o folklórica y de danza contemporánea, “cada una con duración de nueve años, cuatro de ellos en un tronco común; además de un año para la formación de docentes, en el cual los alumnos cursarían materias del área pedagógica” (Ferreiro, 2005, p. 152). La formación docente sería un propósito educativo que persistiría más adelante y que pudo distinguirse en las trayectorias docentes analizadas. Los progresos en la sistematización de la enseñanza se darían con la “instauración de exámenes de admisión en los que se valoraba con rigor las aptitudes físicas [y la] delimitación del rango en la edad de ingreso (8-14 años)” (Ferreiro, 2005, p. 152).

De acuerdo con Fuentes (1995) el plan de Once Años impulsado por Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública, vendría a tener sus efectos en la escuela, con la inclusión, en 1960, de los estudios académicos de nivel secundaria; lo que contribuiría a una formación artística más integral. La inclusión se da “ya que existía la preocupación por que los alumnos continuaran sus estudios académicos simultáneamente con los dancísticos y evitar la deserción” (Fuentes, 1995, p. 57). Era así que quienes ingresaban a estudiar danza, se ubicaban en un rango de edad que les permitía hacer paralelamente sus estudios de secundaria. En estos años (concretamente en 1962), para “quienes ingresaban a la carrera de danza folklórica [la edad] oscilaba entre trece y quince años, siendo mayor que la de los estudiantes de otras danzas, a las que se ingresaba alrededor de los ocho años” (Fuentes, 1995, p. 59). Edad de ingreso que persistiría posteriormente para otras generaciones. Un ejemplo de ello se observa en *la biografía escolar* que se desprendió del maestro Juan al momento de explorar su trayectoria profesional.

Para este momento la Escuela se alojaba dentro del espacio conocido hoy como Centro Cultural del Bosque, concretamente: “En noviembre de 1958 se inauguró la Academia de la Danza Mexicana en la Unidad Artística y Cultural del Bosque” (Tortajada,1995,p.361). Años más tarde (en 1962) éste lugar fue considerado el complejo artístico más importante de la ciudad. Mismo año en que la Academia pudo contar con planes y programas formales de las carreras que ofrecía y que le posibilitaron expedir diplomas y títulos. En 1962, también, las tres carreras coincidían en un tronco común en donde convergían las tres expresiones dancísticas de manera paralela; medida que complementaba aún más la idea de la formación integral del bailarín.

Otra acción relevante a la que contribuyó la Escuela fueron los *cursos de verano*: “a partir de 1962 se inició en la academia la tarea de formar a los maestros en servicio. Maestros normalistas y de danza del interior del país tomaban en el verano cursos de formación para la enseñanza de la danza” (Fuentes, 1995, p. 63). Cursos en los cuales, como se verá, las dos maestras entrevistadas fueron testimonio de ello; una, como normalista que llega a aprender danza mexicana y otra, como maestra principiante que estaba por concluir sus estudios de danza en dicha especialidad. Se debió mucho a que “la continuidad de los cursos se mantuvo aún en la década siguiente, atendiendo a una gran población, principalmente del interior de la república” (Fuentes, p. 64). Incluso, en los años setenta se ampliarían cursos orientados a la danza mexicana; unos, dirigidos a maestras normalistas y educadoras y, otros, a actualizar maestros con experiencia en danza.

En los años setenta, la creación de los centros de educación artística (CEDART's), el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza, la fundación de la escuela superior de música y danza de Monterrey, y la reforma en los planes de estudio de la ADM, “significaron sobre todo, un nuevo enfoque de la educación en general y especialmente en la educación artística” (Fuentes, 1995, p. 68). De acuerdo con Ferreiro (2005), en los setenta, a la par de la reforma educativa

nacional, los cambios que se dieron en los planes de estudio de la escuela se concretaron en la creación de dos carreras: bailarín de concierto, que integraba la danza clásica y la contemporánea y cuya duración era de ocho años; y, bailarín de danza popular mexicana, carrera con seis años de duración “que pretendía un mayor acercamiento a la autenticidad de las formas populares por medio de trabajo directo con informantes” (Ferreiro, 2005, p. 154). Asimismo, lo que destaca de esta etapa fue la instauración de la *tesis del bailarín integral* que “no sólo afirmaba la viabilidad de la asimilación paralela de dos técnicas dancísticas y la vinculación entre trabajo intelectual y corporal, sino que subrayaba la necesaria interacción entre lo académico y lo artístico para la formación de un artista creativo” (p. 155).

Durante las siguientes décadas (los ochenta y noventa), la escuela vivió nuevamente diversos procesos de reestructuración en sus planes de estudio, así como en sus fines artístico-educativos. No exentos de crisis, escisiones, exilios y reubicaciones. En general, sin omitir lo que hasta aquí se ha dicho, con base en las aportaciones de Ferreiro (1996), se pueden distinguir cinco grandes etapas dentro de la historia de la Academia, desde su fundación hasta principios de los años noventa. Estas son:

1. Primera etapa: La fundación: la compañía de danza moderna, un taller coreográfico.
2. Los principios de la sistematización de la enseñanza (1956-1959).
3. La especialización: primera reestructuración (1959-1969).
4. El bailarín integral: segunda reestructuración (1970-1978).
5. La formación de intérpretes creativos: tercera reestructuración (1978 a 1993).

De esta última etapa, la autora deriva tres momentos más: la reinstalación (1981-1985); la reconstrucción del edificio (1986-1990); y, la carrera única de bailarín y los currículos de tránsito (1990-1994).

Algo que Dallal (1985) escribe sobre la Academia permite ofrecer una síntesis puntual de todas estas etapas, en lo que se refiere al tipo de formación que se ha buscado ofrecer:

a lo largo de toda su existencia esa institución ha impartido simultáneamente, entre otras, las materias de danza folklórica, danza moderna y danza clásica. En realidad, los cambios de un método y de un programa a otro se han referido (y hasta la fecha no se llega a conclusiones válidas) a si se debe preparar a bailarines “especializados” en un género específico (folklórico, clásico, moderno) para realizar ejecuciones también específicas, o bien si la preparación general de cada alumno en estas tres técnicas permitirá el surgimiento de un bailarín integral que resulte apto y capaz para trabajar profesionalmente como ejecutante en cualquier tipo de compañía. (p.194)

Lo expresado por el autor es puntual ya que incluso refleja los cambios producidos en los últimos años dentro de la ADM. Por ejemplo, actualmente la escuela organiza los tres géneros dancísticos en especialidades cada uno, cuyo antecedente inmediato fue la carrera única de bailarín integral, dentro de la cual quedaban unificados los tres géneros.

De los acontecimientos que se dieron en las últimas etapas lo que cabe destacar es la incorporación definitiva de la escolaridad en el ciclo 1976-1977, desde el quinto año de primaria hasta el nivel bachillerato: “Fue esencial el acuerdo de integrar, obligatoriamente para los alumnos, la escolaridad oficial al plantel, con el fin de garantizar una formación artística e intelectual congruente con las necesidades del intérprete” (Lavalle y Ferreiro, 1997, p. 7); la creación de los Centros de Educación Artística, que favorecieron el reconocimiento del bachillerato dentro de la escuela, además de que en su creación tuvieron participación maestros de la Academia, como lo testimonia la maestra Frida al hablar sobre su trayectoria. Igualmente se tiene registro de la existencia de dos compañías semiprofesionales representativas de la escuela (compañía de danza contemporánea y de danza popular mexicana), donde participaban alumnos en formación. Otro aspecto fue que

al interior prevalecía el interés en ofrecer especialidades de maestro de danza, de investigador y coreógrafo, pero fueron propuestas que no se concretaron.

En 1978 nace el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD). Como lo refiere Tortajada (1997), surgió con el propósito de reglamentar la enseñanza de la danza a nivel nacional y con ello sistematizar los procesos de enseñanza; básicamente, pretendía establecer “el reconocimiento de la danza como una profesión con registro y título profesional” (p. 19). Su intención, además, era remontarse a un principio que había hecho surgir la primera escuela de danza en 1932: el sentido social de la enseñanza dancística. A raíz de la creación de esta instancia, la Academia vivió una reestructuración administrativa. Originó la fractura de la planta docente y la pérdida de sus instalaciones que se ubicaban en el Centro Cultural del Bosque. Tal fractura fue producto de las luchas latentes en el campo de la danza profesional; entre quienes aspiraban a organizar los géneros en especialidad y los que aspiraban a la integralidad. Incluso, entre los que buscaban más la preponderancia de un género dancístico sobre otro; acrecentadas por las decisiones de autoridades en cargos clave del campo dancístico (Bastien, 2005). Se trata de acontecimientos donde es evidente la presencia de un *campo* acorde a la noción bourdiana:

Un campo es, simultáneamente, un *espacio de conflictos y competición*, en analogía con un campo de batalla en el que los contendientes rivalizan por establecer un monopolio sobre el tipo específico de capital eficiente en él: la autoridad cultural en el campo artístico, la autoridad científica en el campo científico [...] Conforme progresan estas luchas, las formas y divisiones mismas del campo se convierten en una postura central en la medida en que modificar la distribución y el peso relativo de las formas de capital equivale a modificar la estructura del campo. (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 24)

La creación del SNEPD generó a tal grado la modificación del campo de la educación dancística profesional que a partir de aquí se conformaron tres escuelas:

la escuela nacional de danza clásica, la escuela nacional de danza contemporánea y la escuela nacional de danza folklórica. “Los proyectos de cada escuela consideraron, además de las carreras de ejecutantes, la formación de maestros en cada especialidad, pero sin lograr el reconocimiento oficial del nivel licenciatura” (Ferreiro, 2005, pp. 160-161). Más tarde (en 1994), la creación del Centro Nacional de las Artes, generó un nuevo replanteamiento de las mismas.

Fue por la lucha sindical de cuarenta y tres maestros que después de cuatro años del *exilio* (en 1982), lograrían que las autoridades reubicaran la Academia en un nuevo espacio. Las dictaminaciones oficiales apoyadas por el Estado generaron formas de resistencia por parte de los docentes. Los *disidentes*, los que se revelaron, los que no siguieron los llamados al orden, hicieron historia pues de esa forma evitaron que la Academia desapareciera; actuaron como *agentes sociales* activos, con capacidad de incidir sobre su campo y producir efectos en él. Se da, entonces, el hecho de que:

los agentes sociales no son “partículas” mecánicamente arrastradas y empujadas por fuerzas externas. Son, más bien, portadores de capital y, según su trayectoria y la posición que ocupan en el campo en virtud de su dotación de capital (volumen y estructura), propenden a orientarse activamente, ya sea hacia la conservación de la distribución del capital, ya sea hacia la subversión de dicha distribución. (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 72)

Las inapropiadas condiciones físicas del espacio que se asignó para la escuela en 1982, generó por parte de la comunidad presión constante a las autoridades para contar con mejores instalaciones. Después de diversas reubicaciones que provocaron más fracturas entre la planta docente, la escuela obtuvo sus instalaciones definitivas en 1990, en las que hasta hoy se ubica. Tal logro se obtuvo con la participación activa, la resistencia y lucha de maestros. Entonces, de lo hasta aquí expresado, se puede entender que “la danza es un lenguaje y una práctica social que sigue la lógica de poder: fuerza, dominación y resistencia”

(Tortajada, 1995, p. 19). Fuerza, porque a través del talento y la creatividad de innumerables artistas-docentes la danza como expresión artística y como opción educativa profesional ha hecho muchos aportes al ámbito cultural; dominación, manifestada en la constante pugna entre cada uno de los géneros dancísticos; y, resistencia, por la lucha del gremio por permanecer pese a los dictámenes político oficiales, que si bien muchas veces impulsaron la danza pues se valieron de ella para los compromisos festivos, en otros desaparecieron grupos consolidados e infraestructura educativa.

Todos estos sucesos que marcaron la historia de la Academia y de la educación dancística, casi siempre estuvieron supeditados a decisiones de carácter político-cultural surgidas de los gobiernos en turno. Por ejemplo, en el gobierno de Luis Echeverría, por decreto presidencial, se creó un fideicomiso llamado *Fondo Nacional para el Desarrollo de la Danza Popular Mexicana* (FONADAN), el cual estaría abocado a recuperar e investigar las danzas indígenas y autóctonas de México. O, como lo expresa Josefina Lavalle, quien durante trece años fuera su directora, el objetivo del *fondo* era “volver a las raíces, ver cómo se bailaba en todos los lugares de nuestro país” (Tortajada, 1998, p. 101). Los gustos hacia lo folklórico por parte de la esposa del presidente (María Esther Zuno de Echeverría) pudieron haber contriuido a que desde el poder ejecutivo se le otorgara una gran importancia a la creación de una instancia como el FONADAN.

En la actualidad, aunque ya no de forma tan manifiesta, la danza sirve aún como soporte para que el gobierno federal o el local incluyan la participación de artistas y de alumnos de las escuelas del INBA en una diversidad de festejos acordes con aniversarios de instituciones o con los calendarios cívicos. Aspecto similar al que ocurre al interior de las escuelas del sistema de educación básica. Las artes en general siguen sin ser consideradas como elemento sustantivo de la formación. Lejos quedaron los proyectos educativos que, teniendo como principio la búsqueda de un nacionalismo, estimularon enormemente una manifestación artística como fue la danza popular mexicana.

2.2 La Danza popular Mexicana

a) Características básicas

Hablar de la *danza popular mexicana* la mayoría de las veces remite a otras expresiones semejantes que llegan a emplearse como sinónimos; las más comunes: danza folklórica, danza regional y danzas tradicionales. Un elemento aglutinador a ellas es que mantienen sus raíces en la tradición y salvaguardan los elementos auténticos que han surgido desde su origen; se dan fenómenos de creación y recreación que parten de actitudes auténticamente populares. La presencia de lo folklórico y lo popular aquí son indisociables, es lo que les da unidad;

lo folklórico se apoya, antes que nada, en su origen popular, o sea en aquellas expresiones que nacen espontáneamente de la entraña y de la iniciativa del pueblo, de la comunidad, de grupos más o menos vastos. La expresión popular resulta incontrolable, ya que es el germen más auténtico de la creación y la recreación culturales. En el arte popular el grupo no sólo describe y expresa; también registra. De ahí que lo que nosotros consideramos “folklórico” devenga ingrediente idóneo para detectar las formas de vida, los modos de manifestación y las secuencias históricas de cada pueblo, de cada comunidad, de cada grupo. (Dallal, 2000, p. 79)

Recurro, por lo anterior, a la clasificación general que hace el mismo autor sobre los géneros de danza (Dallal, 1988). Donde la danza popular mexicana incluye a la danza folklórica y a la danza popular urbana, entre ambas se dan procesos de hibridación. Aunque a nivel profesional es más manifiesta la presencia de lo rural, lo indígena en este género; lo que proviene del campo más que de la ciudad. Y uno de sus propósitos básicos es de carácter muy etnográfico; consiste en “acercarse a las fuentes originales para captar y palpar, a través de la convivencia directa, los sentidos de quienes la llevan a cabo” (Plan de estudios de la licenciatura en danza popular mexicana, 2006, p. 37). Se debe a que es una expresión que “se manifiesta

por medio de patrones o modelos de movimientos corporales expresivos, que son transmitidos anónimamente y espontáneamente por la tradición oral y la imitación” (Sevilla, 1990, p. 79).

Esta misma autora (Sevilla, 1990, pp. 82-98) ofrece una descripción detallada de todos los elementos que intervienen en la danza mexicana y que demuestran la complejidad que conlleva la representación de una danza al ser recuperada desde su contexto; los organiza más o menos así:

1. Aspectos coreográficos

Incluye aspectos, tales como: nombre de la danza; número de integrantes; nombre y número de las partes coreográficas; diseños en el espacio (evoluciones), que pueden ir desde líneas paralelas hasta cruce de líneas, diagonales, entrelazamientos de parejas, cadenas; diseños corporales, pasos y actitudes; carácter y significado de la danza; tema; personajes; y, duración.

2. Indumentaria

Comprende: nombre y número de las prendas; diseños y procedencia del mismas; materiales y costos; duración y uso de las prendas y accesorios; formas de obtención; significado de la indumentaria y de cada una de las prendas y accesorios; ceremonias relacionadas con la indumentaria

3. Organización

Constituida por el número de encargos y forma de llegar al cargo; obligaciones del encargo y formas de cooperación para los gastos que implica la danza; relaciones dentro del grupo de danzantes; motivos de ingreso a la danza; características de los integrantes (sexo, edad, estado civil); sistemas de enseñanza y aprendizaje; relaciones con autoridades civiles y religiosas; fechas, hora y lugares de actuación.

4. Música

Los aspectos que intervienen son: tipo de conjunto; número de instrumentos; géneros o formas musicales; origen y procedencia de los integrantes; costos de actuación; instrumentos que interpretarán los danzantes; diversos elementos sonoros.

5. Aspectos históricos

Conformados por: origen temporal y espacial de la danza; cambios; causas de ausencia ocasional o total; época de mayor y menor esplendor; formas en las que se ha conservado; echas de fundación y del grupo de danzantes.

Todos conjuntados en un propósito: la manifestación de movimientos corporales-dancísticos que buscan transmitir ideas, sensaciones, sentimientos, percepciones, aspiraciones, creencias, y que se encuentran mediados por un ritmo, espacio y movimiento.

En lo que comprende al conocimiento sobre la *nomenclatura* mediante la cual se nombran algunos movimientos, combinaciones y pasos de éste género de danza, la información que se presenta en la asignatura de *técnica general de la danza popular mexicana* del plan de estudios de la licenciatura del mismo nombre (el mapa curricular aparecerá en el subtema 2.3), sirve de referente a ello. Por ejemplo, en los dos primeros niveles de la asignatura se identifica lo siguiente:

- Terminología de la técnica de la danza popular mexicana: apoyos, golpes, cambio de peso, muelleo, deslizados, volados, brincos, rebotados, gatillos, quebrados, giros.
- Combinaciones básicas de la técnica: valseado, paso cambiado, paso del borracho, caballito, carretilla, golpe brinco, paso y brinco, zapateado de tres, zapateado de cuatro, triscado, galope, lazada, paso palomo, tijera.

- Uso del espacio: línea, círculo, diagonal, direcciones, posiciones, diseños geométricos (cuadrado, rectángulo, triángulo), trayectorias (lineales y circulares).
- Manejo de implementos: falda, palos, sonaja, paliacate, sombrero, rebozo, gabán, machete, bastón.

La materia de *danza popular mexicana* del mismo plan de estudios contiene información que permite identificar otros aspectos esenciales de esta expresión artística. Algunos de estos son:

- Movimientos de danza rituales: carretillas, cambios de peso, palancas, paso de quetzal, paso de danzas tarahumaras.
- Movimientos a partir de estimulación visual: grecas, escultura, pinturas, artesanía.
- Aspectos técnicos de formación muscular para la correcta ejecución de las danzas: flexión, extensión, rotación, elevación, torsión.
- Práctica de campo: Incluye la definición de elementos dancísticos que se deberán observar en la práctica: elementos técnicos y sus combinaciones, uso del espacio, actitudes corporales, gestualidad, indumentaria, personajes.
- Temas históricos: la Colonia (danza de moros y cristianos; danza de los negritos), Independencia (los jarabes, sonesitos de la tierra), intervención Francesa (cuadrillas, danzas de carnaval), Porfiriato (Vals, Polkas), Revolución (los corridos, danza de los matlachines), siglo XX (bailes de salón).

Por último, la materia de *prácticas escénicas* es otro espacio curricular donde se puede recuperar otros aspectos característicos de la danza mexicana. Entre estos aparecen:

- Elementos escénicos: escenografía, utilería, vestuario, iluminación, maquillaje, musicalización.
- Guión escénico: tema, estructura.
- Montaje escénico: creación de personajes, ensamble de escenas, ensayos con personajes.

b) Institucionalización

En la historia de la formación de bailarines en danza folklórica, el Estado ha definido con toda claridad hacia dónde dirigirla. Para el caso de México, en el primer momento, esto es las primeras décadas del siglo XX, la necesidad fue construir una identidad nacional; así, la formación en danza tenía la finalidad de mostrar unidad nacional y consolidar la tan necesaria identidad mexicana. (Saldaña, *el campo de la enseñanza de la danza*, 2010 p. 25)

La danza popular mexicana como expresión artística formativa, emerge bajo principios muy semejantes a los de fundación de la Academia y de las primeras escuelas de danza. Es decir, “se inserta en el desarrollo de un movimiento artístico con visos nacionalistas y revolucionarios. Este movimiento, que surge en las postrimerías de la Revolución, encuentra sustento en el discurso cultural y educativo de Vasconcelos” (Ferreiro, 1996, p. 15). Es así, que en el desarrollo de ambos aspectos (el nacimiento de una institución y la génesis de un tipo de formación artística) se da una concordancia significativa. Al remontarse a sus orígenes cronológicamente éstos se ubican a principios de los años veinte. Vasconcelos fue uno de sus principales impulsores, al desarrollar una política cultural que buscaba rescatar las raíces y construir un nuevo país mediante la educación y el arte. Así, se dio fuerte impulso a las manifestaciones artísticas indígenas y populares como elementos identitarios del mexicano frente a los demás países. Miguel Covarrubias,

una figura emblemática del campo cultural e impulsor de manifestaciones artísticas como la danza, escribió al respecto:

sobrevino la Revolución y con ello el nacionalismo febril, que cundió como reguero de pólvora entre los intelectuales. Pintores, músicos, escritores y educadores se lanzaron de lleno al campo del folklore para hacer justicia, algo tardía a las cosas mexicanas, a los trajes autóctonos, la música y la danza regionales; a la vida, el ingenio y el arte del pueblo.

[...] Una poderosa influencia en el terreno educativo nacionalista fueron las Misiones Culturales, dirigidas en el campo de la danza por los maestros Marcelo Torreblanca, Luis Felipe Obregón, Humberto Herrera y el Chato Acosta. Con verdadero entusiasmo y espíritu de sacrificio de misioneros estos maestros viajaron por todo el país estudiando las diversas danzas regionales para difundirlas más tarde en el mundo escolar y organizaron grandiosos festivales de danza folklórica, como el que tuvo lugar en la inauguración del estadio en 1924. (Covarrubias, 1952, p. 104)

El folklore sería el elemento al que recurriría el Estado para promover una imagen de México mediante su institucionalización y su empleo como espectáculo que, como expresa Lavallo (2002), en un principio se caracterizó por su *pintoresquismo y costumbrismo*.

Aunque, como lo registra Dallal (1990 y 1995), la institucionalización de la danza mexicana oficialmente pudo haberse dado antes; en 1902, cuando Justo Sierra (ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes) oficializó las *fiestas escolares de fin de cursos*. Se encaminaba a premiar el desempeño de los alumnos no con incentivos materiales, sino con *alegría y diversión*, plasmada en un montaje dancístico, o incluía declamación, canto y teatro. Fue así como muchos “‘artistas’ de la farándula e incluso de la danza de concierto brotaron de estas prácticas y resulta natural hallar la raíz de ciertas vocaciones [...] en este verdadero azuzamiento de la ‘aventura’ dancística y escénica que fueron las ‘fiestas escolares’” (Dallal, 1990, p. 112). El interés en el arte como en la educación corporal lo manifestó el ministro de

educación cuando envió al extranjero a profesores mexicanos de educación física para que se perfeccionaran. Se debió a que la danza era parte del área de educación física y a que en su proyecto educativo contempló el desarrollo armónico total del sujeto, incluida su capacidad estética y ser físico; medidas que trascenderían a la época posrevolucionaria.

Como lo documentó Covarrubias (1952), las *misiones culturales* fueron el instrumento del que se valió la política cultural vasconcelista para difundir el arte popular, la mexicanidad. Sin olvidar su gran hazaña alfabetizadora, principalmente hacia las poblaciones rurales e indígenas. De acuerdo con Marín (2004), que cumplieran tales propósitos era en parte a que las conformaban equipos de maestros de escuela, maestro de educación física, trabajadores sociales, artistas, agrónomos. Incluso, se crearían *misiones culturales sociales o recreativas* en las cuales participaban docentes a los que se les ofrecían enseñanzas teóricas y prácticas de danza, música, artes plásticas y deporte. Un ejemplo de ello fue el maestro Marcelo Torreblanca quien, siendo maestro de educación física, se interesó en aprender la danza mexicana. “Así mismo, fue parte del grupo de pioneros que investigaron, enseñaron y difundieron la danza popular mexicana en el ‘ámbito nacional” (Marín, 2004, p.30). Su trayectoria sería relevante puesto que formaría a muchas generaciones de maestros en la danza mexicana al ser docente en las primeras escuelas dancísticas (la *escuela plástica dinámica* y la *escuela de danza de la SEP*) y en la ADM. Fueron maestros de educación física, como Marcelo Torreblanca, a quienes se encomendó la labor de enseñar las danzas mexicanas, además de las clases de gimnasia y deportes.

Lo anterior, una política cultural nacionalista pre y posrevolucionaria encaminada a impulsar la enseñanza de la danza, bien puede ir a colación con lo que refiere Leigh: “Se piensa que, obligando a todos los niños a estudiar danza, la sociedad se perfeccionará, pues la danza es una fuerza revolucionaria que hace nacer impulsos nobles y puros en quienes la practican” (1997, p. 413). Se debe a que

un objetivo básico era precisamente instituir una cultura del cuerpo y la danza venía a ser la expresión artística que podría cubrir tal propósito.

c) Profesionalización

Los primeros pasos en la profesionalización de la danza, no sólo la popular mexicana, vendrían a darse con la fundación de *la primera escuela oficial especializada en danza* en 1931. El plan que se elaboró permite entenderlo así ya que el mismo “proponía la profesionalización de la danza e incluía como metas la creación del ballet mexicano, la incorporación del ballet clásico como preparación de los bailarines y el estudio de la danza mexicana con mayor profundidad” (Lavallo, 2002, p. 48). El perfil de ingreso sólo aceptaba la incorporación de alumnos no mayores a 12 años, lo que incluso hacía que ya desde este momento el proyecto educativo ofreciera materias de primaria y secundaria, a la par de la formación técnico-dancística, artística, humanística y de acondicionamiento físico.

La segunda escuela que se fundó (la *Escuela de Danza de la SEP*), como lo señala Lavallo (2002, p. 55): “fue el principio de un camino que llevaría a la danza a su profesionalización”. En un principio la escuela ofreció estudios para formar bailarines, a cursar en tres años; contemplaba los bailes mexicanos y especialidades, donde no quedaba incluida la danza clásica. “Se aspiraba a regresar a lo indígena, sentimiento que se exacerbó con Cárdenas, y rechazar lo europeo” (Ramos, 2009, p. 98). En 1935 la escuela sufriría cambios en su propuesta al ampliar los estudios a cinco años, donde los bailes regionales y mexicanos, y la danza clásica serían los ejes medulares de la formación. Se incluía también el estudio de la danza moderna. Su propósito sería no sólo formar bailarines sino también profesores de danza.

A partir de estos primeros momentos se confiere a la enseñanza de la Danza Mexicana un cierto carácter elitista, sobre todo por dos cuestiones:

1. El establecimiento de las escuelas profesionales de danza se da en el medio urbano, lo cual imposibilita que miembros de las zonas donde ésta precisamente surge y evoluciona (indígena-rural) puedan incorporarse a sus aulas de manera más propicia como quienes nacen y crecen dentro de las ciudades. Y si se desplazan de su lugar de origen a la urbe sucede que a veces no muestran interés en la salvaguarda del acervo coreográfico heredado de sus antepasados. Si bien la danza popular urbana se consideraba dentro de la enseñanza profesional, es básicamente de la danza rural e indígena de donde se nutre, de ahí la denominación que en un principio se le otorgó a la carrera: Danza Folklórica o rural.

2. La profesionalización de la danza representó el inicio de la instauración de procedimientos sistematizados de selección que colocaban en desventaja a quienes no poseían las facultades físicas y las destrezas necesarias. Se vuelve indispensable cumplir con un perfil de ingreso para iniciar estudios en danza, contar con un determinado rango de edad, una formación académica previa, un desarrollo físico-corporal y salud óptimos. La *Escuela Plástica Dinámica*, que como ya se ha dicho, fue la primera escuela profesional que se fundó en 1931, en su momento ya consideraba el establecimiento de un perfil de ingreso para quienes aspiraban incorporarse a ella.

Para ello requería admitir alumnos menores de 12 años, previo examen de capacidad y reconocimiento físico, con tres años de educación primaria... Era necesario observar a los niños durante dos meses para admitirlos definitivamente previo compromiso de los padres. Después de esta observación, sólo aquellos que revelaran una capacidad excepcional para la danza, que mostraran ritmo e inteligencia, podrían gozar de los estudios gratuitamente. (Fuentes, 1995, p. 23)

Por su parte, en la *Escuela de Danza de la SEP* lo que ocurrió fue que:

En cuanto al ingreso, se modificó la experiencia anterior de la escuela de Zybine. Se aumentó el límite de edad, que pasó de 12 a 19 años. Los aspirantes debían

comprobar que habían cursado la enseñanza primaria-superior, y estar en perfectas condiciones físicas. (Fuentes, 1995, p. 30)

Estos procedimientos de selección van teniendo un avance progresivo, de ser en un principio rudimentarios –e incluso inexistentes- pasan a ser sistemáticos y rigurosos; un ejemplo de ello se dio en la misma Academia de la Danza Mexicana. A pesar de haber sido creada en 1947 no fue sino hasta 1960 cuando, al mismo tiempo que se inicia la sistematización tanto de la danza regional como de la clásica, se da la “Instauración de exámenes de admisión considerando las aptitudes físicas, al mismo tiempo que se definen las edades de ingreso (8-14 años)” (Ferreiro, 1996, p. 26). Fue así como

En enero de 1962 salió la convocatoria para ingresar a la ADM ya con el nuevo plan de estudios. Con éste se planteaba realmente la enseñanza profesional de la danza en México y le daba un carácter más elitista por las necesidades técnicas y de selección que se requerían. (Tortajada, 1995, p. 425)

Entonces, pese al avance que tuvo la profesionalización de la danza con la creación de las primeras escuelas no fue sino a partir de 1960 que al interior de la ADM “se empezaron a elaborar programas de estudio sistematizados y secuenciados, y fue el comienzo del diseño curricular propiamente dicho” (Fuentes, 1995, p. 15). Se dio a la par de procesos de selección igualmente más sistematizados. Básicamente, era el examen médico el que se consideraba más importante dentro del proceso de selección. Con respecto al margen en la edad de admisión (8 a 14 años), en un principio generó grupos heterogéneos en las carreras que se ofrecían, tanto en la edad como en el nivel académico. Sería a partir de 1973 (segunda reestructuración) que, con la instauración de la especialización en danza mexicana con duración de 6 años, se precisa la edad de admisión en correspondencia con la escolaridad solicitada; para ingresar a la carrera se debía tener la primaria concluida.

El avance en el proceso de selección se dio posteriormente, de manera significativa, a partir de 1978 (tercera reestructuración) ya que se incorporó el uso de herramientas de registro (ficha antropométrica). Además:

Para fortalecer la selección se incorporan otros exámenes: musical, médico, nutricional, psicométrico y de conocimientos. La continua revisión del proceso de selección promueve el interés de algunos maestros por realizar un seguimiento a los alumnos en su desarrollo técnico y muscular, que se integra al control anual de dicho proceso. Se inicia una investigación de la estructura familiar que permite, además de descubrir problemas, definir estrategias de apoyo a los alumnos que posibiliten su adaptación y desarrollo (Ferreiro, 1996, p. 36).

Este tipo de procedimientos son los que hasta el día de hoy prevalecen al interior de la ADM, aunque se otorga más prioridad a unos sobre otros. Los exámenes de aptitudes dancísticas, el antropométrico y médico son, por obvias razones, los principales. Se considera que el establecimiento de un proceso riguroso, preciso y sistematizado para la selección de alumnos es el paso inicial para una formación profesional de calidad. La correcta selección podrá garantizar que el futuro bailarín esté en condiciones de asimilar correctamente la técnica, los procedimientos, códigos, diseños y coreografías que conforman a la danza popular mexicana y que, por lo tanto, le permitirán alcanzar el nivel profesional.

Otro momento clave que favoreció la profesionalización de la danza popular mexicana tiene que ver con el reconocimiento jurídico, aunque con carácter técnico superior, de los estudios en danza. Fue resultado del surgimiento de la Ley Federal de Educación en el año de 1973; “a partir de la promulgación de esta ley, el Estado debe avalar toda actividad profesional expidiendo certificados, diplomas, títulos o grados académicos a quienes hayan concluido la educación media superior” (Fuentes, 1995, p. 69). Al mismo tiempo en que se otorga el reconocimiento a los estudios en danza, se da la incorporación definitiva del bachillerato académico a la ADM. Como en otro momento se señaló, la incorporación de los estudios

académicos a este nivel fue resultado de la segunda reestructuración llevada a cabo a principios de los años 70's en las carreras que la escuela impartía.

Cuando se acepta la incorporación y reconocimiento definitivo del bachillerato académico en la Academia, se da una situación paradójica; si por una parte se lograba el reconocimiento oficial de los estudios a nivel bachillerato, por la otra esto mismo vino a ser un impedimento para que la formación dancística tuviera reconocimiento a nivel profesional-superior. La principal instancia certificadora (SEP), equiparaba a las carreras dancísticas con el bachillerato, por concluir precisamente a la par de estos estudios, sin importar que se ofrecieran con carácter profesional durante un número considerable de años. La falta de reconocimiento a nivel superior de los estudios artísticos, fue en parte debido a que el INBA no contaba con modelos propios de evaluación y certificación para las escuelas que estaban a su cargo. Durán (1998) señala al respecto:

La carencia de un modelo propio (por parte del INBA) que en resguardo de sus necesidades ordene, evalúe, etc., tiene entre muchas otras consecuencias, la muy grave de estar impedida para certificar sus estudios de acuerdo con sus requerimientos. Esta consecuencia es corresponsable de la falta de competitividad de los egresados de las escuelas de arte. Obligados a estudiar la "doble jornada" (la carrera artística y los estudios de educación básica y media superior) para cursar la licenciatura artística de su elección, arroja entre otros los siguientes resultados: en el caso de los bailarines, después de 8 o 10 años de estudio serio y fuerte, pueden obtener un certificado de nivel medio superior equivalente a la preparatoria, ya que la enseñanza del ballet clásico obliga a los estudiantes a ingresar a más tardar a los nueve años. (p. 411-412)

En la actualidad esta situación ha sido superada, no sólo en bien de la danza clásica sino también de la danza contemporánea y la popular mexicana. Es en el 2006 cuando el gremio dancístico y con ello todas las escuelas profesionales de danza del INBA, logran algo que se había anhelado muchos años atrás: que se otorgue el reconocimiento con carácter a nivel profesional-superior a las carreras en

danza. Como se expuso en otro momento, fue desde 1978 que, con la creación del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza, se había aspirado al reconocimiento de la danza como profesión con registro y título profesional.

El argumento que durante muchos años utilizaron las autoridades fue que no se podían expedir títulos de licenciatura para los bailarines porque iniciaban la carrera aproximadamente a los 8 años y al terminarla, cuando tenían unos 18 años, aún no habían concluido la preparatoria. (Ramos, 2009, p. 161)

Los actuales planes de estudio de la ADM, constituidos para cada uno de los tres géneros, dan cuenta de tal logro. En el caso particular de la Danza Popular Mexicana, deja de tener un lugar relegado dentro de la carrera de Intérprete de Danza de Concierto (Bailarín Integral) para pasar a obtener un espacio exclusivo como carrera exclusivamente dedicada a la danza mexicana.

Este logro vino a representar un avance en materia de profesionalización de la danza. Así, finalmente a la danza profesional se le coloca a la altura de cualquier otra carrera superior, por lo tanto, se garantiza que el estudiante, una vez que egrese de la carrera, contará con un título de *licenciado en danza*. En materia de certificación se da así un claro distanciamiento entre los Bachilleratos de Arte (CEDART's) ya que antes de esto los egresados de una u otra modalidad obtenían un reconocimiento a sus estudios de nivel técnico-superior; situación nada propicia para las escuelas profesionales. La diferenciación de éstas con bachilleratos artísticos era necesaria dado que una de las finalidades de los mismos era ofrecer programas propedéuticos para ingresar a las escuelas profesionales de arte.

2.3 La licenciatura en Danza Popular Mexicana (plan 2006): aspectos sustantivos

El actual plan de estudios de la carrera en danza mexicana que surgió en 2006, referente curricular a partir del cual se desprende labor profesional actual de las trayectorias docentes contempladas, presenta las siguientes características.

Objetivo básico de la carrera:

Con base en el *plan de estudios de la licenciatura en danza popular mexicana* (2006, p. 49), el objetivo general está dirigido a: Brindar al estudiante los conocimientos necesarios a fin de alcanzar el dominio del movimiento corporal y los elementos característicos de la danza popular mexicana, así como mantener la relación con los saberes teóricos que le proporcionen en una base artística, histórica y social la comprensión de las manifestaciones en su contexto, y posteriormente, elaborar creaciones a partir de la observación, reflexión, análisis y práctica de la danza.

Perfil de ingreso:

El interesado en iniciar los estudios “deberá contar con una serie de características físicas, de conocimientos, de actitudes y valores, indispensables para enfrentar los constantes retos que plantea esta carrera artística” (Plan de Estudios 2006, p. 50). Para lograrlo, se contempla que posean: 1) habilidades y destrezas, tales como: flexibilidad, fuerza muscular, complexión delgada, musicalidad, creatividad, gusto por la investigación; 2) conocimientos dancísticos mínimos de dos años la danza y la música mexicana; 3) actitudes y valores: actitud favorable al trabajo de equipo, sólidos hábitos alimenticios, ser parte de un ambiente familiar que favorezca el aprendizaje de la danza, desarrollar el hábito de presenciar eventos escénicos, entre muchos otros.

Perfil de egreso:

Se establece que el egresado “poseerá las herramientas necesarias para acercarse al conocimiento y al estudio de la danza como parte sustancial de las

manifestaciones culturales del país” (Plan de Estudios 2006, p. 51). Se aspira también a que al concluir sus estudios el estudiante posea los elementos para interpretar los diferentes géneros de danza de nuestro país, con dominio preciso del estilo, sentido y carácter; que pueda desempeñarse como bailarín profesional en compañías profesionales; realice creaciones escénicas; lleve a cabo investigación directa, en campo y con fuentes secundarias, donde se tome a la danza como principal objeto de estudio.

Entre los *requisitos básicos para ingresar*, los aspirantes deberán contar con una edad de entre 17 a 20 años; estar por concluir o haber concluido los estudios de bachillerato; tener complexión delgada. Además, se contemplan diversas fases de evaluación, consistentes en: examen médico; examen antropométrico y de laboratorio; examen de aptitudes físicas, de habilidades y conocimientos técnicos de danza mexicana; exámenes psicométricos y musicales.

Estructura curricular:

Se organiza en cinco áreas de conocimiento: dancístico-coreográfica, musical, escénica, teórico-artística, teórico-metodológica (ver *mapa curricular* de la carrera en la siguiente página). Como se observa, la orientación en docencia se identifica con la presencia de la materia de *métodos de enseñanza de la danza popular mexicana* (6º y 7º semestre) y *seminario de prácticas educativas* (8º semestre).

Campo de trabajo:

Son tres los ámbitos donde se pretende que el egresado podrá desempeñarse: como *intérprete* en compañías o grupos profesionales de danza; *coreógrafo*; y, *docente* en el Sistema Educativo Nacional, compañías, escuelas profesionales, casas de cultura.



8.1 MAPA CURRICULAR

ACADEMIA DE LA DANZA MEXICANA LICENCIATURA EN DANZA POPULAR MEXICANA

AREAS	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO
DANCISTICO COREOGRAFICA	Danza Popular Mexicana I 7.5 14	Danza Popular Mexicana II 7.5 14	Danza Popular Mexicana III 7.5 14	Danza Popular Mexicana IV 7.5 14	Danza Popular Mexicana V 7.5 14	Danza Popular Mexicana VI 7.5 14	Danza Popular Mexicana VII 7.5 14	Danza Popular Mexicana VIII 7.5 14
	Técnica General de Danza Popular Mexicana I 3 4	Técnica General de Danza Popular Mexicana II 3 4	Análisis de Movimiento 3 4	Análisis de Movimiento II 3 4	Análisis Coreográfico 3 6	Composición Coreográfica 3 6	Taller de Puesta en Escena I 3 6	Taller de Puesta en Escena II 3 6
	Kinesología I 4.5 6	Kinesología II 4.5 6	Acondicionamiento Físico I 4.5 6	Acondicionamiento Físico II 4.5 6	Danza Contemporánea I 4.5 6	Danza Contemporánea II 4.5 6	Danza Contemporánea III 4.5 6	Danza Contemporánea IV 4.5 6
MUSICAL	Música Aplicada a la Danza I 3 4	Música Aplicada a la Danza II 3 5	Taller de Música Tradicional Mexicana I 3 6	Taller de Música Tradicional Mexicana II 3 6	Taller de Música Tradicional Mexicana III 3 6	Taller de Música Tradicional Mexicana IV 3 6		
PRÁCTICA	Lenguaje Escénico I 3 4	Lenguaje Escénico II 3 4	Lenguaje Escénico III 3 4	Antropología Teatra 3 4	Taller de Artes y Técnicas Escénicas I 3 6	Taller de Artes y Técnicas Escénicas II 3 6	Creación Cultural 2 6	
	Prácticas Escénicas I 2 3	Prácticas Escénicas II 2 3	Prácticas Escénicas III 2 3	Prácticas Escénicas IV 2 3	Prácticas Escénicas V 2 3	Prácticas Escénicas VI 2 3	Prácticas Escénicas VII 2 3	Prácticas Escénicas VIII 2 3
TEORICO ARTISTICA	Métodos de Investigación e Historiografía de la Danza en México 3 6	Historia de la Danza en México I 3 6	Historia de la Danza en México II 3 6	Teoría del Arte y la Danza I 3 6	Teoría del Arte y la Danza II 3 6	Teoría del Arte y la Danza III 3 6		
TÉCNICO METODOLÓGICA	Investigación Documental y de Campo I 3 6	Investigación Documental y de Campo II 3 6	Antropología de la Danza I 3 6	Antropología de la Danza II 3 6	Identidad y Cultura 3 6	Seminario de Investigación 2 4	Seminario de Titulación I 2 4	Seminario de Titulación II 3 4
						Métodos de Enseñanza de la Danza Popular Mexicana I 2 6	Métodos de Enseñanza de la Danza Popular Mexicana II 2 4	Seminario de Prácticas Educativas 2 6
HORAS	29	29	29	29	29	30	22	22
CRÉDITOS		51	52	52	56	60	47	44

Total de créditos: 414

Nota: No se incluyen las horas independientes

2.4 Los docentes de la ADM: normatividad que rige su labor.

Las secuencias de las trayectorias educativas se estructuran a partir de las interacciones docente-alumno, y son las instituciones y la normatividad institucional y sindical las que estructuran las secuencias laborales y guían las orientaciones y estrategias de los sujetos. (Cacho, *Trayectoria e identidades: una generación de profesores*, 2005 p. 129)

Una práctica profesional como la docencia, además de estar enmarcada dentro de una institución educativa concreta, donde está presente un *currículum en acción* que posee una historia particular que es la que le da forma, también comprende el elemento laboral. De la permanencia en la institución, una vez que se ha ingresado a ella como profesionista trabajador, dependerá que se pueda dar la configuración de una trayectoria estable y una identidad gremial. Lo mismo ocurrirá si el docente-trabajador cuenta con mecanismos que le ofrezcan la posibilidad de mejorar su posición e ingresos laborales. Lo que a continuación presento es parte de la política laboral que orienta el desempeño de los docentes no sólo de la ADM sino de todo el INBA.

Al iniciar el ciclo escolar 2010-2011 la escuela contaba con una plantilla de personal docente de 90 maestros que atendían a 220 alumnos aproximadamente ubicados en cuatro carreras; las tres licenciaturas en cada género de danza y una carrera especial para varones, que aún es herencia del interés por la integralidad entre los géneros. La primera cifra, tomada de la *numeralía* de la SGEIA³, comprende maestros de todos los géneros de danza, de las disciplinas artísticas complementarias (música, artes plásticas, teatro), músicos acompañantes (pianistas y percusionistas) y maestros de escolaridad, abocados básicamente a atender a la población de la licenciatura en danza clásica. Estos últimos laboran principalmente

³ Cifra obtenida de: <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menusomos/90-artnumeralia> (consultados el 20 de julio de 2011).

con plazas identificadas como *plazas federales*. Algunos de ellos posee horas fragmentas en *plazas de nómina interna*. La normatividad que los rige son las Condiciones Generales de Trabajo de la Secretaría de Educación Pública.

Los maestros-artistas son quienes trabajan con *plazas homologadas*. Un antecedente de esta condición laboral se puede encontrar, en parte, en la escisión que se dio al interior de la ADM en 1978 cuando se instrumentó su reestructuración administrativa. Su sustento laboral-normativo se encuentra en un documento conocido como *normas grises* o *normas que regulan las condiciones específicas de personal académico de base de las escuelas profesionales del INBA*. Su origen es de carácter sindical y está fechado el 28 de noviembre de 1984. Surgen debido a que “las escuelas del INBA se incorporaron al modelo de educación superior” (p. 75). Contienen aspectos que deben prevalecer respecto a: nombramientos; definición y tipos de plazas; categorías; requisitos de ingreso al servicio docente; definición y distribución de las actividades académicas; derechos y obligaciones; período sabático; salario; admisión, definitividad y promoción del personal académico. De la parte correspondiente a los nombramientos destaca la existencia de plazas que van desde *profesor de asignatura de educación artística profesional* (categoría A, B y C), *técnico docente*, *profesor de carrera* (asistente, titular, asociado), hasta *titular de tiempo completo categoría C*, que es la plaza más alta a la que puede aspirar un docente. Del rubro relacionado con *la promoción*, surgió en 1995 un documento denominado *Reglamento para ingreso y promoción del personal académico de base*, en el cual, además de señalar los antecedentes normativos que dieron origen al documento, detalla aspectos derivados del mismo, por ejemplo; factores a considerar para ingreso (experiencia académica, profesional, conocimientos, aptitud), factores para promoción.

Sindicalmente, el gremio de docentes del INBA desde un principio ha pertenecido a la sección 10 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), sección que aglutina a otros subsistemas de educación superior como lo es el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional. Además, la

sección da cabida al nivel de educación secundaria –en todas sus modalidades- y a profesores de educación física de todas las escuelas ubicadas en la zona metropolitana. El INBA y las escuelas de educación superior coinciden en que se trata de *órganos desconcentrados de la SEP*.

A partir de un rastreo hemerográfico, Bastien (2005) hace una recuperación histórica de estos dos elementos: el acercamiento del gremio a la sección 10 del SNTE y sus primeras demandas para la homologación salarial:

En agosto de 1978 cuarenta y tres maestros de la Academia de la Danza Mexicana (ADM) se ampararon en la Sección 10 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), iniciando así un movimiento de protesta: no regresarían a clases y se declararon "en estado de sesión permanente". Las demandas de este grupo eran las siguientes:

Que se suspenda la reestructuración administrativa de la ADM; el cese de la división del personal de su delegación y la anticonstitucional represión de la autoridad y [del] personal de seguridad, quienes por medio de amenazas y actas de abandono de empleo tratan de atemorizar al personal docente; la exclusividad de las instalaciones de la ADM; la regularización de los nombramientos a lista de raya con plazas base iniciales de dieciocho horas; la reestructuración y respeto del reglamento de escalafón, la instrumentación de la titulación del profesorado y la nivelación del sueldo base con el de educación media. (p. 1)

Desde el punto de vista institucional, la labor de los docentes de la ADM y de todo el INBA ha buscado ser normada, a partir de julio de 2006, a través del *Código de derechos y obligaciones académicas del personal docente de INBA*, contenidas en el documento raíz llamado *bases generales que regulan la educación y la investigación artística del INBA*. Mismos documentos que el Instituto, a través de la SGEIA, pone a consulta pública en su página electrónica.

La presentación que en este capítulo hice acerca del contexto institucional, donde durante muchos años se ha desenvuelto la labor profesional de los docentes contemplados; del género dancístico en el que se especializan y que es el que enseñan (sus características, evolución histórica y descripción curricular actual); y, de los elementos normativos que son los que rigen su actividad docente; no quedaría completo sin la inclusión de la información derivada de las trayectorias analizadas. Menos aún que es la parte sustantiva de la investigación. El próximo capítulo estará dedicado a ello. Igualmente la vinculación entre ambos capítulos se deriva de comprender algo que expresa Gaulejac, Rodríguez y Taracena: “No es posible analizar históricamente o sociológicamente a las instituciones sin analizar a los agentes reales de la historia institucional” (2005, p. 21).

Capítulo 3

El cuerpo de las trayectorias docentes: su construcción.

En este capítulo mi intención es presentar el análisis de las entrevistas realizadas a los informantes elegidos. Hablo de la experiencia vivida en el encuentro cara a cara con mis entrevistados, de la práctica corporal puesta en juego al momento de producir las entrevistas, analizarlas, desmenuzarlas.

3.1 La experiencia con las entrevistas

la experiencia es la base sobre la que se construye el significado, y que esa experiencia depende en alto grado de nuestra capacidad de entrar en contacto con el mundo cualitativo que habitamos (*Eisner, La escuela que necesitamos. Ensayos personales*, 2002, p. 172).

Como preámbulo, quisiera exponer lo siguiente acerca de mi experiencia con la realización de las entrevistas. Concibo aquí a la *experiencia* como aquellos conocimientos, vivencias producto de las interacciones sociales. Es la interacción del organismo y el ambiente, de las condiciones que le rodean. Es la forma misma de relacionarse con el mundo; el hombre transforma su ambiente pero también está transformado por él. Dewey (2008) considera que sólo se puede hablar de experiencia (estética) si existe algún impacto sobre nosotros y tiene consecuencias, el actuar o hacer no es suficiente. La experiencia necesariamente representa el *hacer y el padecer*. Es lo que la distingue de la mera experiencia, la que no trasciende ni significa. La *experiencia estética*, no es la que necesariamente se presenta ante la contemplación de obras refinadas de arte en los museos, es la dirigida a los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios. La que puede contribuir a mejorar nuestras relaciones sociales y nuestro actuar en los procesos de producción.

Se aprende mucho por experiencia, al vivir y ser parte, al ser productor y espectador, al hacer y sentir. Tanto los aspectos intelectuales como afectivos son los que constituyen nuestro bagaje de experiencias. Los aprendizajes más significativos que tenemos son los que precisamente se presentan a través de las vivencias directas que se dan en nuestros encuentros no sólo con la naturaleza,

nuestra cultura, sino, principalmente, con nuestros semejantes y en nuestras relaciones sociales. Ya sólo por el hecho de estar con otros cambiamos y nos transformamos, porque nuestra vida transcurre con ellas y para ellas.

En el caso del trabajo empírico que desarrollé como parte de mi investigación, las entrevistas fueron una fuente de experiencias en distintos sentidos. El primero, por tratarse de un primer acercamiento a un trabajo de investigación cualitativo, caracterizado por el encuentro cara a cara con los agentes (maestros de danza popular mexicana). De ellos indago los significados que le dan a su actividad docente. En otro sentido, por la vivencia directa de aprender de la experiencia de otros, de su historia de vida, de cómo han constituido su vida profesional pasada, presente e incluso sus aspiraciones o deseos futuros. Cada una de las experiencias es propia, particular, pero también es social por estar constituida por *los otros*, por el hecho mismo de estar enmarcada en un contexto institucional concreto. “El sí mismo sólo existe en y para las relaciones con los otros; intensificar el intercambio social significa intensificar el sí mismo” (Todorov, 2008, p. 207). Un relato de vida no puede desligarse de los hechos sociales que lo conforman, de las instituciones con las que interactúan, de los grupos con los cuales se ha interactuado, de las relaciones personales que establece con sus semejantes.

Con esto como telón de fondo, a la entrevista la puedo considerar una *experiencia estética*; no me encaminé a recolectar sólo información. Trabajo que no ha sido nada sencillo, ha implicado el hacer pero también el padecer. Con la incertidumbre siempre presente, la condición de compenetrarse, ser empático, interactuar con el otro. Lo contrario hubiera representado un acto meramente mecánico y despersonalizado, similar al de recurrir a los sujetos con el fin de obtener un dato estadístico. Todo lo contrario, a través de un trabajo de investigación mediante entrevistas busqué comprensión y análisis de la historia de vida de individuos, en experiencias concretas que puedan ser narradas por medio del lenguaje. Al decir de Arfuch (2002), el lenguaje no como una materia inerte donde se

buscan aquellos contenidos afines a una hipótesis, sino “como un acontecimiento de palabra que convoca una complejidad dialógica y existencial” (p. 190).

3.1.1 La elección de los informantes-colaboradores

Como ya lo expuse en el primer capítulo, al elegir a docentes de danza popular mexicana, para adentrarme en su trayectoria profesional, lo hago influido por mi biografía personal y profesional, aunado al interés que tengo en quienes realizan una labor eminentemente práctica, en la que el cuerpo es la herramienta misma de trabajo. Cuerpo más que entidad biológica, como esquema corporal, cuerpo donador de sentido y poseedor de un arco intencional que otorga unidad a los sentidos, a la inteligencia, a la sensibilidad y a la motricidad. Un cuerpo que bien puede ser una “unidad activa que consiste en significar (cuerpo como expresión), lejos de la simple asociación, coordinación o mosaico de sensaciones” (Gervilla, 2000, p. 77).

Cuando en mi proceso de formación tenía ya decidido qué destino seguir, hacia dónde embarcarme y con quiénes, me aboqué a iniciar el trabajo de las entrevistas. Para ello elegí a tres maestros que imparten la materia de danza mexicana. La elección de estos *informantes-colaboradores* la hice sin necesidad haber establecido una muestra de población según categorías clásicas (edad, sexo, estrato socioprofesional) ni a partir de una selección aleatoria. Utilizo la expresión *informante-colaborador* puesto que al no ser yo un investigador que llegó *desde afuera* eso me ha permitido forjar una colaboración cercana con los entrevistados. Así, he logrado establecer “una complicidad explícita con algunas personas de confianza, miembros de la comunidad” (Rockwell, 2009, p. 192). Aunque al considerar a mis informantes como unos colaboradores con quienes establecí un cierto grado de complicidad, tomo en cuenta lo que dice Clifford Geertz:

No tratamos (o por lo menos yo no trato) de convertirnos en nativos (en todo caso una palabra comprometida) o de imitar a los nativos. Solo los románticos o los espías encontrarán sentido en hacerlo. Lo que procuramos es (en el sentido

amplio del término en el cual este designa mucho más que una charla) *conversar con ellos*, una cuestión bastante más difícil (y no sólo con extranjeros) de lo que generalmente se reconoce. [El subrayado es mío] (Citado por Mallimaci y Giménez, 2006, p. 196)

Pese al interés personal hacia la danza mexicana, para la selección de los informantes elegí a docentes que han sido personas clave en la historia de la institución y tienen un amplio número de años de servicio docente ininterrumpido dentro de la escuela; han conformado un gran cúmulo de experiencias en el ejercicio docente; han vivido transformaciones, un cambio de sede y diversas reformas curriculares al interior de la misma. Contemplé exclusivamente a maestros que imparten clases de danza mexicana, que se abocan principalmente a la formación técnico-dancística, al trabajo práctico-corporal. Preciso esto porque la carrera dancística a la cual ellos pertenecen -como quedó expuesto en el subtema 2.3 del capítulo 2-, ofrece otros espacios de formación agrupados curricularmente como: área dancístico-coreográfica, musical, escénica, teórico-artística, teórico-metodológica.

Concretamente son tres maestros a quienes entrevisté, dos mujeres y un hombre. Fueron entre dos y tres las entrevistas formales que tuve con cada uno, con una duración promedio de una hora y quince minutos cada una. Digo *entrevistas formales* debido a que se dieron otros encuentros espontáneos, sin cuaderno ni grabadora en la mano, en los que los colaboradores comentaban aspectos sobre su itinerario profesional o su vida personal. La danza mexicana es la materia que casi siempre han impartido durante toda su trayectoria docente, la cual se ha desarrollado principalmente dentro de la ADM. Sólo una de las maestras fue titular de grupos de primaria y docente de secundaria, al interior de la misma escuela, antes de ser maestra de danza mexicana. El *Cuadro 1* que se muestra en la siguiente página ofrece información que permite identificar algunos rasgos de los mismos con respecto a su situación laboral-docente. Al elaborarlo contemplo como relevante, que:

CUADRO 1. RASGOS GENERALES DE LOS MAESTROS ENTREVISTADOS

Informante-colaborador	género y edad	Antigüedad en la institución	Estudios	Trayectoria laboral (desempeño básico)	Condiciones de contratación	Situación docente actual
María Elena	Mujer de 61 años.	33 años	<ul style="list-style-type: none"> - Normalista en educación básica - Normalista en educación media básica con especialidad en biología -Intérprete de danza mexicana (carrera de 8 años) con reconocimiento como licenciada en educación artística en danza. 	<ul style="list-style-type: none"> - maestra normalista de grupos de primaria -maestra de grupos de primaria y secundaria (ADM) - Subdirectora - maestra de danza mexicana y de prácticas escénicas 	Profesora de tiempo completo, titular "C" plaza homologada.	<p>Imparte la materia de danza popular mexicana a la licenciatura del mismo nombre.</p> <p>-También imparte la materia de análisis coreográfico y métodos de enseñanza en la misma licenciatura.</p>
Frida	Mujer de 62 años.	37 años	Intérprete de danza regional mexicana (carrera de 9 años) con bachillerato concluido.	-maestra de danza popular mexicana y de prácticas escénicas	Profesora de tiempo completo, titular "C", con plaza homologada.	<p>Imparte la materia de danza popular mexicana en la licenciatura del mismo nombre (2° y 8° semestre)</p> <p>-Además, imparte la materia de prácticas escénicas en la misma licenciatura (6° y 8° semestre)</p>
Juan	Hombre de 50 años.	23 años	Intérprete de danza popular mexicana con estudios concluidos en bachillerato (carrera de 6 años).	-maestro de danza popular mexicana y de prácticas escénicas.	<p>Con dos plazas homologadas en propiedad:</p> <ul style="list-style-type: none"> -asociado titular "A" de 30 horas. -profesor de asignatura "B" con 3 horas. 	Imparte la materia de danza popular mexicana (6° y 8° semestre) en la licenciatura del mismo nombre.

Cuando se piensa en las personas, no sólo hay que considerarlas como una intersección de vectores tales como la edad, el sexo, la raza, la clase, los ingresos y la ocupación, sino también como seres que extraen sentido de experiencias diversas utilizando la razón para mantener una esfera de integridad en su mundo inmediato. (Hymes, 2005, p. 183)

El contexto en el que se encuentran mis informantes elegidos es un contexto institucional conocido, familiar. El acceso a la institución para llegar con los docentes elegidos no me implicó ninguna solicitud formal y burocrática con alguna autoridad educativa; no fui alguien que llegó de fuera y cuya presencia fue perturbadora o intrusiva para la escuela. El contexto forma parte de un espacio donde laboro como pedagogo desde hace más de diez años.

Elegir qué indagar, influido por mi biografía personal y profesional, hacer una elección de a quiénes considerar en la investigación, ser parte y estar inmerso en el contexto de estudio, fueron cuestiones que me causaron cierta zozobra en este proceso de investigación y generaron en mí muchas interrogantes, no sólo antes de iniciar las entrevistas sino durante el proceso con las mismas. Si lo menos apropiado era adoptar una posición neutra en el campo y con las personas que entrevistaría, “¿cuánta participación es permisible en el contexto del distanciamiento objetivo?” (Flick, 2007, p. 69). O bien, ¿cómo establecer una óptima distancia y proximidad, sin una posición de falso extrañamiento, sobre los sujetos con quienes he mantenido relaciones de cercanía y que pertenecen a un contexto del cual yo formo parte? ¿Cómo impedir que mis disposiciones sociales, psicológicas y afectivas influyan en la percepción de las cosas?, ¿cómo lograr que para la comprensión del fenómeno humano la condición empática o simpática no se convierta en una mera definición literal de *ponerse en el lugar del otro*? Sólo la reflexión desprendida de diversas lecturas que poco a poco comencé a descubrir, me ofrecían los elementos teórico-metodológicos para saber cómo actuar.

Por ejemplo, en lo que respecta al elemento *interactivo-empático* en la entrevista contemplado por varios autores (Fraser, 1990; y, Cornejo, *et al*, 2008), me daba cuenta que era algo que si bien permite tener una cercanía menos fría con los entrevistados, también podía generar errores en la investigación, sobre todo cuando se carece de la experiencia suficiente. Sennett (1978) llama *transacción de intimidades* o *trueque de autorrevelaciones* a la situación que se genera cuando al entrevistar se trata a los sujetos como iguales, como *verdaderas personas* y se busca hacer descubrimientos de forma conjunta. Se manifiesta cuando el entrevistado revela un detalle de su vida privada, a lo cual el entrevistador responde relevando detalles de su vida propia.

Mi propósito, por supuesto, era evitar una posición semejante a pesar de la cercanía con mis entrevistados. La escucha de las primeras entrevistas me permite confirmar que logré evitar la *transacción de intimidades*; la experiencia en los seminarios tutoriales ya me había preparado. Incluso, aquí había aprendido que los elementos esenciales que debía tomar en cuenta para no dar por hecho cosas que uno conocía sobre los entrevistados era la objetivación, la sublimación de la experiencia y seguir el discurso del entrevistado.

Con respecto a la realización concreta de las entrevistas, una vez que elegí a mis informantes me acerqué a ellos directamente en el espacio de la escuela para plantearles el propósito por el cual quería entrevistarlos. Accedieron a participar con plena disposición. A quien entrevisté dos veces consecutivas, fue a la maestra María Elena. En el seminario de tesis, al momento que se revisaban las entrevistas de los compañeros, había aprendido ciertos aspectos a tomar en cuenta (expuestas en el apartado sobre las estrategias que orientaron las entrevistas en profundidad). Sin embargo, en la experiencia real la situación era distinta; incluso creo haber cometido ciertos errores en la orientación de misma.

Pese a que los aprendizajes adquiridos en el seminario me habían dado elementos para pre-parar la entrevista, me ocurrió algo similar a lo que plantea

Fraser: “el problema que de verdad tenía era cómo conducir una entrevista en profundidad ya que, para ser honesto, no tenía una idea clara de cómo proceder” (1990, p. 136). Además, sabía que para realizar una entrevista en profundidad “no hay 'receta' apta para toda circunstancia, más bien los caminos se van ajustando, a posteriori, en reenvíos múltiples” (Arfuch, 2002, p. 191). Por ejemplo, mi poca competencia en la aplicación de entrevistas al principio provocó dificultades para ceñirme al discurso de los sujetos. Esto lo veía como un elemento indispensable para impedir que la entrevista se convirtiera en un cuestionario oral, en donde ellos sólo dieran respuesta a lo que yo quería saber. El conocimiento que tenía sobre los docentes era un elemento clave para establecer núcleos temáticos *a priori*, sin embargo, lo que trataba de hacer era, a partir de las preguntas bases, desprender del mismo relato las demás preguntas. Otro error que cometí fue haber realizado la primera entrevista en un tiempo breve. En menos de cuarenta minutos ya creía contar con la información suficiente para construir una trayectoria.

3.2 El proceso de análisis-interpretación de las trayectorias

El análisis cualitativo requiere un procedimiento insustituible, el trabajo sobre los textos producidos en el campo: leer, releer y releer los registros de campo, interpretarlos desde varios ángulos, anotar y anotar sobre anotaciones, relacionar, dudar y volver a relacionar, escribir textos descriptivos preliminares, romperlos y escribirlos de nuevo, todo ello hasta encontrar como encajan algunas piezas del rompecabezas. El proceso mental no recorre un camino lógico y pautado. Las intuiciones y corazonadas cobran importancia. (Rockwell, *la experiencia etnográfica*, 2009 p. 197)

El presente apartado estará constituido por dos niveles de análisis. El primero surge como resultado del ejercicio que se desprendió de la elaboración de un cuadro general de categorías de las tres trayectorias exploradas, es una suerte de relato polifónico o multivocal. Dicho relato está construido por tres interlocutores en los cuales de inicio existían al menos dos elementos comunes: imparten una asignatura

de carácter práctico-corporal inserta en una misma especialidad dancística; han laborado en la misma institución un tiempo sumamente considerable.

Los elementos comunes de los interlocutores (que fueron los *a priori*), pero también los que se desprendieron de mi corpus de análisis (las entrevistas) a partir de la pregunta generadora y de los núcleos temáticos, son los que considero dan la posibilidad de hacer una lectura transversal, de una yuxtaposición de los distintos fragmentos que se han obtenido a partir de los relatos. Forman parte de los acontecimientos significativos de los tres interlocutores, los que han emergido de su memoria al recordar en torno a su itinerario profesional. “Los actores sociales suelen recordar y ordenar sus carreras o memorias como una serie de crónicas narrativas, o sea, series de relatos marcados por acontecimientos clave” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 66). Se entiende con ello que: “Aquí la base es la hipótesis acerca de que existen una serie de acontecimientos que tienen importancia capital en la construcción del rumbo de una trayectoria” (Mabel, 2001, p. 3). Son series de acontecimientos que tienen un efecto sustancial y significativo en la vida de las personas y generan la presencia de bifurcaciones donde el camino son muchas cosas, menos una linealidad. Al no poderse abarcar las totalidades de un relato de vida, se trabaja sobre un tiempo restringido de las mismas, lo que lleva a la búsqueda de los momentos clave en las tramas de las personas, en la que hay que detenerse para comprender una parte de sus vidas. Son acontecimientos que me parece tienen importancia capital en la construcción del rumbo de las trayectorias. Son los que las hacen particulares, pero a su vez se han construido dentro de una colectividad.

El segundo nivel de análisis comprendió prestar atención a lo particular antes que lo colectivo, a partir de identificar qué aspectos son los que los mismos interlocutores destacan como más relevantes dentro de su trayectoria profesional. Son aquellos a los que les dan mayor peso, los que más les han significado.

Lo que pretendo es analizar las trayectorias docentes desde un tipo de enfoque donde no quede dissociado tanto lo público/privado como lo individual/social. Es buscar una articulación indisociable entre el yo y el nosotros. Es parte de un entrecruzamiento de las voces manifestadas tanto a partir del individuo como también de los otros. En síntesis, es entender que

no hay posibilidad de afirmación de la subjetividad sin intersubjetividad, y por ende, toda biografía, todo relato de la experiencia es, en un punto, *colectiva/o*, expresión de una época, de un grupo, de una generación, de una clase, de una narrativa común de identidad. (Arfuch, 2002, p. 79)

3.2.1 La impronta colectiva de las experiencias particulares (categorías)

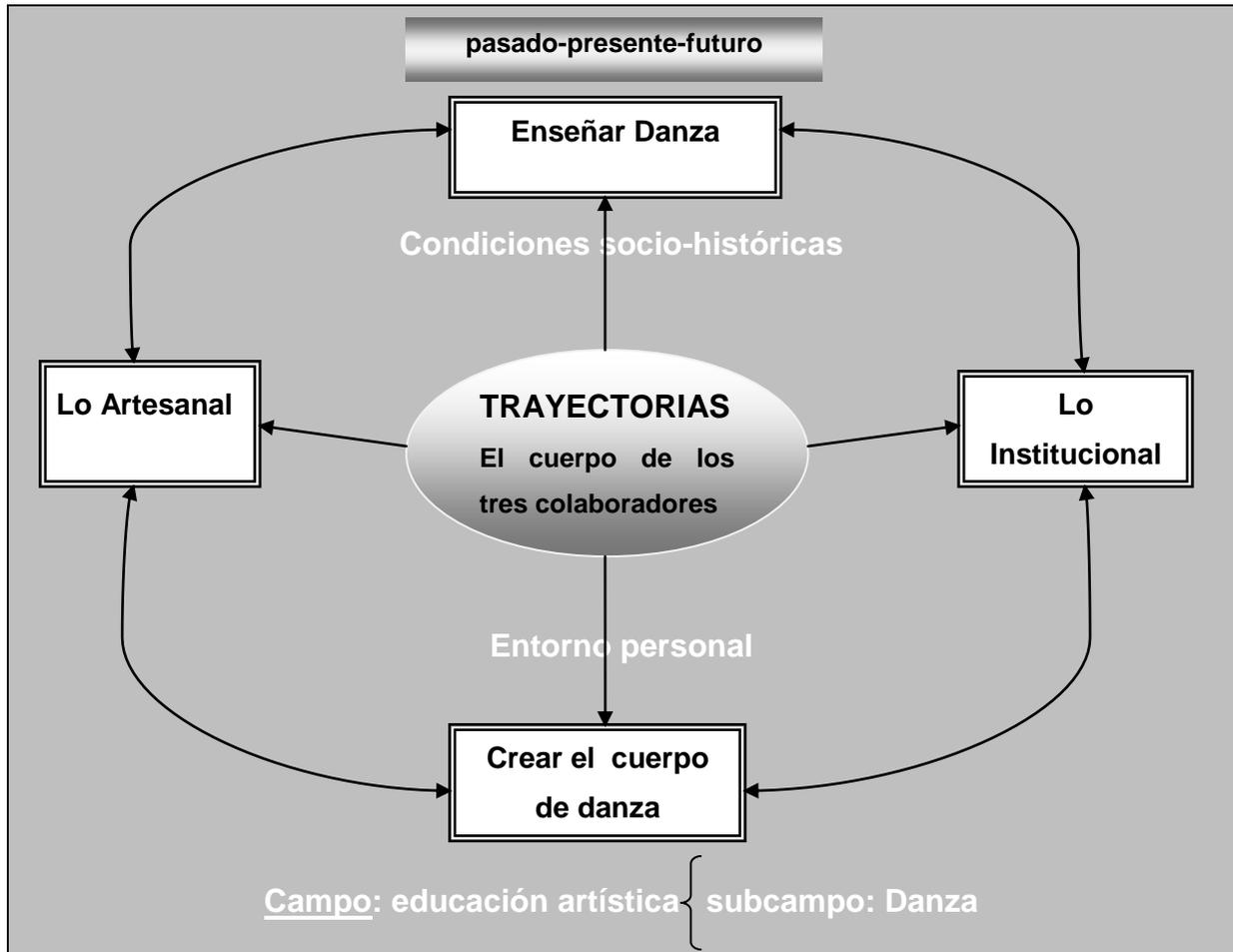
Con base en lo anterior, las categorías que se presentan en este primer nivel se han construido a partir de lo que considero son las experiencias profesionales y laborales más significativas de los docentes entrevistados. Al principio se presenta el nombre de cada categoría y las reflexiones derivadas de las mismas. Desde aquí intento recuperar, empalmar y enhebrar de manera conjunta las subcategorías desprendidas. Las mismas se muestran en la *tabla de categorías colectivas* (presentada en la siguiente página), la cual permite hacer una lectura transversal de las expresiones de cada interlocutor en torno a la subcategoría presentada. *La tabla* es en cierta forma una síntesis del ejercicio de elaborar categorías sobre temáticas afines entre los tres interlocutores. A partir de una idea surgida por parte de un compañero del seminario tutorial, busqué encontrar el *epítome* de cada trayectoria, pero también de las tres integradas. Lo hice sin perder de vista las mediaciones que se dan entre las trayectorias individuales y los procesos colectivos de cambio social, es decir, se consideran los contextos sociohistóricos. Se identifican, así mismo, aquellos fenómenos más significativos que explican las condiciones que se han dado en el proceso de conformación de los docentes, sin descuidar los matices que se dan en cada uno.

Tabla de categorías colectivas

Categoría colectivas	Subcategorías (elementos a considerar)
a) Crear el cuerpo de danza	La danza como vocación (génesis)
	Biografía escolar
	El paso por el escenario (ser bailarines)
b) Enseñar danza	Condiciones de ingreso (invitados)
	Cómo se inició
	Significados del ser docente
	Docente en otros subsistemas
	Docente de danza en la ADM
c) Lo artesanal (re-crear la danza)	Práctica de campo-proyecto escénico
	Otros elementos sustantivos que entran en juego
d) Lo institucional-curricular	Aspectos históricos
	Los proyectos curriculares
	La ruptura
	La licenciatura (proyecto actual)

A su vez, con *el esquema de las trayectorias* que presentó en la próxima página trato de ilustrar la forma en que se interrelacionan o superponen las categorías en los tres colaboradores. Como se observa, se vinculan, ninguna es independiente. Se da, además, una intersección entre los sujetos y sus prácticas docentes, con el campo y el contexto. Cada una comprende a su vez la historicidad de las narraciones en una unidad articulada del advenir, de lo que ha sido y del hacer presente. Es lo que configura su *habitus*, porque de acuerdo con Bourdieu: “El *habitus* es esa presencia del pasado en el presente que posibilita la presencia en el

Esquema de las trayectorias



presente del porvenir” (1999-A, pp. 279-280). Las condiciones sociohistóricas y el entorno personal también aparecen por el hecho mismo de que no puede haber “indisociabilidad entre el yo personal y el yo profesional; ellos se entrecruzan y se interrelacionan mutuamente”. Se entiende así que “los saberes de la experiencia demarcan en nuestra memoria los aprendizajes que nos constituyen como personas y como profesionales” [La traducción es mía] (Clementino de Souza, 2006, p. 35).

Al soportar cada análisis con fragmentos textuales de los relatos empleo el nombre real de los maestros por dos motivos: 1) estuvieron de acuerdo en que no se silenciara su nombre real; ellos no tienen ningún impedimento en ser nombrados.

Desde hace tiempo han forjado una estabilidad laboral que les permite tener plazas estables de base, lo que hace que sus condiciones contractuales no están supeditadas a los designios de la (s) autoridad (es) en turno; 2) considero que si guardo el anonimato u otorgo seudónimos a los nombres expropio la voz del profesor, hago de este actor social una silueta sin nombre y sólo contribuyo a darle sentido de autoría monológica a esta investigación. En concreto, lo hago dado que me interesa ver “al actor social' [como] algo más que una silueta sin nombre en el flujo de las corrientes y trayectorias históricas” (Arfuch, 2002, p. 188).

a) *Crear el cuerpo de danza*

Todo bailarín pasa de dos a seis horas al día, de seis a siete días a la semana durante ocho o diez años, creando un cuerpo de danza. (Leight, *cuerpos de danza*, 1997 p. 411)

Los docentes de quienes se ha explorado su trayectoria son agentes que se han formado como bailarines y que han danzado. Su instrumento de comunicación, representación y simbolización es el cuerpo. Son parte de un arte danzario donde se da la conjunción de técnica, disciplina y *saber hacer corporal*. Por tratarse de una actividad profesional, la disciplina es fundamental, ligada a la práctica y repetición continua de los movimientos del cuerpo. Es un tipo de disciplina en la que:

La práctica y el ejercicio van implícitos en la adquisición de la capacidad, pero no toman la forma de ejercitación carente de significado, sino de práctica del *arte*. Tienen lugar como parte de la operación de conseguir un fin deseado, y no son mera repetición. (Dewey, 1989, p. 88)

Esta categoría comprende en primera instancia la forma en cómo se construyó el interés hacia la danza como vocación; los deseos propios y las influencias familiares o del contexto contribuyeron a la conformación de este interés. En un caso la vocación se conforma de forma precoz (Frida) y en los otros no necesariamente.

En ella, su *capital cultural incorporado* (Bourdieu, 2008), es decir, la influencia de la familia moldeará su vocación. Así lo manifestó en una de las entrevistas:

De chica, cuando estaba en la primaria ya me gustaba a mí la danza, inclusive se abrió un taller de danza clásica y yo entré. Después en el seguro social daban también talleres de teatro, de danza mexicana y también entré. Y un poco porque mi mamá fue de las personas que no le gustaba vernos de ociosos, sino después de que terminábamos de este... regresábamos de la escuela nos buscaba actividades en la tardes ya fuera música o teatro o danza. (E1, pp. 3-4)

Su recuerdo indica la génesis de su vocación, de su deseo, inducida por sus padres, de acercarse a la danza. Es un ejemplo de que la vocación, en una profesión que se inicia a temprana edad, requiere ser apoyada por alguien cercano. Los padres aquí son quienes juegan un papel determinante pues son los que, con sus decisiones, logran que una aspiración así pueda consolidarse.

En el caso de Juan y Ma. Elena el contexto institucional del cual ya forman parte (como estudiante de secundaria o como maestra de primaria) es el que tendrá una influencia determinante para el estudio de la danza. Al respecto Juan expresó:

yo cuando entré [a la ADM], entré por la secundaria, no entré tanto por la danza porque realmente no era mi objetivo. El objetivo era estudiar la secundaria. Pero al entrar ahí y estar ya relacionado con todas estas manifestaciones artísticas, este pues la verdad me fue agradando, se me fue metiendo y bueno decidí terminar la carrera que fue de seis años con todo y la preparatoria, secundaria y preparatoria, y además la carrera de bailarín. Y de ahí precisamente, este me fueron surgiendo oportunidades para dar algunas clases. (Juan, E1, p. 3)

Su relato indica que su vocación surgió casi de manera fortuita. La Academia vino a representar un medio idóneo para poder iniciar sus estudios en danza. Si no hubiera iniciado su secundaria aquí posiblemente su vocación tal vez hubiera sido otra. Lo que el maestro expresa permite identificar además que, el interés por la

danza mexicana puede llegar a forjarse de manera muy distinta a quienes optan por la danza clásica, por ejemplo. En este género, que profesionalmente debe iniciar en un rango de edad de entre 9 a 11 años, los niños al llegar a la escuela, ya traen conformadas diversas experiencias dancísticas. Los padres aquí nuevamente, no sólo a través de su capital cultural sino también económico, son quienes cimientan la vocación temprana.

Por su parte, lo que María Elena comentó acerca de su vocación fue lo siguiente:

Terminé mi secundaria a los 15 años y a los 18 años ya me vi en la sierra trabajando y allá trabajé un año, luego me cambian, me vengo a Neza y aquí en Neza, en el primer año que estuve, me dijo una amiga: “hay una escuela maravillosa de danza” y entonces entré ya grande, ya tenía 20 años cuando empecé a estudiar en la Academia. Y primero entré a los cursos de verano, que me encantaron, los que ofrecía la ADM. Un poco porque me gustaba la danza y otro poco porque como maestra te pedían numeritos de bailes y decían: ¿de dónde? Entonces pues vamos a estudiar ahí. (E1, p. 13)

La expresión *te pedían numeritos de baile*, de este último relato demuestra algo que persiste hasta la actualidad: los retos a los que maestras de educación básica inicial (primaria) se enfrentan en su ejercicio docente. No basta con poseer el dominio de los contenidos de las asignaturas teóricas que imparten, sino también la capacidad de atender demandas institucionales acordes con las festividades; es una actividad que les solicita un programa de arte centrado en el calendario cívico. Como lo refiere Fuentes (1995), tal actividad fue resultado del momento histórico en que “los maestros de danza estaban relacionados directamente con las escuelas normales, ya sea como alumnos o como docentes” (p. 57).

La categoría comprende, además, el momento en que llegan a la escuela a estudiar danza, el período vivido aquí por los maestros cuando eran alumnos. En

este espacio educativo se desarrolló gran parte de su trayectoria docente, porque antes de ello fueron alumnos de la misma institución. Cuando en las entrevistas se les cuestionó en relación a *¿cómo llegaron a ser maestros de danza mexicana?*, la respuesta no es directa, sino que los lleva a recuperar de la memoria primero la génesis de su vocación y su llegada a la escuela como bailarines en formación. Bailarín-docente de danza son dos procesos vinculantes. Su biografía escolar es la que le antecede a su trayectoria docente. Es un proceso que va acorde con lo que escribe Jackson: “casi todas las personas –y por lo tanto, como es lógico, casi todos los docentes– guardan entre su cúmulo de experiencias una relación con los docentes y con la enseñanza que se remonta al comienzo de su vida escolar” (2002, p. 32).

Ma. Elena, poco después de iniciar sus estudios de danza en la ADM, se incorpora a la planta docente como maestra de primaria. En ella se manifiesta la presencia de dos facetas yuxtapuestas en la institución, en sus inicios como estudiante de danza y como docente de sistema básico. Ella, a diferencia de los otros dos maestros, ya poseía un *capital cultural institucionalizado* (Bourdieu, 2008) al momento de su llegada a la escuela, lo que le valió para ser docente y alumna al mismo tiempo. Capital que le permitió comenzar su vida laboral como profesionista a una edad temprana (18 años), lo que le permitió aportar a la casa dado que la condición económica de la familia no era del todo holgada. Pudo incorporarse a temprana edad al servicio docente por haber realizado sus estudios como normalista en la escuela normal de Oaxaca (entre 1966 a 1968), cuando aún se iniciaban los estudios después de finalizar la secundaria..

La carencia de cuadros docentes especializados para formar bailarines, en determinada etapa histórica de la profesionalización de la danza, se denota principalmente en el caso de las maestras. Cuando ellas se formaron para ser bailarines llegaron a tener maestros egresados de las escuelas de educación física. Poseían otro bagaje de conocimiento, otro tipo de estrategias, otras formas de enseñar la danza. María Elena hizo saber esto con la siguiente expresión:

al principio la danza mexicana era impartida por maestros que eran de educación física, y estos maestros pues yo no sé como era su currícula formativa pero era de “y dale duro y más y más”, era repetir como ochenta veces. O sea, la experiencia que ellos tenían era justamente como les enseñaron a dar educación física, es decir, a sudar, a sudar y a darle duro al piso. Entonces sí, sí, si esto implicó pues otros proceso, como docente y alumno, y otro resultado ¿no? Los maestros que eran de educación física con los de danza, pues era otra cosa. (Ma. Elena, E2, p. 14)

Frida lo rememoró así:

los mismos maestros [que tenían cuando cursaban la carrera], ellos tenían otro bagaje de conocimientos. Porque la mayoría de nuestros maestros de folklore eran maestros de educación física y la escuela de educación física pues ya estaba trabajando a otros niveles de conocimiento. (Frida, E1, p. 7)

Que fueran profesores de educación física algunos de sus maestros de danza, tuvo su origen en la oficialización cultural del país durante los años 20 y 30 (misiones culturales), la cual buscó hacer extensiva la danza folklórica en todos los espacios educativos. Así se conformaron grupos de maestros brigadistas que enseñaban danza y educación física, como se señaló en el segundo capítulo. Un ejemplo de ello lo fue Marcelo Torreblanca, mentor de muchos bailarines de danza mexicana, por eso su nombre es un referente constante en los tres maestros entrevistados.

La formación como bailarín conlleva necesariamente el paso como ejecutantes de la danza, como bailarines en acción. Así, antes que maestros fueron bailarines que conjuntaron el cuerpo, el movimiento y la danza, mostrada en el escenario. En algunos casos breves y en otras amplias las experiencias como ejecutantes, pero los tres experimentaron la práctica de la danza mexicana en sus mismos cuerpos; la incorporaron, la hicieron suya. La misma maestra Ma. Elena, por ejemplo, es categórica en esto.

Primero bailé y luego ya... bueno, me permitió que yo bailara, también, que fuera integrante del grupo representativo. (E1, p. 3)

Sus mismos cuerpos experimentaron y vivieron el tipo de danza con la que se identifican, la ejercitaron, vivieron el movimiento; lo que también ha hecho que agudicen más su *conciencia cinestética* que, al decir de Leight (1997), supone la capacidad que los bailarines de sentir los movimientos corporales de otras personas de una forma mucho más acuciosa a diferencia de quienes no bailan. Así, se da en ellos una vinculación ineludible entre elementos que son su esencia: el cuerpo, el movimiento, el ritmo y la danza (interpretada y enseñada). Tal entrega a la danza como bailarines fue un paso obligado dentro de su formación, generado aún más por la existencia de grupo representativo dentro de la escuela, a cargo de los mismos maestros que los formaron. O también se pertenecía a grupos de danza independientes que les dieron la posibilidad de iniciar su carrera en lo que habían estudiado. Frida al respecto dijo:

La academia tenía un grupo que dirigía la maestra Xochitl Medina, y en ese grupo bailaba yo también. Era un grupo grande [...] La escuela tenía un grupo representativo de danza mexicana y participé como bailarina. (E1, p. 16)

Lo que Juan expresó fue lo siguiente:

Antes de esto [de trabajar como maestro de danza en la ADM] formamos un grupo como grupo independiente, algunos de los egresados, que se llamaba "nuestra expresión", donde bailábamos folklore y bailábamos contemporáneo y estuvimos trabajando con algunos coreógrafos como Bodil Genkel, como la maestra Josefina Lavalle, este, Antonia Torres, eh, la maestra Alma Mino. (E1, p. 4)

En ellos es recurrente nombrar a quienes fueron tanto sus maestros como también sus mentores intelectuales, tutores, ejemplos a seguir, sus autoridades; en fin, quienes influyeron o *les dejaron huella* y contribuyeron a hacer crecer a la

escuela. Es sobre lo que Jackson (1999) reflexiona en su obra y que tiene que ver precisamente con *las huellas* que los docentes dejan en aquellos a quienes enseñan. Están presentes en su narración, se les recuerda con nombre y apellido, porque contribuyeron a educar sus cuerpos para la danza (no sólo la mexicana), a forjarlos como bailarines, como docentes. Por ejemplo: Marcelo Torreblanca, Josefina Lavalle, Sonia Castañeda, Bodyl Genkel, Alma Mino, Guillermina Peñaloza, Socorro Meza, Farailda Sevilla, Antonia Torres, Evelia Beristaín, Georgina Román. Un reconocimiento por parte de las autoridades del instituto a la trayectoria de estas maestras (os), se ha reflejado otorgándoles sus nombres a los salones de danza que hay al interior de la escuela. Incluso, la maestra Frida fue considerada cuando hace un par de años, al inaugurar la ampliación de salones, las autoridades decidieron colocar su nombre a un nuevo salón.

Maestros como éstos tendrán influencia en los informantes al momento de iniciar su actividad docente. Son los que les marcaron el camino, los que de alguna forma les permitieron adquirir las herramientas pedagógicas para la docencia.

algo que me quedó mucho y que yo creo que fue algo de mi formación muy importante y si quisiera mencionarlo, son dos maestros que me dieron a mi también esa formación, como es la maestra Josefina Lavalle, que yo trabajé mucho tiempo con ella. Incluso fue ella la que me metió a este proyecto de PACAEP [Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria] y la maestra Evelia Beristaín, dentro de este mismos proyecto y que a mí me aportó muchísimo también, y la Guillermina Peñaloza, que son maestras que... bueno, en dos casos ya fallecieron y nada más está la maestra Evelia todavía. Pero fueron de las gentes que yo creo me marcaron mucho el camino, este camino que te menciono: que tiene que ser una formación formal, de preparación y no improvisada. (Juan, E2, p. 9)

Experiencias que se dan en los inicios de la actividad docente y que permiten identificar que “todos los que se disponen a enseñar algo están equipados, para bien o para mal, con una enciclopedia internalizada de información pedagógica, aportada

por los docentes que han conocido en el pasado” (Jackson, 2002, p. 33). Es muestra de que cuando se es alumno, consciente o no de ejercer la docencia, de alguna forma se adquieren esquemas, modos de comportamiento o de actuar que son los que servirán como soporte inicial para el momento de enfrentarse a una experiencia de enseñanza. Motivo por la cual se aboga a que quien decida continuar con la labor se nutra de un bagaje teórico pedagógico que sea el que le de elementos para asumir más reflexivamente la actividad, no a partir de lo que aprendió al ver a sus maestros, *no repitiendo lo que vió*.

b) Enseñar danza.

Los colaboradores son docentes poseedores en esencia de conocimiento práctico, pues en la danza realizan una actividad que requiere una implicación práctica del cuerpo. En palabras de Bourdieu (1999-A, p. 190), la danza es una actividad donde se da “una implicación práctica del cuerpo y, por lo tanto, una movilización de la «inteligencia corporal»”. Para desarrollar *la inteligencia corporal*⁴ en sus alumnos, los maestros deben demostrar las secuencias de movimientos, ejecutarlas, lo que implica que al enseñarla ellos también danzan. En su sentido más literal es el cuerpo del docente puesto en acción. La danza se muestra, no se expresa. Por ejemplo, los entrevistados lo refieren así:

el proceso de trabajo diario en la escuela es bueno... comienzas con un calentamiento corporal, general, de todas las partes del cuerpo. Después hay una parte de técnica, que le llamamos técnica específica o técnica básica más bien. Después te vas a una técnica específica que es de acuerdo al material que tú vas a ver, y posteriormente llegas al repertorio. Y como parte del proceso de la clase

⁴ Un referente más contemporáneo, Howard Gardner, en su teoría de las inteligencias múltiples recupera esta inteligencia y le llama *corporal-cinética*, aunque la concibe como una aptitud que tiene una base innata y universal. Es decir, acepta el factor *talento*, cuestión puesta en entredicho por el mismo Bourdieu.

al último das un poquito de relajamiento muscular. O sea, más o menos va así el proceso de cada una de las clases. (Juan, E1, p. 14-15)

estoy re-aprendiendo otra vez a cómo usar o mejor o practicarlo el lenguaje para poder intentar ser claro en lo que tú estás exponiendo. Porque en la danza si hablas pero más bien bailas, ejecutas, demuestras. (Ma. Elena, E2, p. 16)

Es el tipo de *cuerpo demostrativo* del que habla Leight (1997), el que “se exhibe en el cuerpo del profesor y a veces en la propia imagen reflejada en el espejo y en los cuerpos de otros alumnos y en sus imágenes en el espejo” (p. 412). A decir de la misma autora, además, en el docente de danza está el *cuerpo percibido* y el *ideal*. Ambos están más presentes como producto del entrenamiento cuando pasan por la etapa de bailarines. El *cuerpo percibido* forma parte de lo cinestésico, se da a través del contacto con las partes de sí mismo, con el suelo, con las personas; es el cuerpo en acción que vive la tensión, la relajación, la rigidez y el grado de cansancio de cada músculo. El *cuerpo ideal*, por su parte, es lo que se desea ser, comprende la pericia en la ejecución de los movimientos, es el cuerpo siempre en busca de nuevos proyectos coreográficos; es el que constante tendrá un enfrentamiento con la edad. Los bailarines resienten más el peso del tiempo. La edad, en una labor docente como ésta, sí llega a ser un factor que repercute al rendimiento. La condición física óptima para el movimiento, para acompañar el cuerpo del alumno en el aprendizaje de los pasos, es un elemento necesario para dirigir una clase de danza; si no se tiene se emplean otras salidas (por ejemplo, recurrir a otras estrategias didácticas) que sirvan como soporte. Por ejemplo, Frida dice:

Pues yo trato de dar lo mejor de mí aunque en este momento pues ya no es lo mismo los tres mosqueteros que veinte años después, ya a los sesenta y un años tu condición física ya no es la misma, aunque te vales ¿no? de tu experiencia y te vales de otros materiales. Ya hay dvd's, cd's, muy rico ¿no? muy rítmicos, que te ayudan a llevar una clase muy dinámica. (Frida, E1, p. 22)

Dallal (1988) también habla de una triada, no del cuerpo, pero sí de las facetas que se identifican en una profesión dancística: la ejecución o interpretación (bailarines), la enseñanza (maestros) y la creación coreográfica (coreógrafos). Papeles de la carrera de un profesional de la danza que han estado presentes en las trayectorias de tres los maestros, incluso de forma simultánea.

En los relatos se aprecia el significado básico que le otorgan al ejercicio como docentes de danza, como constructores de cuerpos, como formadores de bailarines que harán de la danza su profesión de vida. Sus narraciones en torno a lo que les significa ser maestros de danza, denotan varios elementos sustantivos inherentes a su práctica: la recuperación de las tradiciones, el proceso creativo que permite trascender y la acción como *retenes de la cultura etnocentrista*. Pretenden lograr algo que es consustancial al tipo de profesión: que sus alumnos lleguen a ser capaces de comprender, apreciar y valorar las culturas que tendrán oportunidad de conocer a lo largo de su carrera, dentro de toda esa riqueza existente en nuestro país multicultural. Lo que dice Frida lo ejemplifica:

[Formar bailarines de danza mexicana a nivel profesional] para mí es formar gentes sensibles ¿no?, gentes respetuosas de las etnias, de la cultura de México, para mi es lo primordial. Independientemente de formar bailarines diestros y todo eso, para mí lo más importante es el ser humano, el hombre, un hombre sensible, y respetuoso de su cultura. (E1, p. 22)

“Para mí es algo maravilloso ser maestro de danza. Entonces estoy en algo que me gusta y me representa” (Ma. Elena); “para mí es, es muy rico [ser docente], lo hago con mucho gusto, con mucho cariño porque quiero mucho a mi carrera” (Frida). Son expresiones que además de denotar el significado que para ellos tiene ser docentes de danza, también permiten descubrir algo a lo que hace referencia Jackson (1999): que se trata de maestros que están convencidos de que la enseñanza tuvo un efecto profundo en ellos, que es algo que marcó sus vidas.

Con respecto a su ingreso como docentes a la institución, se da principalmente por invitación de autoridades en turno (situación que de algún modo aún persiste en la actualidad). La carencia de cuadros docentes de danza profesional, las necesidades de la institución ante el crecimiento de la matrícula o el conocimiento que los mismos tenían del proyecto educativo, son elementos que contribuirán de alguna u otra manera a que sean contemplados por los directivos de la escuela. Juan expresa al respecto:

cuando hubo la oportunidad me mandaron llamar, a decirme “sabes qué Juan hay esta oportunidad se abrió esta plaza, necesitamos gente que esté allegada a nosotros y que conozca el proyecto de la Academia de la Danza Mexicana para que podamos trabajar”. Entonces me ofrecieron trabajar en la escuela. (E1, p. 11)

Por su parte, Frida comentó:

Terminando mi carrera me fui para allá [a trabajar a una escuela prevocacional]. Pero también nos pidieron en la Academia, nos dieron unas horas en la Academia de la Danza Mexicana.

[...] Han de haber sido como unos tres o cuatro años, hasta que la maestra Lavallo a varios maestros nos... habló con el oficial mayor de la SEP para trasladar nuestras plazas a la Academia de la Danza Mexicana. (E1, p. 8 y 11)

Las mismas narraciones denotan su incorporación a la actividad docente sin muchos desaciertos laborales, a pesar de iniciar –como en la mayoría de los casos– con plazas interinas. A tal grado que actualmente cuentan con plazas en propiedad, en cierta forma *codiciadas*. Al respecto, al preguntarle a Frida *¿en qué condición laboral estás actualmente? y ¿qué tipo de plaza y cuántas horas tienes?*, respondió: “de tiempo completo homologada categoría C, titular C. Es la más alta. Esa placita que ya quisieran muchos” (E1, p. 2). Dichas plazas las adquirieron como parte de un proceso meritario, es decir, después de participar en mecanismos de promoción-evaluación y concursos de oposición que les permitieron ascender horizontalmente.

[Al principio] me llaman para ocupar esa plaza que era como interina. Y después del 86 al 88, me parece que fue en el 88, me ofrecen ya una plaza en propiedad que fue esa de 30 horas ¿sí? A la cual yo concursé. [...] Concurso abierto para ocupar esa plaza. Este, me asignaron un grupo – de hecho yo ya trabajaba en la escuela. Me asignaron un grupo eh con todo el protocolo que es, que es los sinodales para que me vieran cómo desarrollaba toda mi clase, con un plan de trabajo, y también, por supuesto que llegaron otras personas para tratar de ocupar esa plaza. (Juan, E1, p. 12)

cuando se hace la homologación a mi me dan la categoría de asociado A y con el tiempo fui avanzando. Se hacía la revisión ¿no? en ese momento si se hacían las revisiones cada dos años y entonces acumulábamos el trabajo realizado en el período... de la última revisión a la actual hacíamos el cúmulo de trabajos, de cosas que habíamos realizados y entonces se hacía el puntaje y todo eso y nos pasaban a la siguiente categoría. O sea a nosotros no nos lo regalaron, lo fuimos ganando a pulso con las obras cada año, o sea de mis treinta y ocho años de servicio pues cada año presentábamos una obra, a veces dos a veces una. (Frida, E1, p. 19)

Este último relato permite identificar un elemento de carácter político-laboral que se dio en los trabajadores de las escuelas profesionales del INBA: la homologación, que, de acuerdo a lo que plantea la misma maestra, consistió en contar con sueldos equiparables a otros subsistemas de educación superior, como el Instituto Politécnico Nacional o las escuelas normales. Homologación salarial dada por formar parte un gremio docente perteneciente también a escuelas superiores del campo artístico, por lo mismo con aspectos muy particulares, como la de ofrecer educación profesional a una población de edades muy heterogéneas. Detrás de ello hubo luchas encaminadas a lograr que el gremio de docentes-artistas tuviera mejores condiciones de trabajo y salario docente, luchas en las cuales la maestra Frida tuvo participación.

Y fue en ese tiempo cuando la maestra Carmen Muñoz nos invita a Esperanza y a mí para que ingresáramos a la cuestión sindical. Ella fue la que nos dijo “miren muchachas es importante que este, pues que tengamos más conocimiento sobre nuestras prestaciones, sobre los problemas laborales de la escuela”. (E1, p. 12)

De lo dicho hasta aquí, se trata de trayectorias de personas que se convierten en docentes, formados en la misma escuela a la que regresan o en la cual siempre han permanecido. Aunque ahora posicionados en el lugar del que le toca enseñar. Su permanencia prolongada en la institución y el tipo de proyecto educativo desde el cual se forman como alumnos –su biografía escolar- vendrá a ofrecerles a algunos unas primeras experiencias para el ejercicio docente. También comienzan a construir su profesión como docentes de danza a través de las experiencias previas de trabajo concreto con otro tipo de poblaciones estudiantiles, en diversos espacios escolares y con otros objetivos formativos. Contribuyeron a trasladar sus experiencias a otros campos educativos en donde la danza no es con fines profesionales.

Se muestran coincidencias en que la incorporación para ingresar formalmente como docentes de danza no presentó dificultades, incluso recuerdan haberlo hecho sin proponérselo, sin aparentemente haber sido formados para ello.

Yo me preparé en la Academia para ser intérprete, para bailar, no para ser docente [...] me metía a las clases a observar cómo daban las clases para poder tomar algunos elementos que me pudieran funcionar. Entonces, no me preparé para ser docente de danza. (Ma. Elena, E1, p. 4-5)

No se nos preparó para ser docentes [...] Pero tenía yo la facilidad de que era joven y pues me entendía bien con los chicos ¿no? Y el haber trabajado con adultos en los cursos de verano [...] Y en la escuela nos dieron un poco, pero ni por acá nos pasaba que nos iban a formar como maestros. (Frida, E2, p. 7)

Aunque las experiencias iniciales de trabajo concreto a cargo de un grupo de alumnos, sí llegaron a presentar un período de dificultades, tensiones, aprendizajes

intensivos y retos. Para suplir estas carencias como docentes de danza noveles se abocaron a adquirir conocimiento profesional por cuenta propia o a partir de cierta formación que la misma institución les ofreció.

en el inicio, siempre que no tienes las herramientas, o la propia institución no te da las herramientas pedagógicas como para enseñar tú tienes que ir labrando tu propio camino. Entonces en un principio pues si me costó mucho trabajo. [Lo que tuve que hacer fue] tomar clases de pedagogía, de psicología, de una serie de materias que hacían falta ¿no? para concretarme actualmente ya en un nivel más superior, digamos, donde ya tú puedes aplicar diferentes tipos de técnicas en la enseñanza y el aprendizaje. (Juan, E2, p. 4-5)

El haber estado en la subdirección sin moverme has de cuenta que yo tuve que iniciar otra vez por recuperar mi capacidad de movimiento, yo, para poder zapatear, para poder demostrar. Entonces si fue difícil eh, fue para mí volver a empezar. Entonces volví con los alumnos y fui recuperando la habilidad para el baile, aparte de revisar... porque a mí nunca me dieron métodos o didáctica de la danza popular mexicana. O sea en ese entonces no, no me dieron, sino como un poco que yo ya había llevado didáctica pues busqué la forma de aplicar esos conocimientos para poder este, determinar la forma de enseñar y las estrategias para conducir el aprendizaje de los chicos. Entonces fue muy interesante, fue un reto, fue un empezar. (Ma. Elena, E2, p. 8)

De este último relato, además, destaca nuevamente la importancia que el docente otorga a la condición física, por tratarse de un trabajo práctico-corporal. No haber estado activa como bailarina ni como docente de danza, por el paso que tuvo en un cargo directivo, le representó a la maestra tener que volver a “recuperar la habilidad para el baile”. En palabras de Dropsy (1987) bien podría decirse que:

Se requiere siempre volver a afinar el instrumento, por poco que sea, de tiempo en tiempo. E incluso el instrumento humano mejor afinado acaba siempre por desafinarse con el uso. Esto nos obliga a permanecer atentos con nosotros

mismos, a nuestra actitud en el instante preciso en que tocamos nuestro instrumento, es decir, en que entramos en relación con el exterior. (p. 135)

La incorporación al ejercicio como docentes de danza se da, por tanto, en la marcha, haciéndose en el camino. “Todos los enseñantes son, en grados diversos, autodidactas y están condenados a aprender, en parte, su oficio «sobre el terreno»” (Perrenoud, 2007, p. 48). Pero también la escuela les brindaría oportunidades para iniciar en esta labor. Es Frida en quien se destaca más este aspecto pues ella narra haber contado con oportunidades en la misma escuela para la actividad docente, ya sea como maestra suplente o en los cursos de verano que la escuela ofrecía a docentes externos. El tipo de proyecto educativo que los formó como bailarines, contribuyó también a su incorporación al servicio docente. “Salíamos como maestras de danza”, es parte de lo que expresa la misma maestra cuando hace referencia al tipo de estudios que en el plano formal le fue reconocido al concluir su carrera en danza. Por su parte, Juan expresa:

En la misma escuela nos dieron una clase como de métodos de enseñanza, un poquito de desglose ya en el último grado. Y entonces comencé a dar clase por eso, eh. Realmente la preparación como docente fue en ese sentido, fue fuera y ya con cursos, algunos cursos de este, de métodos de enseñanza ya que me los daban directamente en la academia ya cuando entré aquí en la escuela. Pero no fue una preparación o algo que yo lo hubiera ya pensado desde antes. (E1, p. 3)

Lo que además se desprende es que él, al igual que Ma. Elena, inició la actividad como maestro de danza sin proponérselo, sin haber sido un plan definido con anticipación en su vida. Aunque en ella la influencia familiar, principalmente por parte de su padre, fue la que determinó haber elegido la profesión como docente normalista.

yo no pensaba ser docente, mi aspiración era ser doctora, pero por necesidad del seno familiar en donde yo crecí, pues tuve que elegir una carrera corta [...] Yo

me fui a la normal porque me dijo mi padre “medicina es muy larga y tú necesitas trabajar muy rápido”. (Ma. Elena, E1, pp. 12-13)

Lo anterior permite identificar que su biografía escolar –el período vivido en la escuela por los maestros siendo alumnos– constituyó una fase formativa sumamente clave que contribuyó a que forjaran su actividad profesional. La prolongada estadía en la institución como alumnos les ofreció la posibilidad de adquirir ciertos *aprendizajes implícitos* que les fueron de gran utilidad ya en el ejercicio profesional. Es a lo que Alliaud (2004) llama la *experiencia formativa*, entendida como lo que se aprendió de la experiencia escolar mientras se vivió. “Es lo aprendido en tanto 'nos pasa' (como sujetos), por oposición a lo que simplemente pasa. Es la experiencia que forma parte de la 'trama' de nuestras vidas y en tanto tal cobra significado” (p. 2). La misma autora, al basarse en diversas lecturas pedagógicas, expresa que en las experiencias previas que los maestros adquieren cuando son alumnos, interiorizan modelos de enseñanza; adquieren saberes y reglas de acción; la conformación de pautas de comportamiento; esquemas sobre la vida escolar; la conformación de imágenes firmes sobre el trabajo docente; así como también, teorías, creencias y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo.

Los modos de entender la enseñanza a partir de su trayectoria escolar, se observan en los relatos cuando los maestros expresan aspectos, tales como: “Repetía lo que veía que estaba trabajando con la maestra las clases y repetía lo que veía” (Frida); “me metía a las clases a observar como daban las clases [los maestros] para tomar algunos elementos que me pudieran funcionar” (Ma. Elena); “requirió ponerme mucho más a estudiar” (Juan). Son a su vez expresiones que muestran la forma en que se iniciaron como docentes de danza, al reconocer que no precisamente habían tenido la formación indispensable para ello. Imitar, observar, pre-pararse fueron distintos modos de labrarse el camino en el ejercicio docente durante sus etapas iniciales. A pesar de sus probables “carencias” pedagógicas, desde los inicios de su labor, está presente un elemento común: la creatividad. Llevar a cabo un trabajo creativo como docentes, ya sea de danza dentro de la ADM o en

los otros subsistemas educativos donde comenzaron a trabajar, es algo que contribuyó a hacer que sus alumnos accedieran al conocimiento/ejecución de la danza. Juan lo rememora así:

No les puedes enseñar danza, danza sino más bien... lo que yo trabajé mucho y eso me ayudó muchísimo, fue aprender a utilizar la creatividad ¿no? con los niños. Porque de esa manera tienes que llamar la atención. No puedes enseñarles danzas o bailes concretos. Tiene que adaptar todo, tienes que hacer cuentos, rondas, tienes que hacer otro tipo de dinámicas también ¿no? Son objetivos distintos, de primaria a secundaria y de secundaria a gente que ya se va a dedicar. (E1, p. 6)

Frida por su parte expresó:

empezamos a buscar otra manera de enseñar la danza. Inclusive hacían ejercicios con cuerdas, con pelotas, porqué, porque la cuerda aparte de que te da brinco, te da salto que se necesita en algunas danzas en México... y pensando también en las otras danzas que tomaban los chicos, pues también te ayuda, este... el juego de pelota te ayuda a coordinar y además son cosas que los chicos utilizan en ese momento pues eran chiquillos utilizan en ese momento pues eran chiquitos de secundaria. (E2, p. 4-5)

María Elena dijo:

yo tenía a los dos grupos, tanto los que iban a folklore como a clásico sin embargo, pues como coincidían en esa materia de biología pues yo incorporé muchas cosas. Me los llevaba a prácticas de campo porque así si pude llevármelos a prácticas de campo este y, bueno, recuperamos toda esa parte que nos da la biología, todos esos conocimientos. Como por ejemplo, ir a hacer un herbario, hacer un insectario ¿sí? lo pude realizar. Pero además de recuperar todas esas formas que ellos veían de las plantas de las flores y de los animales y, entonces, poder hacer una analogía con lo que ellos estaban llevando en su danza, por ejemplo ¿no? Las de clásico al ver la alas, al ver los colores y bueno, básicamente sus obras son así como de hadas de animalitos, pues así

incorporaron varias cuestiones de esas, a su nivel, a nivel de quinto año de primaria. (E2, p.5)

Se observa en el último relato que, la maestra al conocer los dos procesos paralelos de formación en los que los alumnos estaban inmersos, los mismos que contribuían a ofrecer una formación integral, le da la posibilidad de generar en sus alumnos un pensamiento que surja de una situación directamente vivida; superar la condición abstracta que muchas veces tienen los contenidos. Partir de una situación así ayuda a que se logre una enseñanza encaminada a inducir y orientar una mejor forma de pensar.

Es probable que las causas más frecuentes por las que la escuela no consigue asegurar el pensamiento auténtico de los estudiantes es que no consigue asegurar la existencia de una situación vivida y de tal naturaleza que estimule el pensamiento del modo en que lo estimulan estas situaciones extraescolares. (Dewey, 1989, p. 97)

De acuerdo con el mismo autor, es como emplear en la enseñanza la estrategia de contrastar el libro del texto con la compra real en una carpintería. En el caso mencionado, contribuyó que poseía la competencia para vincular arte-ciencias. Es desarrollar formas múltiples de alfabetismo o de *representación del saber* que puedan combinarse e interactuar; su manifestación se da de manera lingüística, kinestésica, visual o auditiva, táctil, gustativa u olfativa (Eisner, 1998-A y 2002).

En los relatos se percibe que la formación continua para el ejercicio docente en ellos ha sido un aspecto al que han puesto atención. Las capacidades personales de cada uno han contribuido para el buen desempeño de su labor, adquiridas a través de la práctica y la experiencia, pero también la formación institucional que recibieron. La mediación entre las personas con quienes han estado cerca contribuyó a enriquecer su proceso de formación.

yo considero que uno no tiene que dejar de prepararse y que yo lo veo muchas veces en los resultados de los mismos proyectos y de los mismos niveles que van tomando los muchachos, que es parte formativa que traigo y que además me dejaron algunos maestros de este... de estos maestros que no enseñan al ahí se va sino con una metodología muy concreta y eso es lo que está funcionado ¿no? (Juan, E2, p. 5)

Una de las cosas que faltan a parte de todos los cursos que nos dio el instituto, que fueron unos súper cursos eh, los encuentros. Hubo encuentros fabulosos entre profesionales que esto ya no fue hace mucho, entre puros bailarines, los congresos y todo eso fueron muy buenos. (Frida, E1, p. 28)

Es así como se puede entender a la formación, de acuerdo con Clementino de Souza (2006), “como un movimiento constante y continuo de construcción y reconstrucción de aprendizajes personales y profesionales, envolviendo saberes, experiencias y prácticas” (p. 36).

c) Lo artesanal (re-crear la danza)

Las prácticas profesionales que derivan en el diseño, ensayos y escenificación de proyectos coreográficos, les han representado experiencias significativas a lo largo de la práctica profesional de los docentes. Así lo expresan al revivir el pasado. Estos proyectos coreográficos implican el trabajo de campo a las comunidades; se trata de una actividad eminentemente etnográfica, en la que ellos -junto con sus alumnos- se convierten prácticamente en investigadores, en antropólogos de la danza. Su estancia en el campo, no necesariamente prolongada, es con el propósito de observar y aprender y recuperar las danzas directamente en su contexto. Es acercarlos a la vivencia, al lugar donde se manifiesta la danza. Para los docentes la práctica de campo implica *el viaje*, que en su sentido antropológico bien se puede entender a éste como “aquella secuencia de situaciones en la cual personas pasan transitoriamente cierto tiempo en otras culturas y comunican posteriormente sus observaciones y exponen los objetos traídos desde allá, en su lugar de origen”

(Krotz, 1991, p. 51). Como en algún momento lo señaló una de las maestras, se va a la práctica de campo y a la vivencia de la festividad para oler, percibir, ver, absorber, tocar lo que no encontrarán en el aula. Los *objetos* que ellos traerán serán las danzas rurales, autóctonas, indígenas. Entonces, las prácticas de campo, la vivencia directa en las comunidades, ha sido parte consustancial de su trabajo docente.

Los relatos de los docentes muestran la práctica escénica como un trabajo artesanal, puesto que señalan varios elementos presentes en ellas y que son los que permiten otorgarle esta cualidad: no es un trabajo individual sino que involucra a un equipo de personas de disciplinas artísticas diversas, que de manera conjunta laboran para un objetivo común; se trabaja con empeño y dedicación, se hace bien algo por el hecho mismo de hacerlo bien⁵; el maestro-formador acompaña al aprendiz (alumno) a su nueva experiencia de aprendizaje que tendrá en la comunidad elegida; se obtiene un producto concreto que es la escenificación de una obra dancística, resultado de un proceso creativo cuya materia prima es la danza de una comunidad recuperada en su contexto. Que cada participante aporte conocimientos de sus diversas especialidades artísticas para la concreción de un proyecto, deviene un trabajo interdisciplinario. Esto hace que el plural aparezca con mayor consistencia y que el trabajo no tenga una sola autoría. Se debe también a que las formas coreográficas de la danza tienen un carácter eminentemente colectivo que comprende la participación de todos los implicados.

El proyecto escénico forma parte del proceso de formar bailarines en su sentido profesional. Sólo el escenario es el que les brindará la experiencia para hacer eso, bailar.

también lo que yo, por ejemplo, siempre pensé es que para hacer un proyecto escénico tenemos que incorporar tanto la cuestión de los maestros que saben la

⁵ Es Sennett quien al hablar en torno al artesano menciona: “«Artesanía» designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más” (2009, p. 20). A su vez, Dewey dice: “la artesanía, para ser artística, en su sentido final, debe ser amorosa; debe interesarse profundamente por el asunto sobre el cual se ejercita la habilidad” (2008, p. 55).

teoría, como por ejemplo, el maestro de teatro, el maestro de música y el maestro de artes plásticas. Para nosotros fue muy importante que, por ejemplo, la maestra Susana Beltrán, que es de artes plásticas, pudiera ir a las prácticas de campo. Porque ella iba y observaba el contexto desde su disciplina, el contexto geográfico, el contexto de la fiesta.

[...] es muy padre esto porque construimos el proyecto, no copiamos sino que es construcción y los alumnos participaron en la construcción de ese proyecto para los personajes. O sea es desde todo, no es decir que veo un video y luego lo traslado, sino que, vamos a la comunidad, traemos y recuperamos parte del simbolismo de esta... y entonces nosotros hacemos una resignificación de esto para poderlo trasladar al escenario (Ma. Elena, E2, p. 10 y 12).

Lo que se representan en el escenario son cuestiones esenciales de vida no exclusivas del pueblo mexicano, sino que también forman parte de los seres humanos: la festividad, el carnaval, en donde quedan manifestados los mitos, los ritos, la magia. El danzar deja de ser más que un acto meramente de mover un cuerpo.

Así, el ser humano no sólo vive de racionalidad y de técnica: se desgasta, se entrega, se dedica a las danzas, trances, mitos, magias, ritos; cree en las virtudes del sacrificio; vive a menudo para preparar su otra vida, más allá de la muerte [...] Las actividades lúdicas, de fiesta, de rito, no son simples esparcimientos para volver luego a la vida práctica o al trabajo; las creencias en los dioses y en las ideas no pueden reducirse a ilusiones o supersticiones: éstas tienen raíces que se sumergen en las profundidades antropológicas, se refieren al ser humano en su naturaleza misma. (Morin, 2001, p. 55-56)

Las prácticas de campo contemplan los ciclos de fiestas populares (patronales, carnavalescas, etc.). Se recuperan a través del contacto directo con los *informantes*, con quienes poseen el conocimiento que ha sido transmitido de generación en generación. Se toma prestada la danza y dentro de ello también los diseños coreográficos, las secuencias, pasos, ritmos, actitudes, vestimentas. Al ser

contemplada la parafernalia para ser mostradas las danzas en un escenario, necesariamente conllevan una transformación de las mismas, una re-creación (más no desvirtuación). Aunque, por tratarse de un nivel profesional, los docentes pretenden que la danza no meramente quede en el plano de lo mimético, o la copia. Los tres maestros coinciden en que la creatividad en los proyectos escénicos es indispensable para no caer en la copia o repetición. Si es así, la práctica de los docentes se puede enmarcar en la de la *tradición transformadora* de la enseñanza a la que hace mención Jackson (2002, p. 162):

La metáfora del docente como artista o como creador otorga a la tradición transformadora un aire de profundidad y dramatismo, tal vez hasta de espiritualidad, del que prácticamente carece la tradición mimética, cuya metáfora básica de la mera adición de conocimientos o destrezas es mucho más prosaica.

Aunque la danza puede asociarse más con *la tradición mimética* de la enseñanza por estar encaminada al desarrollo de destrezas psicomotrices, más aún si se parte de una concepción restringida de la educación dancística, por la forma de pensar de los docentes se puede observar una tensión entre la tradición mimética y la transformadora, similar a la que refiere Jackson:

Los docentes que trabajan dentro de la tradición transformadora procuran en realidad producir cambios en sus alumnos (y posiblemente también en sí mismos) que los conviertan en personas mejores, no solamente más cultas y capacitadas, sino mejores en el sentido de acercarse más a lo que los seres humanos son capaces de llegar a ser: más virtuosos, más partícipes de un orden moral en evolución. (2002, p. 168)

La tradición mimética y transformadora sobre la enseñanza de la que habla Jackson, es una posición similar a la que comúnmente se da entre dos posturas encontradas en la enseñanza de la danza mexicana: la purista y la de quienes buscan re-crear la danza. Incluso, en ambas posturas, como ocurre con las dos

tradiciones sobre la enseñanza, se dan tensiones, rivalidades y posiciones extremas. Por una parte, entre quienes buscan imitar literalmente las danzas, es decir, reproducirlas de manera fiel desde las comunidades en las que se retoman y, por la otra, los que las transforman radicalmente la danza para ser mostradas como espectáculo turístico. Preferí señalar sólo estas dos posturas, que derivo de los mismos relatos, pero también por considerar que mi conocimiento concreto sobre la danza mexicana no es muy especializado. Sin embargo, Saldaña (2010), en su investigación identifica cuatro subcampos/enfoques de la enseñanza de la danza folklórica al explorar la trayectoria de docentes concretos: 1) el purista, 2) de análisis de movimiento, 3) proyección escénica y 4) etnocoreográfico.

d) Lo institucional-curricular

Para el caso de las trayectorias mostradas, la estancia prolongada en la institución (primero como alumnos y después como maestros con muchos años de servicio) les ha permitido estar inmersos en los diferentes proyectos educativos implementados. Básicamente, sus narraciones permiten identificar principalmente tres tipos de proyectos pedagógicos que han coexistido en la historia de la escuela, al menos desde que se incorporaron a la misma: 1) Dos carreras: bailarín de concierto, con formación en danza clásica y danza contemporánea; bailarín de danza mexicana, con danza contemporánea como complemento. 2) Una sola carrera: bailarín único de danza de concierto, en donde se conjuntaban los tres géneros dancísticos; 3) tres licenciaturas, cada género se ofrece como una carrera independiente; es el proyecto que rige actualmente la formación de los bailarines. Cada uno de estos proyectos curriculares a los entrevistados les ha representado trabajar con alumnos con perfiles de edad y condiciones de formación muy diversa: en un principio, atender estudiantes que cursaban su secundaria paralelamente a la formación artístico-dancística; y actualmente, estudiantes que ingresan a hacer sólo su carrera dancística y ya han concluido sus estudios de nivel medio superior. Esta pluralidad de perfiles de edad y de niveles de formación es resultado de la coexistencia en la

escuela de dos procesos de formación paralelos que han subsistido a lo largo de muchos años: la formación artística-profesional y la formación académica. El relato de Juan es claro en este sentido:

Manejaba alumnos de secundaria y alumnos de prepa [...] lo que pasa es que han sido como tres fases ¿no? Los de secundaria y de preparatoria que eran de la carrera de danza popular mexicana que tenía un tipo de formación; la segunda que fue el cambio del plan de estudios a danza de concierto, que tienen otra formación con las niñas; y ahora está de licenciatura que tiene otra formación y otra edad. (E1; p. 17-18)

Lo cual permite identificar que los docentes han tenido que adaptar continuamente lo que saben a fin de adecuarlo a las edades, capacidades, intereses y necesidades de los alumnos con quienes han trabajado. Desde que fue creada la licenciatura la población que atienden es de adolescentes y jóvenes, mientras que en los proyectos educativos precedentes atendieron a niños y adolescentes.

Que la formación artística de los bailarines se viera complementada con la formación académica, más que la sola experiencia de trabajar con alumnos diversas edades, fue algo significativo para los maestros y para quienes tenían a su cargo. Ejercer su labor docente al lado de un currículo artístico que a su vez contemplara la formación académica marcó su concepción de la formación dancística. Lo consideran como algo que permitió a los bailarines contar con una formación más integral, más completa, que el mero hecho de enseñarles a bailar, a tener un cuerpo diestro. Es el paso de una concepción mecanicista del cuerpo a una concepción más integradora de la formación. Es la acción del bailarín vista más allá del simple movimiento físico y de comportamiento psicofisiológico. Son las maestras quienes al hacer mención de sus aportes al fortalecimiento de la formación académica (Ma. Elena, como maestra de primaria en la ADM; Frida, al participar en la creación de los Centros de Educación Artística), expresan lo siguiente:

La Academia de la Danza Mexicana en 1975, a través de una petición que hicieron los maestros del gremio de las artes, vimos la necesidad de que los alumnos de... y los artistas tuvieran otro nivel de educación porque habían algunos compañeros que solamente habían llegado a la primaria, secundaria. Entonces dijimos, mínimo que la gente que se dedique al arte tenga hasta preparatoria, mínimo. [...] [Esto para mí significó] el haber contribuido a dar un paso más, avanzar un poca más. A que no nos dijeran a los artistas... bueno, a los bailarines nos decían que pensábamos con los pies y eso a mí me molestaba mucho. Porque decía yo, bueno pues si no somos tontos ¿no? (Frida, E1, p. 18)

[Como maestra de primaria] yo me percataba de cómo era su avance tanto en la cuestión de la danza como en la cuestión de su escolaridad. Era una parte fundamental de mi tarea, es decir, ir viendo como se desarrollaban en esos dos ámbitos, tanto en lo artístico como en lo teórico [...] Exactamente, por eso me invitaron. O sea, básicamente eso fue lo que les motivó a los que me invitaron a dar clases es que vieron que yo era maestra y que aparte estaba estudiando danza, entonces que iba a poder comprender lo que se quería con este proyecto, de incorporar la escolaridad en la formación de los bailarines, darle la importancia a esa preparación. Entonces, yo como tenía las dos cosas podía realizar esa tarea ¿no? Que en esa época uno de los cuestionamientos que se hacía era justamente que los bailarines sólo sabían mover los pies, pero que no tenían desarrollada la capacidad cognitiva. Entonces por eso era... esa fue más que nada la motivación ¿no? Por ver y darle al bailarín una formación más integral. (Ma. Elena, E2, p. 5)

Se puede identificar aquí una postura consciente respecto a que la labor docente, a pesar de caracterizarse por ser eminentemente práctica, comprende no sólo la habilidad sino también los conocimientos, las actitudes, los valores; es el saber-ser además del saber-hacer. Es una postura similar a la de quienes inmersos en un currículo enfocado al desarrollo de la capacidad cognitivo-intelectuales, propugnan por la inclusión también de un currículo que preste atención a las capacidades creativas, sensibles y emotivas presentes en las artes. Aunque en este caso, de modo inverso. Comprende una visión holística de la enseñanza preocupada

por no solo mostrar o enseñar un movimiento concreto, sino por estructuras mayores de saberes. Desde esta posición se entiende que “la enseñanza implica mucho más que mostrar o contar, en el sentido estricto de estos términos, que alude a la simple demostración de una destreza o al mero enunciado de una serie de datos” (Jackson, 2002, p. 36). Además, aspirar a formar un bailarín integral forma parte de una tradición dentro de la cual los maestros se han socializado. Esta concepción impacta en su manera de enseñar; han influido los valores educativos que son los que han imprimido una dirección a su enseñanza.

Lo anterior permite visualizar igualmente la diversidad de proyectos artístico-educativos que en la escuela han surgido a partir de reestructuraciones curriculares, producto de diferencias existentes con respecto al tipo de bailarín que se desea formar; resultado de la siempre presencia de maestros de los tres géneros en un mismo espacio, a los cuales la escuela ha buscado dar cabida desde su nacimiento. Como se acaba de señalar, dichos proyectos durante muchos años han estado alimentados por la formación de tipo académica. Estos proyectos se traducen en: formación complementada con géneros de danza afines; bailarín integral y versátil; o, especializado. Son las tres concepciones encontradas que han prevalecido. La misma *ruptura* o conflicto a la que las narraciones se remiten, es ejemplo de las luchas internas presentes entre las especializaciones dancísticas, en donde una (s) buscan prevalecer sobre las otras. En este caso, en algún momento histórico estas luchas fueron alimentadas y se dieron al compás de decisiones de carácter político-cultural más amplios:

hubo una problemática muy fuerte, querían desaparecer la danza popular mexicana de la Academia de la Danza Mexicana y de la misma manera la danza contemporánea, querían dejar la escuela solamente de danza elitista, la esposa o la hermana del presidente en turno, Carmen Romano y compañía. (Frida, E1, p. 27)

La Academia se separó de ahí de esas instalaciones en el 78, que fue precisamente cuando vino el cambio presidencial de Echeverría a Portillo, y con eso se hizo todo un conflicto interno en la escuela. (Juan, E1, p. 3)

El proyecto educativo actual al que hacen mención los docentes, fue de igual forma resultado de estas pugnas interna que hacen de la ADM una escuela “que siempre ha estado como que muy dada al conflicto” según lo expresado por el maestro Juan (E1, p.24). A pesar de poseer un nuevo emblema (*las licenciaturas*), el mismo maestro considera que

hay tres licenciaturas: folklore, contemporáneo y clásico en una sola escuela. Y es como si fuéramos tres escuelas porque no hay vinculación de una licenciatura a otra, ninguna vinculación. Y es precisamente lo que sucedió en ese entonces. O sea se volvió a repetir el mismo esquema y también fue un conflicto de maestros en el que cada quien quería su carrera. (E1, p. 25).

Se puede entender con este relato que los docentes se encuentran separados y aislados de sus colegas. El aislamiento profesional provoca que no se vean entre ellos, que no haya intercambios, retroalimentación, lo que les dificulta tener información sobre su propio modo de enseñar. Es como desaparecer los espejos de sus aulas, que es lo que permite a ellos y a sus alumnos ver su imagen, observar y corregir sus movimientos. Un individualismo así origina que la unidad de trabajo queda sólo en el salón de clases y no en la institución escolar. Situación que puede acrecentarse si se contempla la diversidad en las condiciones de contratación, en donde hay una proporción no muy elevada de docentes con plazas que les permitan estar más tiempo de permanencia en la institución o con certidumbre a largo plazo.

Al explorar cómo los maestros resignificaban su práctica docente a partir de un nuevo emblema (*la licenciatura*), es evidente en los tres entrevistados que la última reforma curricular interna no tomó en cuenta su opinión y participación. Si bien muestran estar de acuerdo en que el nuevo emblema otorga un mejor status a la

profesión, son más los desacuerdos: “fue un salto sin que hubiera preparación para ello” (Ma. Elena); es una propuesta que, aunque contempla como posibilidad que el alumno no siempre podrá ser bailarín ya sea por lesión o por la edad, es ambiciosa al pretender formar bailarines, docentes e investigadores; se desliga la práctica de campo con el proyecto escénico y por lo mismo, “los proyectos han venido a menos” (Juan).

Ocurre a pesar de que la ADM -como la mayoría de las escuelas profesionales del INBA- cuenta con niveles de autonomía institucional que le han permitido que las reformas a sus proyectos educativos surjan al interior de la escuela; no se imponen currículos homogéneos diseñados desde instancias oficiales. Una muestra de ello lo son las diferencias existentes entre los proyectos curriculares de las demás escuelas profesionales de danza del Instituto, en donde incluso existen discrepancias entre los perfiles de ingreso de un mismo género dancístico, como lo es el caso de la danza mexicana.

Un desacuerdo común en los tres docentes tiene que ver con la aspiración del proyecto educativo de querer formar bailarines, investigadores y docentes. Se pone énfasis en que formar como docentes a los alumnos implica una preparación más allá de la que ofrece la carrera, que es más que el “yo bailo y tú me copias”, “ni hay que enseñar al ahí se va” (Juan); porque “no te formas como docente en un año” (Ma. Elena); que no se les ofrezcan solo “tintes de docencia e investigación”, sino que “ojalá que al término de esta carrera pudieran ellos continuar otra, una maestría, no sé, alguna otra cuestión que les diera ese sustento teórico y práctico” (Frida). El valor y reconocimiento que le otorgan ellos a la labor docente es lo que los hace tener esta opinión. No es infundada su postura, sino todo lo contrario. Ha contribuido la huella que dejaron en ellos los maestros recordados, los muchos años de experiencias que los configuran como docentes, la formación sistematizada que han recibido y, lo más relevante que en sus narraciones se identifica, es que son docentes que se sienten plenamente identificados y satisfechos con su carrera. Sentir así la experiencia de la enseñanza va ligado a la satisfacción implícita y

explícita que tiene haber trabajado con alumnos, porque finalmente son estos hacia los que se encauza la labor.

Por lo general, las mayores satisfacciones que se obtienen en la enseñanza elemental no está en los salarios, el prestigio ni los ascensos sino [en] las *recompensas psíquicas* de la enseñanza: las alegrías y las satisfacciones que derivan de atender a los alumnos y trabajar con ellos.

[...] Estas recompensas psíquicas de la enseñanza son fundamentales para el mantenimiento del sentido del yo de los profesores: su sentido de valía y dignidad en su trabajo. (Hargreaves, 2003, p. 199)

e) *Reflexiones generales*

Con la presentación de estas trayectorias, entrelazadas a partir de diversas categorías, he buscado tanto las simetrías como las asimetrías, las concordancias pero también las discordancias, en un intento de comprender y situar la experiencia personal de los maestros dentro de un contexto histórico determinado. Sin dejar de tomar en cuenta que cada una de estas experiencias

es singular y tiene su propio comienzo y fin, pues la marcha y corriente de la vida no se interrumpe uniformemente. Se trata de historias, cada una con su propio argumento, su propio principio y su propio movimiento dirigido hacia su terminación, cada una con su propio y particular movimiento rítmico; cada una con sus propias cualidades irrepetibles que la impregnan. (Dewey, 2008, p. 42)

Los distintos relatos se entrelazan por considerar que así cobran un mayor sentido puesto que se da su entrecruzamiento con las demás historias. Ocurre como la reflexión que en torno a la novela de Italo Calvino (*El castillo de los destinos cruzados*) hace Valencia (2007):

Si bien es cierto que cada uno narra su propia travesía por el bosque, y de alguna manera su propia historia personal, todos están obligados a narrar su

tránsito por el mismo bosque y sólo pueden hacerlo utilizando los sentidos de las travesías de los otros.

Si lo pensamos bien, la reconstrucción de cualquier fenómeno social pasado o presente puede ser pensada de esta manera: como una historia susceptible de múltiples narraciones, dependiendo de las otras historias (niveles y dimensiones de análisis) que se articulen con ella. (p. 220)

De esta manera, las vidas profesionales aquí mostradas forman parte de planos, dimensiones que se yuxtaponen entre sí y que permiten construir la trama personal (histórico-social) de cada docente inmersa en el tejido del campo de la educación artística, concretamente en el subcampo de la danza. La yuxtaposición implica la presencia de diversos papeles sociales representados por cada uno. Se da así la presencia simultánea, en momentos determinados, de prácticas diversas tales como: estudiante de danza-bailarina-docente de primaria (Ma. Elena); maestro de danza en educación básica-bailarín-maestro de danza en la ADM (Juan); alumna-maestra principiante-bailarina (Frida).

Esta yuxtaposición de experiencias se da más marcadamente en los inicios de su trayectoria. Hace varios años no persiste esta condición pues su labor docente está abocada sólo a la ADM. Se trata de agentes cuya trayectoria profesional, principalmente en sus inicios, no estuvo circunscrita a un solo espacio institucional sino que ha estado inmersa en otros campos. Son, por tanto, trayectorias de cuerpos (bailarines-docentes) desdobladas en varias facetas, producto de experiencias socializadoras múltiples; que atraviesan sucesiva y simultáneamente un gran número de espacios sociales y de campos institucionales diversos. Es lo que constituye su *habitus*, lo que les da forma; se debe a que “los agentes sociales están dotados de *habitus*, incorporados a los cuerpos a través de las experiencias acumuladas” (Bourdieu, 1999-A, p. 183).

Las cuatro categorías que he construido a partir de la trayectoria de tres docentes, podrían identificarse con los ejes a los que hace referencia Medina (2005),

en la presentación de los trabajos abocados a estudiar trayectorias y formación profesional de maestros. Los ejes a los que me refiero, son:

- a) La mirada sobre la institución y el cruce de políticas que redefinen constantemente el quehacer docente.
- b) La historicidad de los procesos sociales y personales.
- c) Los conocimientos y saberes que constituyen los motivos por los cuales son maestros.

Si bien los *saberes* pueden abarcar a los conocimientos como también las competencias, las habilidades y las actitudes, por el tipo de trayectorias hasta aquí analizadas, y a partir de lo que se ha destacado de las mismas, agregaría:

- d) Las habilidades, o bien, *la inteligencia corporal* que ellos han adquirido y que es, a su vez, lo que les permite tener como responsabilidad básica formar cuerpos capaces de ejecutar la danza a un nivel profesional. Por ejemplo, Juan hace referencia a esto al describir parte de una clase:

el proceso de trabajo diario en la escuela es bueno... comienzas con un calentamiento corporal, general, de todas las partes del cuerpo. Después hay una parte de técnica, que le llamamos técnica específica o técnica básica más bien. Después te vas a una técnica específica que es de acuerdo al material que tú vas a ver, y posteriormente llegas al repertorio. Y como parte del proceso de la clase al último das un poquito de relajamiento muscular. O sea, más o menos va a ser el proceso de cada una de las clases.

Los cuadros categoriales sí permiten identificar elementos comunes. Pero, también cada vida es única e incomparable, es distinta; independientemente de que las mismas hayan transcurrido en el mismo contexto histórico e institucional. Hay rasgos que los hacen únicos y que serán los que se destacarán de cada uno pues cada quien construye diferentes apreciaciones de la realidad.

Se han buscado así tanto elementos comunes, pero también aspectos singulares que son los que configuran cada historia. Por la relevancia que considero tiene este punto, el siguiente apartado pretende ampliar más al respecto al recuperar elementos particulares más significativos de cada trayectoria.

3.2.2 La particularidad de las experiencias colectivas

Este apartado lo construí a partir de las narraciones obtenidas de la última entrevista que tuve con mis informantes. Intento recuperar aspectos particulares de cada uno, a partir de varios ejes orientadores que busqué explorar en las entrevistas y que fueron: cuál aspecto destacaban más de su trayectoria profesional, así como indagar si podían dividir ésta en fases o períodos al hacer la revisión. Derivado de ello, busqué explorar sus experiencias iniciales y sus experiencias recientes como docentes. Esta exploración la hice inspirado en la lectura de Huberman (1998) y Huberman *et al.* (2000), quienes a partir de ejes como los mencionados, exploran las trayectorias de docentes.

Al estar de acuerdo en que las trayectorias profesionales son indisociables de los aspectos personales, en la última entrevista busqué que los interlocutores me relataran aspectos personales de su vida. Aspecto en el que no me detuve en las primeras entrevistas pues desde un inicio había buscado ir directo a explorar su trayectoria profesional. Lo hice a partir de la pregunta inicial que Fraser (1990) realizó a sus entrevistados: *¿podría decirme cómo y cuándo nació?* Se trata de una pregunta que precisamente permite conocer ya no sólo la vida laboral-profesional de los entrevistados, sino también su condición personal-familiar que es la que posibilita verlos más íntegramente como sujetos sociales. Es una pregunta que consideré hacerla por estar de acuerdo en lo que sobre la misma escribe Santamarina y Marinas:

Si esta pregunta es correctamente escuchada, funciona como una llave que abre no sólo a un dato, a una fecha o a la incidencia de una coyuntura, sino por el contrario, a las posibilidades discursivas de una narración cuyo protagonista es un yo articulado desde aquél que habla (1994, p. 273).

Si ya en los encuentros previos había ido directo a explorar el significado que le otorgaban a su labor docente y, derivado de ello, buscaba conocer cómo se llegó a ser lo que se es (por ejemplo, cómo llegaste a esta institución y cómo y cuándo llegaste a ser docente), ¿porqué no indagar más la dimensión personal-familiar, que me permitiera conocerlos más allá de la mera práctica profesional como tal? ¿Por qué no lanzar la pregunta y ver hasta donde se remitía su memoria? Lo que pretendía con esto, en palabras de Goodson (2003), era apelar al docente como persona y no sólo como educador. Por ello el mismo autor dice:

Las experiencias de vida y los antecedentes son, obviamente, ingredientes clave del individuo que somos o de lo que pensamos acerca de nosotros mismos; el grado hasta el que invertimos nuestro “yo” en el modo de enseñar, nuestra experiencia y antecedentes son, por lo tanto, los que configuran nuestra práctica. (Goodson, 2003, p. 748)

Al surgir el interés por indagar más la dimensión personal-familiar de los docentes, no era con el fin de explorar toda su historia de vida, sino sólo plantear la pregunta generadora y dejar a los colaboradores la libertad de recuperar su pasado hasta donde ellos mismos quisieran. Traté de no detenerme en muchos detalles y menos dedicar un amplio margen de tiempo a explorar esta otra dimensión. Sabía que si lo hacía obtendría abundantes acontecimientos de su historia que me complicarían el análisis; podría llegar a un punto en el que *todo* me parecería relevante. Kornblit (2004) señala que esta es una de las mayores dificultades a las que pueden enfrentarse quienes se inician en el uso de metodologías cualitativas: la de pensar que todas las significaciones vertidas en los relatos son pertinentes con respecto al objeto de investigación. A lo cual, la autora recomienda que “a pesar de que puedan parecer interesantes, deberán dejarse de lado para no correr el riesgo

de sentirse inundado por los datos y, en consecuencia paralizarse en el proceso de investigación” (p. 18).

Acercas del error que se puede cometer en el proceso investigador, el de recoger mucha información al pensar que todo puede parecer relevante, Bertaux (1989) a través de una metáfora señala lo siguiente:

Si se recogen dientes de león, vale más saber con antelación si es para hacer una ensalada, un ramo, o para dárselos a los conejos; porque uno no se llevará lo mismo a casa. En cuanto a creer que se “recogerá todo” y se elegirá a continuación, puede ser que sirva para los dientes de león, pero no para los relatos de vida. (p. 1)

Así como las aportaciones teóricas me dieron pistas para saber qué aspectos considerar en las entrevistas finales y controlar el afán que continuamente surge por querer conocer toda una historia de vida, también me ayudarían a aclarar un dilema metodológico que me perseguía aún, el del conocimiento cercano o la cierta *familiaridad* que tenía con mis informantes. Serían las lecturas de Woods (1998) y de Bourdieu (1999-B), las que contribuirían a ello. Woods, al expresar la necesidad de ser capaces de ponernos en situación y contemplar el mundo desde el punto de vista de quienes investigamos, para poder comprender sus motivaciones, intereses, valores, creencias; de la conveniencia de acercarse a los grupos, vivir con ellos, verlos actuar. Sólo un contacto cercano lo permitiría. Resulta indispensable para “tener un conocimiento «interno» de la vida social sometida a estudio” (p. 56). Bourdieu, al aceptar que el investigador pueda elegir a personas con cierta proximidad social, como una ventaja para poder penetrar en lo implícito.

Al respecto, puedo decir que la proximidad con mis informantes sí contribuyó a entender parte del lenguaje implícito en sus relatos; a identificar ciertas personas, lugares, acontecimientos, tecnicismos mencionados por los entrevistados, sin la necesidad de pedir aclaración sobre los mismos. Mi conocimiento previo sobre el

contexto institucional en el que se han desenvuelto y la dinámica académica del mismo me dieron la posibilidad de *descubrirlos* más. La proximidad también permitió un mayor acercamiento a tal grado que en las últimas entrevistas que realicé a las maestras, los encuentros fueron en su casa, su *querencia*. Contribuyó el hecho de que ambas maestras en el presente ciclo escolar no están frente a grupo. La maestra Frida inició su proceso jubilatorio después de treinta y siete años de servicio como docente; la maestra Ma. Elena, por su parte, gestionó su año sabático para realizar un estudio etnográfico de una boda Nahuatl en un poblado del Estado de Hidalgo.

3.2.2.1 Fases encontradas en las trayectorias analizadas

El desarrollo de la profesión es, en consecuencia, un *proceso*, en lugar de ser una serie sucesivas de hechos puntuales. Para algunas personas, este proceso puede parecer lineal, pero para la mayoría hay avances, regresiones, puntos sin salida y cambios de dirección impredecibles desencadenados por nuevos acontecimientos: en resumen, discontinuidades. (Huberman *et al*, *Perspectivas de la carrera del profesor*, 2000 p. 56)

Como arriba lo expresé, con base en las aportaciones de Huberman (1998), en la última entrevista decidí preguntarles a mis interlocutores si podían identificar su trayectoria profesional en fases y cómo las describirían.

Los tres maestros identifican tres fases de su trayectoria, como si hubiera sido un acuerdo tácito. Frida y Juan coinciden en la primera fase al señalar que la misma fue de aprendizaje para su actividad docente, más aún porque no contaban con los elementos teórico-pedagógicos para el desempeño de su labor. Por su parte María Elena identifica a la primera fase como la fase formativa, la que le permitió llegar a ser primeramente maestra de biología y después maestra de danza.

En cómo identifican la segunda y tercera fase los tres revelan diferencias significativas más que coincidencias, debido en gran parte a que desde sus inicios

como docentes cada uno vivió procesos muy diferenciados. Para Frida la segunda fase fue de experimentación, de *atreverse a hacer cosas*, mientras que Juan comprendió la fase formativa que le dio la posibilidad de adquirir elementos teórico-pedagógicos. Para María Elena representó concretarse como docente al vincular su bagaje teórico con la práctica; su condición de madre por primera vez vendría marcar esta segunda etapa.

La primer parte fue como de mucho estudio, aunque te digo, todo el trayecto he estudiado, sin embargo, esta fase como que fue muy nutrida para abrirme a los diferentes panoramas de estudio que yo podía abarcar. Y la siguiente fue ya así como docente, y no sé si aquí implique el cambio de mi vida como madre, que ya es otra parte. (Ma. Elena, E3, p. 4)

La última fase Frida la visualiza como una etapa de consolidación, que de igual forma la sintió *como un bálsamo* que la hace sentir satisfecha con la docencia. Así lo expresó:

Mi último año de trabajo en la escuela, aunque difícil [...] lo sentí como un bálsamo. Chicos muy entregados a su trabajo. Yo tenía miedo por que había trabajado con adolescentes; los últimos cuatro años había trabajado con chicas muy difíciles. Y entonces, los últimos vienen a ser como un bálsamo ¿no? Trabajé muy a gusto con ellos. Eran... sobre todo Gibrán era un joven que pedía y pedía, no con palabras sino con su manera de ser. Te pedía más y más; es un chico que no lo llenas. Fue muy lindo. Ricardo un chico muy respetuoso, trabajador, con facilidad en la danza. [...] Lo que si es que termino mi carrera de docente satisfecha. (E2, p. 6)

Juan ve la última fase como una etapa de madurez, donde ha logrado “afinar su nivel pedagógico sus conocimientos”. María Elena la describe como una fase “de más profundización de más perfeccionamiento”; de mayor encuentro entre la teoría y la práctica que le permite “ir proponiendo nuevas cosas”.

Pese a las diferencias existentes en cada uno de las fases a las que los docentes hacen referencia, es posible encontrar en su trayectoria parte de las tendencias que el mismo Huberman *et al* (2000) identifica en su esquema sobre el ciclo de vida del profesor; comprende el recorrido desde sus primeros años como docentes (1-3 años) hasta su etapa avanzada (31-40 años de servicio). Sin el afán de reducir la trayectoria a una fórmula, puesto que más que un recorrido lineal la misma sigue un sentido en espiral, basándome en el esquema que los autores presentan (p. 68) podría señalar para cada uno lo siguiente:

Frida: acceso a la carrera/aprendizaje (principios difíciles) → estabilización/experimentación →serenidad.

Juan: acceso a la carrera/aprendizaje (principios difíciles) → evaluación/proceso formativo →madurez/serenidad.

María Elena: acceso a la carrera/formación →ejercicio docente concreto (vinculación teoría-práctica) → profundización/perfeccionamiento.

Es principalmente esta última trayectoria la que menos se ajusta a las tendencias descritas por los autores. Es una muestra de que no puede concebirse la trayectoria como una linealidad, que cada trayectoria tiene particularidades muy propias. La simultaneidad de experiencias laborales en espacios diversos, las discontinuidades y la presencia permanente del factor formativo (por parte de la institución de pertenencia o por interés propio), son elementos que hacen que precisamente una trayectoria sea una mezcla compleja de elementos heteróclitos, como ya en otro momento quedó expresado.

3.2.2.2 Las particularidades

Las cuestiones de las que aquí hablaré se derivan de preguntar a mis interlocutores si había algún(os) aspecto que destacaban más de toda su trayectoria docente, la cual previamente ya me habían dado a conocer. Con la pregunta pretendía indagar si los entrevistados señalaban acontecimientos clave que fueran hitos en el sendero de su carrera docente. Son aspectos que incluso emergieron desde las primeras entrevistas. Lo que obtuve fue lo siguiente:

a) *Mtra. Frida. Entre los que le dejaron huella y su experiencia como sindicalista.*

Los acontecimientos clave que resalta la maestra tienen que ver con *la huella*, que le dejaron diversos maestros que la alentaron a “inventar cosas” que intervinieron en sus decisiones futuras.

La maestra Emma Duarte nos dio en sus inicios de abrimos hacía poder inventar cosas y el maestro Marcelo Torreblanca, él nos dio un poquito más como él decía “a aprender a beber leche de la vaca”. Ir directamente a los lugares donde se daba la manifestación artística. Y eso, unido más el conocimiento de otra persona, de otro ser muy amado, el maestro Fernando Cuellar y la maestra Antonia, Georgina, sobre todo Georgina y Fernando [...] o sea hubo mucha gente ¿no? que intervino pues en mis decisiones [...] Fernando nos hizo ver que la danza era otra cosa, que siempre había motivos. El llamaba *motivación*. Siempre había una motivación para realizar la danza. (E2, p. 4)

Ella pudo recordar bien nombres y apellidos de tales maestros, del tipo de formación, de lo que le aportaron, a pesar de haber pasado ya muchos años de esas vivencias. Fue así como en su relato puede identificarse lo siguiente:

Algunas personas son capaces de recordar a cada uno de los docentes que tuvieron y quizá todos podamos recordar a uno o dos docentes excepcionales (o más, si fuimos afortunados), aquellos que marcaron, como decimos, «un «cambio

real en nuestra vida» y que tal vez lo hicieron con una precisión tan dramática que todavía podemos recordar el hecho específico o las palabras exactas que marcaron ese cambio. (Jackson, 1999, p. 29)

Dos aspectos más son los que la maestra mencionó como claves en su trayectoria profesional: 1) haber dirigido un grupo semiprofesional de danza que actualmente tiene cuarenta años de existencia, lo que le permitió conocer a mucha gente; 2) la parte sindical, “fue una de las cosas que viví intensamente y que fue muy importante para la escuela”. La maestra expresa que, siendo muy joven, su acercamiento con el sindicalismo se dio en un inicio por la participación como jurado de concursos de danza en eventos culturales que organizaba el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Al recordar estos acontecimientos, en su relato no aparece sólo ella como la protagonista; emplea la primera persona del plural para hacer ver por qué recupera esta experiencia como relevante. Aún cuando hace mención de su contribución sindical en varias partes de las entrevistas, en un sólo fragmento lo sintetiza:

Logramos la supervivencia de la Academia de la Danza Mexicana. Logramos también el nuevo... la nueva manera de pago de los maestros, el que se tuviera derecho a una casa, derecho a un médico ¿no? Todos esos derechos. Junto con otros maestros de otras escuelas tuvimos a bien de juntarnos todos en lo que se llamaba [...] el Frente Mexicano de Trabajadores de la Cultura. Posterior a todo lo que hicimos antes, porque la lucha siempre ha habido. (E2, p. 12)

Se trataba de un gremio de docentes-artistas que carecían de condiciones laborales apropiadas, que les impedía tener prestaciones y servicios equiparables a los de otros subsistemas (secundarias, preparatorias). Se debía mucho en parte a que en ese momento “como que creía el artista que no necesitaba la parte material [...] ¡Si, así éramos! No nos importaba si nos pagaban o no nos pagaban, ahí estábamos todo el tiempo trabajando y felices” (E1, p. 14). La expresión lleva a encontrar en el desarrollo de la profesión de los docentes-artistas algo similar a lo

que Tedesco y Tenti (2002) mencionan acerca de los momentos fundacionales del oficio del maestro. Para ambos autores, son básicamente tres los principios históricos que estructuran el oficio del maestro: el de la vocación-apostolado, el trabajo asalariado y la profesionalidad. En el primero: “La tarea del maestro era el resultado de una vocación, su tarea se asimila un 'sacerdocio' o 'apostolado' y la escuela es el 'templo del saber’” (p. 2-3). En el segundo “se va estructurando una representación de la docencia como trabajo. La sindicalización de magisterio contribuirá a imponer una nueva imagen social del maestro como trabajador que es asumido por porciones significativas de docentes” (p. 3-4). En lo que comprende a la profesionalización del gremio docente, “deviene del hecho de que el desempeño de su actividad requiere el dominio de competencias racionales y técnicas que son exclusivas de su oficio y que se aprende en tiempos y espacios determinados” (p. 5).

A partir del testimonio de la maestra se puede identificar que en la profesión docente-bailarín se han presentado los mismos elementos estructurales. De ser el docente-artista alguien abocado a su labor como vocación y que “pensaba que no necesitaba de la parte material”, a lograr, a través de las luchas sindicales, que mejoraran sus sueldos y tuvieran mayores prestaciones; que fueran reconocidos como trabajadores, cuya labor estaba sustentada en un contrato colectivo.

la mayoría de los docentes prestan servicios en instituciones escolares. Por lo tanto el docente es, en la mayoría de los casos un funcionario asalariado, que trabaja en relación de dependencia y recibe un salario (y no honorarios). Como tal, es un trabajador que en muchos casos está sindicalizado y lucha colectivamente por la defensa y mejora de sus condiciones laborales. (Tedesco y Tenti, 2002, p. 5)

La participación de docentes-artistas como ella, significó que el gremio tuviera una representación dentro del sindicalismo magisterial. Que con su lucha se lograran avances tendientes a que les dejaran pagar “con unos sobrecitos amarillos [que] ni siquiera traían desglosado nada”, es decir que fueran considerados *trabajadores*.

Para este caso particular de docentes, la profesionalización vendría a alcanzarse sólo hace algunos años con el reconocimiento que a la par lograra la carrera del bailarín con el status de licenciatura. Situación que los enfrentará a unas condiciones distintas de asumir la labor docente.

Por último, si bien la maestra expresó que su último año fue *como un bálsamo* y que después de muchos años de servicio finaliza su carrera docente *satisfecha*, hay un elemento que llama la atención. Tiene que ver con cómo percibe el trato de las autoridades inmediatas hacia su persona y hacia su condición docente. “Nos han querido nulificar” fue lo que primero respondió cuando le pregunté qué le significaba seguir siendo docente. Al respecto agregó: “Hubo gentes que pidieron: 'no pues ya que las maestras viejas se salgan de la escuela'. Pues ya sé porqué les estorbamos, porque somos sus conciencias ¿no? Entonces les estorbamos” (E2, p. 10).

Lo anterior refleja una condición similar a la que se presenta en el mundo empresarial actual, y de lo cual Sennett (2005) da cuenta con lo siguiente: “Las actuales condiciones de la vida empresarial están llenas de prejuicios contra esa edad [la madurez] y niegan el valor de la experiencia pasada de una persona” (p. 95). Y más adelante agrega:

Para los trabajadores mayores, los prejuicios en contra de la edad envían un mensaje potente: a medida que se acumula la experiencia de una persona, pierde valor. Lo que un trabajador mayor ha aprendido en el curso de los años acerca de una compañía o una profesión particular puede ser un obstáculo para los nuevos cambios dictados por los superiores. Para la estrategia de la institución, la flexibilidad de los jóvenes los hace más maleables en términos de riesgo y de sumisión directa. Sin embargo, ese potente mensaje tiene para los trabajadores un significado más personal, aparte de los prejuicios de poder. (p. 98)

Una postura así menosprecia la experiencia acumulada de muchos años de servicio. Incluso es parte de una actitud peyorativa hacia la edad. Es parte de jugar a ganar la lucha en el campo, es esperar a que se vayan los que deben irse, para apropiarse y competir por lo que dejan. Los que se piensa que ya están *desgastados*, *desfasados*, *agotados*. Refleja el entramado de relaciones de poder que se presentan al interior de una institución cuando alguien opta dar por finalizada su faceta como trabajador asalariado. Más, cuando durante una considerable cantidad de años ha poseído un recurso valioso para los demás, en especial, para quien(es) puede decidir cómo disponer de él. Muestra parte de lo que ocurre más allá de lo formal, de lo que está plasmado en una normatividad, la mayoría de las veces signada ésta por diversas personas, lo que hace pensar que para su elaboración se ha analizado, consensado, opinado, retroalimentado por los participantes. La realidad se manifiesta de forma distinta. A veces en la práctica quien posee el capital social (más que el cultural), sacará las mayores ventajas en el reparto.

b) Mtro. Juan. Contribuir a la formación de docentes de educación primaria.

Lo que el maestro destacó como más significativo de su trayectoria docente fue la experiencia de haber trabajado en los inicios de su carrera docente con maestros no profesionistas de danza y sin experiencia como bailarines. Lo destaca por haber sido lo que le permitió adquirir muchas herramientas en el aspecto pedagógico y, por lo mismo, le ayudó a lograr mayor seguridad en la labor docente. Fue lo que “me abrió el camino para tener muchos elementos pedagógicos para la enseñanza”, así como también para desarrollar más estrategias creativas. Las experiencias en este sentido fueron diversas, pero la que más destaca él es la del plan PACAEP (Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria). Aquí estuvo abocado a enseñar danza a maestros.

El plan PACAED es muestra de la colaboración cercana que se dio del INBA hacia la SEP, para la formación artística de cuadros docentes de educación primaria.

Proyecto dentro del cual, como el maestro Juan, muchos otros docentes-artistas formados en el INBA participaron. Surgió en 1983 como parte de un modelo de capacitación encaminado a proporcionar elementos teóricos, metodológicos y prácticos para que los maestros de primaria abordaran las actividades culturales-artísticas con sus alumnos. De acuerdo con Bermúdez (2005) el plan surge derivado de las propuestas nacionales del gobierno en turno, el cual reconoció el vínculo estrecho entre la política educativa y la acción cultural. Por el tipo de institución en que se soportaba, el plan tendió más hacia lo artístico. De igual forma la autora señala las bondades del plan al haber contribuido a que los maestros que se capacitaban reflexionaran constantemente sobre su quehacer docente, se generaran espacios de convivencia e interacción grupal y se consolidara una identidad individual por parte de los participantes. Lo sustentaba un trabajo bien sistematizado y estructurado para ser desarrollado en un año, programado en tres etapas y con materiales pedagógicos diseñados exclusivamente para su aplicación.

El maestro Juan fue partícipe de este proyecto. Desde su perfil como bailarín profesional contribuyó a ofrecer los elementos prácticos de una expresión artística a docentes de educación primaria que eran capacitados para llegar a ser maestros de actividades culturales. Fue la experiencia que destacó como más importante, la de trabajar con docentes sin experiencias dancística, antes que su desempeño como docente de alumnos que eligen la danza como profesión.

c) *Mtra. María Elena. “Todos los momentos representaron algo importante”*

Ella, a diferencia de los dos maestros anteriores, no distingue ninguna fase clave en toda su trayectoria. Más bien, expresa: “te puedo decir que son las dos cosas que me han llenado mucho, la docencia y ser bailarina”. No destaca alguna faceta en particular.

para mi todos esos momentos [ser maestra en la sierra, de biología, de danza] representaron algo importante.

[...] todos los he considerado como parte de mi proceso ya que todos tuvieron una gran importancia en el momento en que yo lo viví. Por ejemplo, ahorita que estoy regresando a la comunidad y que veo a la escuela y veo a los docentes que están en esas escuelas de la comunidad, pues me remiten a cuando yo fui maestra. (E3, p. 4-5)

El último aspecto de este fragmento remite a la condición en que la maestra se encontraba al momento de hacer la última entrevista; como maestra abocada a desarrollar un proyecto de investigación a raíz de la petición de su año sabático. Las vivencias aquí obtenidas la han remontado a sus orígenes cuando fue docente de la sierra de Oaxaca con indígenas zapotecas, como lo hizo saber desde la primera entrevista y que reconoció *como una experiencia riquísima*. Incluso, fue lo que influyó a que después se interesara por las raíces de los pueblos indígenas a través de la danza mexicana.

Se puede entender como *una vuelta a sus orígenes* por la influencia que también tuvo en parte su padre para la elección de la vocación docente, al haber sido él a su vez un maestro rural. Al tiempo que se trasladaba a las escuelas rurales la familia lo seguía. Era una labor que se desarrollaba de manera similar al sacerdocio, en el sentido a como me he referido arriba, como también al ofrecimiento material que se le hacía al maestro de poder vivir cerca de la escuela.

yo me crié entre las escuelas. Entonces yo veía como él daba clases, me desenvolvía. Porqué antes en las escuelas les daban anexo la casita del maestro o el cuartito de maestro. Entonces estaba junto a la escuela [...] yo me desenvolví en un ámbito de ir fundando escuelas, donde había necesidad y recorrimos varios pueblos de hidalgo. (E3, p. 2)

Fue la figura paterna la que influyó a que ella eligiera la vocación, aunque su aspiración inicial fue ser doctora. Su padre no se lo permitió porque la consideraba una carrera larga y costosa, y ella tenía que contribuir a la casa ante la situación económica no muy desahogada de la familia. La evocación a la infancia al recordar

vivir en varios pueblos acompañando al padre docente, la remite a sus inicios y a su situación actual como maestra. Es una remembranza que detona un vínculo entre el pasado (infancia-adolescencia) y el presente (madurez).

El tema de la infancia es sin duda uno de los más recurrentes y aparece en general como una evocación mítica de cierta anacronía. No es solamente el «color local», el pintoresquismo, las escenas convencionales, lo que se reitera en la rememoración, son también ciertas relaciones causales o explicativas, que trazan líneas directas entre infancia y madurez, entre virtualidad y (des) realización. Allí puede percibirse una matriz común, estructurante de los relatos, que habla de los lugares idealizados en el esquema familiar (la voluntad o el deseo del padre o la madre, la vigencia de tradiciones, los apoyos u oposiciones). (Arfuch, 1995, p. 101)

Sus actuales vivencias son las que hacen este puente: la del padre maestro rural, la de sus inicios como maestra en comunidades similares. Queda en ellos manifiesta su familia, la vocación involuntaria en un inicio, la actividad profesional como docente, su apego a las raíces que son las que contribuyeron a ser lo que es: maestra de danza mexicana.

Lo que hasta aquí se ha analizado en torno a las trayectorias concretas de tres maestros de danza popular mexicana, ha buscado ser una suerte de *lectura en tres tiempos de los relatos de vida* expresados en los textos narrativos de los entrevistados. Primeramente he presentado lo colectivo-particular de cada trayectoria, para pasar después a la particularidad de las experiencias colectivas; ambos elementos se caracterizan por combinarse, por ir imbricados. La tercera lectura la muestro en el Anexo C, que consiste en presentar las trayectorias en primera persona del singular. Las construyo, por supuesto, de mi materia prima: las entrevistas; la literalidad de las mismas queda manifiesta en el texto en forma de cursivas, adosado con expresiones propias en letra normal. Coloco algunos subtítulos con el propósito de destacar ciertas facetas de las trayectorias. Para ello

tomo como sustento las tres obras que han sido base para esta investigación: Serrano (2007), Roldán (2008) y Castillo (2008).

La lectura en tres tiempos, entonces, comprenden un espacio intermedio entre lo público y lo privado, donde lo uno y lo otro son difíciles de separar. Es el significado esencial del *espacio biográfico*.

Es por ello que al hablar de espacio biográfico –un singular habitado por la pluralidad-, nos ubicamos precisamente en ese umbral de visibilidad indecible entre público y privado que ya había mostrado su carácter paradójico en los albores de la modernidad: un espacio *entre*, que clausura la antinomia, revelando la imbricación profunda entre individuo y sociedad. (Arfuch, 2002, p. 248)

Reflexiones Finales

El estudio de las trayectorias profesionales de docentes concretos, como lo manifesté en otro momento, me representó emprender nuevos caminos metodológicos. Opté por la investigación de tipo cualitativa por considerar que los métodos cuantitativos serían insuficientes para el tema de interés hacia el que me decidí reconocer sus envites una vez que rectificué el rumbo. Influyó enormemente el ambiente de aprendizaje en el que me moví encaminado por mi tutor. Aunque al principio titubee, elegí el nuevo camino. La decisión no fue impuesta, ni por sentirme comprometido, mucho menos por comodidad. Sabía claramente que si lo quería podía no seguir la ruta propuesta. Sólo me bastaba decir *aquí llegué, no es el juego que me interesa jugar*.

No lo hice debido a que me atrajo descubrir una forma distinta de investigar, de afrontar y apropiarse del *objeto* de estudio. No conocía el enfoque biográfico, por lo mismo, sabía que el camino no estaría exento de terrenos accidentados. La herramienta que me ofrecía el enfoque iba más allá de indagar a los sujetos de estudio elegidos mediante un cuestionario preparado de antemano con respuestas precodificadas y que encaminan a acontecimientos predecibles. Implicaba un acercamiento distinto, ¿cuál? Uno, donde es válida la interacción con el otro, con nuestro interrogado. El encuentro es interactivo más que indagatorio. Donde la presencia de un diálogo es parte consustancial del proceso investigador. No es ya una posición dominante de quien conduce el juego (investigador) frente a quien es investigado, como la que se decide asumir guiado por muchos presupuestos canónicos. Si bien, se tiende a creer que el uso de datos estadísticos puede ofrecer mayores posibilidades de eliminar tendencias subjetivas e intuitivas del investigador, provoca precisamente eso: un frío distanciamiento con las personas al considerarlas solo dadoras de datos. La investigación cualitativa no comparte tal postura, dado que lo que ella busca es “el encuentro del Yo con el Yo del otro, para ir *más allá* del Yo de ambos. Conocer a las personas implica moverse hacia el otro” (Ferrarotti, 2009, p.115). Por eso *la comprensión*, sustancia básica de de una investigación como ésta, evita evaluar, someter a juicio las acciones de los agentes o prescribir. Se trata más bien de *comprender* deseos, aspiraciones, interés, de sujetos concretos. Es esta la

posición que decidí asumir para el estudio de trayectorias que he presentado. La consideré sólo una forma de abordar la temática, no es la única. Aún cuando para mi haya resultado ser la opción más apropiada no significa que quiera que lo sea en términos generales para todos, ni que lo que obtuve también se pueda generalizar. Los hechos, las instituciones o grupos que han sido explorados no me parecen que puedan generalizarse, trasladarse a otros campos, pero tampoco es cosa simple lo que se logra al adentrarse a las particularidades de una realidad determinada.

Por el tipo de trayectorias que elegí, lo que intenté fue *dar cuerpo* al cuerpo, de experiencias (laborales-docentes, formativas, personales) de los narradores-agentes desde su condición social, histórica y cultural. Busqué articular relaciones entre tres corporeidades y el contexto institucional donde se han movido y que, por lo mismo, es el que rodea sus prácticas. Al igual que como ellos aspiran a formar bailarines intérpretes, busqué posicionarme como un *intérprete*, atento a la presencia del cuerpo y sus diversas prácticas. No mediante la *transacción de intimidades* a las que en algún momento me referí, sino a través del *re-conocimiento* de sus momentos cruciales de vida; de las vivencias que se han gestado en el transcurso de los años de servicio, y que fueron manifiestadas en las entrevistas; de los aspectos corporales de las mismas (las acciones, además de las palabras). Parafraseando a Arfuch, fue “recolectar al ser humano concreto en el centro de la escena y valorizar al actor social” (2002, p. 26). Hacer parte de uno el escenario donde ellos se han desenvuelto, donde han experimentado con sus cuerpos la danza (intérpretada y enseñanda), para mostrar los relatos de vida de estos artistas-docentes. Con el riesgo, a veces, de que los mundos vividos y percibidos en sus narraciones se entremezclaran con mis propias representaciones. *Reconocer* las trayectorias no precisamente en sentido del homenaje, sino más a partir de la definición del latín *recongnoŝere* que, de acuerdo con la RAE, significa: “Examinar con cuidado algo o alguien para enterarse de su identidad, naturaleza y circunstancias”.

Por supuesto, no es conveniente ni posible querer identificarnos con el mundo vivido de otro (s) individuo, sin embargo, hay ciertos detalles, situaciones que parecen

coincidir con algo propio. Creo que por eso, como lo expresa Bourdieu, a veces “la entrevista puede considerarse como una forma de *ejercicio espiritual* que apunta a obtener, mediante *el olvido de sí mismo*, una verdadera *conversión de la mirada* que dirigimos a los otros en las circunstancias corrientes de la vida” (Bourdieu, 1999-B, p. 533). Aunque esta *conversión de la mirada* no está libre de ciertos escollos: los inevitables presupuestos y prejuicios que pueden intervenir en la interpretación, por ser subjetividades productoras de sentido las que se tocan; el de suponer lo que uno cree que opinan las personas; el de querer incorporar físicamente las propias experiencias vividas por las personas a la propia práctica corporal; la adulación o elogio excesivo hacia el otro, más si existe una cierta cercanía previa con él; objetivar a los sujetos, o sea, negarlos como personas que son, antes que trabajadores; o, la contraparte, caer en un subjetivismo excesivo que los desvincule del contexto socio-político en que se mueven.

Pasar de la ortodoxia positivista, la que yo traía impregnada en un principio, al *giro hermenéutico*, donde lo que se recupera es la oralidad a través del recurso de la memoria, no fue con el propósito de, recoger anécdotas de “así eran los maestros”, como lo expresa Melgarejo (2000), sino como algo “que permita ubicar los sentidos culturales e históricos de sus concepciones y de su tránsito profesional” (p. 28). Ni tampoco mi propósito fue contemplar historias emblemáticas que retratan todo un universo y a las cuales oficialmente se les reconoce como grandes personalidades que realizaron aportaciones singificativas a las artes del país, para el caso concreto del campo en que me posicioné. Personajes que, dadas sus amplias contribuciones, cuentan con un favorable número de biógrafos interesados en documentar sus historias. En mi caso, preferí recurrir a lo que considero son *vidas comunes* de docentes dedicados a la educación del cuerpo como parte de una manifestación artística y que, por tanto, forman parte de un campo donde las artes son los “medios más poderosos de que dispone nuestra cultura para dar intensidad a las particularidades de la vida” (Arnheim, 1993, p. 18). Son docentes que, en los momentos analíticos-interpretativos del texto (oral y transcrito), es decir, en el trabajo

hermenéutico, descubrí que eran sujetos con enriquecedores *recursos de acción*, en el sentido en que Sacristán emplea ésta expresión:

Un profesor con recursos de acción es aquel que tiene experiencia muy variada, vivencias ricas, no el que tiene “muchas experiencias” sobre unos pocos tipos de acciones. Importa más que tenga esquemas diversos o conglomerados complejos de los mismos que si posee esquemas demasiado trillados como consecuencia de realizar las mismas acciones constantemente”. (1998, p. 85)

La experiencia no es suficiente, es necesaria la vivencia rica, un conglomerado de esquemas diversos para que esa vida sea significativa. A la manera de Dewey, es la experiencia simple convertida en *experiencia estética*. Pese a no ser personajes destacables, las trayectorias de los docentes elegidos tienen algo que ver con este tipo de experiencia. De aquí que no se trata de trayectorias lineales posibles de ser mostradas cronológicamente.

Con los docentes que accedieron a formar parte de este proyecto he mirado desde otra perspectiva elementos que les son sustantivos: cuerpo/danza-tradición/enseñanza. He conocido las diversas facetas particulares que son las que configuran su práctica docente. He encontrado diversas cuestiones que me han inquietado y de las cuales me han surgido diversas reflexiones. Aunque de alguno modo algunas las he manifestado a lo largo de este trabajo, quisiera aquí ampliar acerca de ellas lo siguiente:

Respecto al trabajo metodológico

Renunciar a guiarme por una *muestra aleatoria* en la elección de mis sujetos de estudio me generó muchos dilemas e hicieron que diera muchos rodeos para decidirme por la investigación cualitativa. Elegir a tres docentes, en lugar de pensar en tomar amplias y heterogéneas poblaciones no fue decisión fácil pues en un principio me preocupaba mucho la *representatividad*. Lo reconsideré al pensar que si

aplicaba una amplia cantidad de entrevistas a muchas personas al final sólo me llevaría a acumular una enorme cantidad de datos. Lo más probable hubiera sido recurrir a una salida que sólo trastocaría el sentido de la investigación: la repetición o saturación al aplicar una entrevista tras otra, la estandarización de lo vivido por los sujetos, la cuantificación de lo cualitativo, el empleo de una clave alfanúmerica para la presentación de los cuestionados o entrevistados. Son cuestiones a las que justamente se resiste la investigación que recupera relatos de vida.

Respecto a la institución y la técnica

Como ya se ha dicho, la institución a la que los docentes pertenecen no ofrece una única opción de estudios dancísticos (la danza popular mexicana), sino que se da la coexistencia de otros dos géneros (danza clásica y danza contemporánea), así como de otras disciplinas artísticas. El contexto histórico donde cada uno surgió, las figuras representativas, el lenguaje corporal y la forma de definir la danza, son elementos que por si mismos hacen muy diferente a un género de otro. Contribuyen al constante encuentro entre unos y otros por quién domina el campo, por desear ser quien dirija las acciones cotidianas de la escuela. Pero a pesar de las diferencias que cada género tiene en esta consecución hacia un fin común (la de formar bailarines profesionales), se da la presencia de una situación de encuentro, de un acuerdo común. Bourdieu lo expresa de la siguiente manera:

Es evidente que, entre personas que ocupan posiciones opuestas en un campo y que parecen radicalmente opuestas en todo, existe un acuerdo oculto y tácito sobre el hecho de que vale la pena luchar por cosas que están en juego en el campo [...] [se da] esta complicidad profunda entre los adversarios insertados en el mismo campo: discuten, pero están de acuerdo por lo menos sobre el objeto de desacuerdo. (1997, p. 142-143)

También, más allá de las diferencias que cada una de estas expresiones dancísticas imprime en la incorporación de una técnica o en la expresión por medio del movimiento, actúan a veces el rigor y modos de disciplina específicos en los

procesos de formación de cada una, encaminados a lograr cuerpos aptos y diestros para determinadas ejecuciones de movimiento. Es decir, las técnicas, los hábitos, forjados durante largas horas de de ensayo y la práctica de varios años.

Ningún bailarín puede carecer de los rasgos físicos, de la constitución biológica que se requieren para “ejecutar” a la danza. Pero no es sólo el cuerpo apropiado lo que señalaría el camino profesional del bailarín. Cuentan así mismo la destreza, la agilidad, el aprovechamiento de las cualidades otorgadas por la naturaleza: una segunda inteligencia que propicia la economía de medios, el ahorro de energías, el establecimiento de hábitos favorables. Vendrían asimismo la disposición, el ánimo, el placer de hacer eso, bailar, y no otra cosa.

Por último –a veces, en primer término-, surgiría la entrega al rigor, a la disciplina, a las normas del aprendizaje; el sometimiento a los métodos, los procedimientos, las técnicas. (Dallal, 1985, p. 47)

Según el tipo de danza que se enseñe, alguna pondrá más énfasis en la técnica y la disciplina (por ejemplo, danza clásica), en la exploración del movimiento o en la expresión libre de las emociones (danza contemporánea), o en la recuperación de códigos de movimientos surgidos de las tradiciones de un pueblo (danza folklórica). Así mismo, según el tipo de danza, variarán los procesos disciplinarios en la formación de cuerpos para la expresión; algunos podrán ser más o menos estrictos, formalizados o coercitivos, pero de alguna u otra manera estarán presentes.

Respecto a lo que caracteriza la labor de los docentes-bailarines

Bourdieu señala que: “el deporte es, junto con la danza, uno de los terrenos donde se plantea con la máxima agudeza el problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, y también entre el lenguaje y el cuerpo” (1996, p. 182). Esto se observa en la explicación y la demostración por parte del docente de un movimiento o un paso de danza. Aunque, como en la danza, de lo que se trata es de *comprender con el cuerpo*, como lo expresa el mismo Bourdieu, donde a veces la descripción verbal

sobra. Constantemente, en una actividad como la danza, lo que se hace es demostrar más que explicar. “Lo que se comprende, si se sabe que la danza es la única de las artes cultas cuya transmisión –entre bailarines y público, pero también entre maestros y discípulos– es enteramente oral y visual, o mejor, mimética” (p. 182). Lo cual quiere decir que se escenifica para unos espectadores, así como también se muestran, no se verbalizan, secuencias de movimientos concretos para que determinados alumnos los puedan aprender.

Respecto a la condición de ser docente-artista

El testimonio de los docentes entrevistados da a conocer cómo se asumía la labor docente por parte de los artistas, ofrece la posibilidad de identificar la evolución que ha tenido la actividad. Los elementos estructurales encontrados en ésta pueden ser aleccionadores para las generaciones presentes. De orientarse en sus inicios por la vocación-apostolado, pasar después ser reconocido como trabajador y finalmente como profesionalista, ha sido resultado de diversas cosas. La construcción del oficio implicó por parte de muchos, dedicación, compromiso, lucha, fortaleza, unión, pero también fracasos, sacrificios, conflictos, rupturas. Con estas acciones se logró el *reconocimiento*, la *realización* del docente como servidor público, que requiere a su vez también el reconocimiento renovado en el presente. “El reconocimiento de nuestro ser y la confirmación de nuestro valor son el oxígeno de la existencia” (Todorov T. , 2008, p. 131). El *reconocimiento*, es sustancial, es esencia de vida.

Si el trabajo-profesionista se guía más por la satisfacción material que por el agrado y por el placer de hacerlo, es decir, si busca más existir que vivir, bien podría convertir al cuerpo docente (o aspirante a bailarín, que bien puede igualmente pasar a ser docente) en un *cuerpo de alquiler*, a la manera en como lo concibe Leight (1997). Se trata de un cuerpo nuevo y polifacético que se alquila con el fin de vivir de la danza; está ávido de exhibirse, de comerciar el movimiento, de mostrarse ante la videocámara. “Niega no sólo la existencia de una personalidad profunda y verdadera, sino también la de una personalidad capaz de relacionarse” (p. 427). Un cuerpo que

busca convertirse en alquiler, es como si renunciara a esos elementos estructurales que han hecho del gremio lo que es, una profesión reconocida. Se da una desafiliación política y sindical completa. La filiación a un grupo, a un gremio unido queda ausente.

Un elemento a favor es que, dentro de su condición laboral, los docentes-artistas no participan en procesos orientados hacia la productividad y la excelencia, donde su *habitus* profesional tenga que ser transformado por controles de calidad y productividad. Sin embargo, la libertad extrema, sin controles puede generar prácticas laxas que sólo producen desorganización.

En cuanto a los temas existenciales

Desde el punto de vista de Van Manen (2003), al explorar las trayectorias de los docentes he contemplado las cuatro categorías mediante las cuales todos los seres humanos experimentamos el mundo: el espacio vivido, el cuerpo vivido, el tiempo vivido y la relación humana. Son cuerpos docentes que a través de su mismo cuerpo manifiestan sus principales saberes y destrezas técnicas. Son cuerpos que se han mostrado al danzar, que demuestran las ejecuciones técnicas a quienes quieren *aprehender* la danza mexicana. Es esta expresión la que configura su práctica, la que les da identidad. La que las hace concebir la danza de una manera muy particular, y en la que está presente la tradición, las raíces. La ADM es parte importante de ese espacio y tiempo vivido dentro de su historia. Institución educativa donde han establecido vínculos, alianzas, cercanías, identidad gremial con los otros (pares, alumnos, autoridades). En ésta han vivido procesos de cambios y rupturas continuas que han incidido en el tipo de proyecto educativo que se pretende sea el que prevalezca. Actualmente, el nuevo emblema que caracteriza el tipo de formación para la cual están abocados (*licenciatura*) poco ha incidido al establecimiento de un nuevo *habitus* tanto en lo que comprende a su práctica docente concreta, como a las relaciones administrativo-laborales que los rigen.

El tiempo vivido, es el que ha permitido identificar la génesis de su profesión, su condición presente y hasta ciertos proyectos futuros. En las narraciones estas temporalidades se entremezclan, a veces se confunde. Como si ciertas condiciones pasadas estuvieran presentes, manifestadas a modo de añoranza, pero también como necesidad de hallar algo de donde asirse ante la poca claridad que tiene sobre el rumbo que deben seguir el proyecto educativo de cual forman parte.

En cuanto a las relaciones humanas, estas mismas son las que contribuyen a la conformación del *habitus*, porque, como lo expresa Bourdieu: “Hablar de *habitus* es plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, a saber, colectivo. El *habitus* es una subjetividad socializada” (1995, p. 87). Entonces, la subjetividad socializada de cada uno de los docentes entrevistados, se haya enmarcada por las relaciones de otros participantes comunes a ellos.

Todo lo hasta aquí escrito es la investigación que quise realizar. He dicho que surgió del interés que tuve en desandar caminos que había recorrido, de aceptar iniciar una nueva ruta en el viaje, de experimentar una nueva *mu-danza* donde vislumbré que el trayecto podría ser atractivo y agradable, más al pensar que el acompañamiento de los otros sería valioso. Lo vivido confirmó esto. Es lo que me orilla a pensar que aunque creo que he llegado al final, empiezo. Son planes para el próximo viaje.

Anexos

Anexo A

Fragmento de transcripción y categorización de una entrevista

Entrevista N° 3 (2º maestro entrevistado: Juan)

Maestro de la licenciatura de danza popular mexicana de la ADM
Academia de la Danza Mexicana (INBA)

- Situación profesional:

Grado escolar máximo: preparatoria concluida y estudios como intérprete de danza popular mexicana

- Situación laboral en la institución: maestro de danza popular mexicana con dos plazas homologadas: 1) asociado titular "A" de 30 horas, en propiedad; 2) asignatura "B" de 3 horas, en propiedad.

- Situación docente: actualmente (ciclo 2009-2010) imparte la materia de Danza Popular Mexicana al 6º y 8º semestre de la licenciatura del mismo nombre.

- Tiempo laborando en la institución: 23 años

2. Ficha de la entrevista

Fecha: miércoles 24 de febrero de 2010

Hora: 11:25 am

Número de entrevista: 03

Condición de entrevista: audiograbada

Disco (rotulado): 03

Duración total de la entrevista: 1 horas 38 minutos

3. Descripción del contexto

La entrevista se programó de forma anticipada y se acordó con el maestro realizarla un horario apropiado para él, es decir, una vez que concluía sus clases programadas del día. El lugar donde se llevó a cabo fue en un *Starbucks*, café cercano a la Academia de la Danza Mexicana (ADM). En el sitio se logró contar con un ambiente propicio y tranquilo para la entrevista: sin mucha gente y, por lo tanto, sin distractores y una música ambiental a

volumen discreto. Este día logré concretar la entrevista luego de muchos intentos fracasados por llevarla a cabo. En un inicio consideré realizarla entre los meses de diciembre y enero, pero se pospuso varias ocasiones debido a compromisos diversos del maestro, tales como: preparación de los alumnos para el proyecto de prácticas escénicas, preparación de examen final de semestre, junta con docentes del área, asistencia a taller de danza.

Con el maestro mantengo una buena comunicación y acercamiento ya que he tenido trato con él desde que ingresé a laborar a la escuela. Fue así que desde el primer momento en que le planteé la propuesta de entrevistarlo aceptó con agrado. Esto se vio demostrado en el momento mismo de la entrevista ya que mostró una gran apertura a responder todas mis preguntas y una amplia disposición de tiempo.

Al plantearle mi interés en entrevistarlo le señalé mi objetivo de la investigación: conocer su trayectoria profesional como docente y a partir de aquí explorar básicamente los significados que para él tiene ser docente de danza; cómo se ha ido constituyendo en docente, cómo ingreso a la ADM y a partir de qué momento; cómo han sido sus experiencias como docente durante los años que aquí ha laborado y en la actualidad.

Entrevista	Observaciones
<p>Juan Carlos: Maestro, lo primero que me gustaría preguntarte es saber en esencia ¿qué significa para ti ser maestro de danza popular mexicana?</p> <p>E2: Bueno, para mí el ser profesor de danza mexicana primero me da un fuerte... digamos... (pausa amplia) una fuerte experiencia en toda la parte cultural del país. Me da la oportunidad de conocer de cerca todo lo que son nuestras tradiciones, nuestras costumbres. Si bien no, no rescato..., pero si trato, se ha tratado en la escuela de conservar lo más puro y lo más auténtico toda esta parte de las danzas y bailes del país. Entonces eh, para mi es una gran oportunidad de poder estudiar las etnias y a la vez también poderlo transmitir, eh, y que conozca, eh, sobre todo la gente que se dedica a la danza, que conozca las versiones en las que se manifiesta la danza tanto en escénicamente como de manera vivencial en cada una de las partes de nuestro país ¿no? Entonces para mí es, es</p>	<p>SER DOCENTE DE DPM</p> <p>Para el entrevistado el ser docente de DPM le da (...) <i>la oportunidad de conocer de cerca todo lo que son nuestras tradiciones, nuestras costumbres (...) es una gran oportunidad de poder estudiar las etnias y a la vez también poderlo transmitir, y que conozca, sobre todo la gente que se dedica a la danza, que conozca las versiones en las que se manifiesta la danza tanto escénicamente como de manera vivencial en cada una de las partes de nuestro país.</i> [Ver Dallal (1995 y 2000) y Sevilla (1990)]</p>

muy rico, lo hago con mucho gusto, con mucho cariño porque quiero mucho a mi carrera, de poder ayudar en ese aspecto sobre todo a nivel cultural.

JC: ¿Cómo es que llegaste a ser maestro de danza popular mexicana?

E2: Mira todo fue así como..., como que no fue planeado. Yo estaba estudiando en la Academia de la Danza Mexicana cuando todavía estaba atrás del auditorio nacional. Ahí nos daban la oportunidad - yo entre a nivel secundaria - y nos dieron la oportunidad de estudiar la secundaria y al mismo tiempo todas las materias artísticas, como es teatro, artes plásticas, música, danza en sus diferentes géneros como es clásico, contemporáneo y folklore. En el nivel que yo entré estaba la carrera de danza popular mexicana. Que yo con el proyecto que entré eran las dos vertientes: salías como bailarín intérprete de danza popular mexicana y danza contemporánea. Cuando yo entré se hizo ese cambio de plan de estudios. Y yo cuando entré, entré por la secundaria, no entre tanto por la danza porque realmente no era mi objetivo. El objetivo era estudiar la secundaria. Pero al entrar ahí y estar ya relacionado con todas estas manifestaciones artísticas, este pues la verdad me fue agradando, se me fue metiendo y bueno decidí terminar la carrera que fue de seis años con todo y la preparatoria, secundaria y preparatoria, y además la carrera de bailarín. Y de ahí precisamente, este me fueron surgiendo oportunidades para dar algunas clases. En la misma escuela nos dieron una clase como de métodos de enseñanza, un poquito de desglose ya en el último grado. Y entonces comencé a dar clase por eso, eh. Realmente la preparación como docente fue en ese sentido, fue fuera y ya con cursos, algunos cursos de este, de métodos de enseñanza ya que me los daban directamente en la academia ya cuando entré aquí en la escuela. Pero no fue una preparación o algo que yo lo hubiera ya pensado desde antes ¿no?

JC: Concluiste entonces la formación en danza popular mexicana y además hiciste tus estudios de secundaria y bachillerato en la misma escuela...

E2: si el bachillerato.

JC: ¿inmediatamente después de que terminaste tus

LLEGADA A LA ADM

a) "Al principio solo pensaba estudiar la secundaria"

El entrevistado refiere que primero llega a la ADM con el propósito inicial de cursar sólo su escolaridad, pero se interesa por los estudios de danza y hace la carrera como bailarín; así lo expresa: *Y yo cuando entré, entré por la secundaria, no entre tanto por la danza porque realmente no era mi objetivo. El objetivo era estudiar la secundaria. Pero al entrar ahí y estar ya relacionado con todas estas manifestaciones artísticas, este pues la verdad me fue agradando, se me fue metiendo y bueno decidí terminar la carrera que fue de seis años con todo y la preparatoria, secundaria y preparatoria, y además la carrera de bailarín.*

El entrevistado refiere haber recibido clases como de métodos de enseñanza en el último año de su carrera lo que le permitió comenzar a dar clases; su preparación como docente fue en ese sentido. Aunque también precisa que él no tenía pensado ser maestro. Esto lo expresa así: *En la misma escuela nos dieron una clase como de métodos de enseñanza, un poquito de desglose ya en el último grado. Y entonces comencé a dar clase por eso, eh. Realmente la preparación como docente fue en ese sentido, fue fuera y ya con cursos, algunos cursos de este, de métodos de enseñanza ya que me los daban directamente en la academia ya cuando entré aquí en la escuela. Pero no fue una preparación o algo que yo lo hubiera ya pensado desde antes ¿no?*

[Un aspecto común de los maestros de danza de la ADM, sin importar a que especialidad pertenezcan, es que todos antes de ser maestros se formaron como bailarines intérpretes Así mismo, casos

estudios es que te incorporaste a dar clases en la ADM?

E2: no...

JC: ¿La misma carrera te dio algunos elementos para poder dar clases?

E2: Si, si, si. En el último grado como que comenzabas a desglosar y comenzabas a tener ya un poquito de... como ir haciendo un calentamiento, como ir haciendo una clase, como desglosar las pisadas, y eso fue en el último año. Ahora, fueron cinco años en la Academia de la Danza Mexicana y de ahí hubo una transición. El último año fue como ehhh ... ya traía otro nombre, no la Academia. La Academia se separó de ahí de esas instalaciones en el 78 que fue precisamente cuando vino el cambio presidencial de Echeverría a Portillo, y con eso se hizo todo un conflicto interno en la escuela. Entonces los maestros que actualmente... los viejos maestros que están ahorita en la Academia de la Danza Mexicana son los que se salieron de la escuela, rescataron el nombre de la Academia para ponerlo en estas instalaciones, del 78 al 82 que es cuando comenzó aquí. Yo terminé en el 79 todavía haya en esas instalaciones pero como escuela.... Hay ¿cómo se llama?? ¿Cómo se llamó el último año? Ya no terminé el último año como Academia de la Danza Mexicana. Yo me tuve que quedar para terminar

JC: ¿En el último año de tu carrera es cuando se dio ese cambio?

E2. En el último año

JC Pero tú te quedaste ahí?

E2: Yo me tuve que quedar no por gusto, sino porque tenía que sacar el papel. De otra manera me hubiera quedado sin nada.

Y yo comienzo a trabajar en la Academia de la Danza Mexicana en el 86 ya cuando están las instalaciones aquí. Las instalaciones aquí comienzan en el 82. Y yo comienzo a trabajar con la Academia, porque además yo estuve con todos estos maestros que se retiraron de la escuela. Independientemente que yo me quede yo seguía trabajando con ellos, tenía mucho contacto con ellos. Entonces cuando ya hubo la oportunidad en el 86, que necesitaban maestros porque la escuela estaba creciendo entonces me mandaron a llamar y yo comencé a trabajar

como el de este maestro, muchos maestros de danza hicieron su carrera en la misma escuela y a su vez cursaron su formación académica en el mismo espacio]

LO INSTITUCIONAL. Cambio de sede de la ADM

El entrevistado manifiesta que haber contado con elementos para dar clases, en el último año de su carrera. Además, en éste último año vivió una transición porque la escuela cambio de sede, transición influida por el cambio presidencial que se dio en ese momento; así lo hace saber: *La Academia se separó de ahí de esas instalaciones en el 78 que fue precisamente cuando vino el cambio presidencial de Echeverría a Portillo, y con eso se hizo todo un conflicto interno en la escuela.*

[Esta expresión refleja cómo influyeron las decisiones de carácter político-cultural del momento para el cambio de sede]



TRAYECTORIA DOCENTE

- En la ADM

El entrevistado aquí señala el año en que comenzó a dar clases en la ADM, en las nuevas instalaciones: *Y yo comienzo a trabajar en la Academia de la Danza Mexicana en el 86 ya cuando están las instalaciones aquí.*

<p>aquí en el 86.</p> <p>JC: En el 86 ¿cuántos años después de que tú terminaste tu carrera?</p> <p>E2: del 79 al 86. Siete años después.</p> <p>JC: ¿Antes de eso tu habías estado inactivo o qué hiciste?</p> <p>E2: Antes de esto formamos un grupo como grupo independiente, algunos de los egresados, que se llamaba “nuestra expresión”, donde bailábamos folklore y bailábamos contemporáneo y estuvimos trabajando con algunos coreógrafos como Bodil Genkel, como la maestra Josefina Lavallo, este, Antonia Torres, eh, la maestra Alma Mino. O sea todos estos maestros trabajaron con nosotros en el grupo independiente y al mismo tiempo yo estuve trabajando en una primaria que estaba... y se llamaba “Secretaría de Trabajo” que estaba precisamente atrás de la secretaria de trabajo que antes estaba sobre Fray Servando. Ahí estaba la secretaría de trabajo. Atrás estaba una primaria para hijos de trabajadores de la secretaria. Yo estuve trabajando ahí con ellos. Estuve trabajando por dos años. Posteriormente ya en el 82 precisamente yo entro a trabajar en el 81 en una secundaria técnica como maestro de educación artística con la especialidad en danza. Trabajé del 81 al... al 89.</p> <p>JC: ¿Entonces en el 86 cuando tú te incorporas como maestro de danza a la Academia de la Danza Mexicana todavía tenías las actividades de la escuela técnica?</p> <p>E2: Si, yo estaba trabajando en la escuela técnica. Y aparte de eso estuve trabajando en unos cursos de verano en Cuernavaca en el IREBAC , instituto regional de bellas artes de Cuernavaca.</p> <p>JC: Y ese tiempo que tu estuviste como maestro de una escuela secundaria técnica era como maestros de...</p> <p>E2: Educación artística</p> <p>JC: ¿Concretamente como maestro de danza?</p> <p>E2. De danza. Si</p>	<p>ETAPA COMO BAILARÍN E INICIOS COMO DOCENTE</p> <p>El entrevistado dice haber pertenecido a un grupo independiente después de concluir sus estudios en danza; aquí bailó danza folklórica y contemporánea. En el grupo tuvo maestras coreógrafas como Bodil Genkel, Josefina Lavallo, Antonia Torres y la maestra Alma Mino, quienes formaban parte del cuerpo docente de la ADM.</p> <p>[Es muy común que se empleen como sinónimos la expresión de danza popular mexicana y danza folklórica]</p> <p>[Las maestras mencionadas tuvieron una gran influencia en la mayoría de los maestros de la ADM que han laborado aquí un considerable número de años.]</p> <p>En lo que respecta a sus primeras experiencias como docente, el entrevistado menciona haber laborado en tres espacios educativos. Una escuela primaria, una secundaria técnica y en un instituto de Cuernavaca. En sus palabras: (...) <i>yo estuve trabajando en una primaria que estaba... y se llamaba “Secretaría de Trabajo” que estaba precisamente atrás de la secretaria de trabajo que antes estaba sobre Fray Servando. Ahí estaba la secretaría de trabajo. Atrás estaba una primaria para hijos de trabajadores de la secretaria. Yo estuve trabajando ahí con ellos. Estuve trabajando por dos años. Posteriormente ya en el 82 precisamente yo entro a trabajar en el 81 en una secundaria técnica como maestro de educación artística con la especialidad en danza. Trabajé del 81 al... al 89. Yo estaba trabajando en la escuela técnica. Y aparte de eso estuve trabajando en unos cursos de verano en Cuernavaca en el IREBAC, instituto regional de bellas artes de Cuernavaca.</i></p>
---	---

<p>JC: y ¿qué significó para ti esa experiencia?</p> <p>E2. Fabulosa esa experiencia. Porque son otros ambientes. Trabajé con jóvenes. Yo trabajé acá en cárcel de mujeres. Entonces como que los ambientes son totalmente distintos. Yo creo que ahí fue más donde yo agarre una experiencia como docentes porque son jóvenes o son muchachitos que no les agrada la danza. Vienen de una ambiente eh, más de barrio o de gente humilde, pero que no les gusta ese tipo de situación. Entonces yo tenía que ser muy delicado y muy persuasivo para saber cómo meterlos en este tipo de situación. Entonces para mí fue una experiencia todos esos años, sobre todos los primeros fueron así... entre que me daban ganas de renunciar, pero a la vez yo sabía que tenía que meter a los chavos, no tan... que se les fuera quitando el prejuicio que había en este concepto de danza. Entonces fue mucho trabajo en este sentido: de platicar, de enseñarles que no era por ahí la situación, de que con eso les daba un bagaje cultural mucho mejor del que tenían, y fueron unas experiencias fabulosas ¿no? Yo creo que ahí fue precisamente donde yo agarré mucho cayo para toda esa [ininteligible].</p> <p>JC: ¿Te sirvió esa experiencia en mayor grado cuando te incorporaste como maestro de la Academia?</p> <p>E2. Si, me ayudó muchísimo</p> <p>JC: ¿y cómo contribuyó la formación que tuviste en el último año de tu carrera? Es decir, tú dices que el último año llevaste una formación encaminada a ser docente...</p> <p>E2: Si, Un poquito. Por ahí alguna materia que nos comenzaron a dar</p> <p>JC: ¿cómo contribuyó?</p>	<p>[Cuando el docente hace mención de los espacios educativos (aquí y más adelante) en donde ha trabajado como docente, precisa los años y el tiempo en los que prestó sus servicios en cada uno, esto debido a que yo mismo constantemente pido me precise los tiempos en que desempeño cada actividad]</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>ESCUELA TÉCNICA (2ª labor docente)</p> <p>Para el entrevistado el haber trabajado en la escuela técnica significó una fabulosa experiencia que le permitió a su vez adquirir experiencia como docente. Aquí impartió clases a jóvenes de contextos humildes y que nos les agradaba la danza, por lo que también fue difícil y hubo momentos en que le dieron ganas de renunciar. Así lo dice: <i>Fabulosa esa experiencia. Porque son otros ambientes. Trabajé con jóvenes (...) Yo creo que ahí fue más donde yo agarre una experiencia como docentes porque son jóvenes o son muchachitos que no les agrada la danza. Vienen de una ambiente eh, más de barrio o de gente humilde, pero que no les gusta ese tipo de situación. Entonces yo tenía que ser muy delicado y muy persuasivo para saber cómo meterlos en este tipo de situación. Entonces para mí fue una experiencia todos esos años, sobre todos los primeros fueron así... entre que me daban ganas de renunciar, pero a la vez yo sabía que tenía que meter a los chavos, no tan... que se les fuera quitando el prejuicio que había en este concepto de danza (...) Yo creo que ahí fue precisamente donde yo agarré mucho cayo para toda esa ...</i></p> <p>“EN LA ENSEÑANZA NO HAY RECETAS” Cuando al entrevistado se le pregunta si la formación pedagógica que tuvo en el último</p>
---	---

E2: Mira, me dí cuenta que en la enseñanza no hay recetas. Que lo que tu (sic) te enseñan escrito cuando tu lo aplicas vivencialmente con algún grupo lo único que tienes que tomar en cuenta a veces son algunos conceptos, pero de ahí en fuera las dinámicas, las formulas que tú hagas son totalmente y absolutamente distintas. Tú no puedes llevar a cabo, tal y cual como te lo dictan o como te lo dice. Tienes que cambiar totalmente tus dinámicas. Y lo mismo me pasó de la experiencia de estar en la secundaria a pasarte a la academia. Cuando comencé a trabajar en los dos lugares yo tuve que cambiar mis dinámicas totalmente. De gentes que se dedican a la danza y que estas formando para que sean bailarines a gentes que no lo están haciendo, que a lo mejor lo van a tomar como un hobby, pero que no va a ser su formación, ehh, digamos su formación final. En el caso de la Academia si va a ser una formación como bailarín. Entonces los conceptos y las estrategias, yy todas las tareas que tú te haces son totalmente distintas ¿no?

JC: Es decir, fue una condición distinta la formación teórica que tuviste en tu carrera a la realidad ¿no? Fue ya una situación distinta..

año de su carrera contribuyó a su labor como docente, éste responde: *Mira, me di cuenta que en la enseñanza no hay recetas. Que lo que tu (sic) te enseñan escrito cuando tu lo aplicas vivencialmente con algún grupo lo único que tienes que tomar en cuenta a veces son algunos conceptos, pero de ahí en fuera las dinámicas, las formulas que tú hagas son totalmente y absolutamente distintas. Tú no puedes llevar a cabo, tal y cual como te lo dictan o como te lo dice. Tienes que cambiar totalmente tus dinámicas.*

[Por las preguntas que se le hicieron antes de que respondiera esto, se puede entender que la experiencia concreta es la que deja más aprendizajes para poder desempeñar el ejercicio docente. Ver Phillip Jackson (2002) y Alliaud (2004)]

Anexo B

Ejemplo de un cuadro de categorías de una primera entrevista

Entrevista 1: Ma. Elena

CATEGORIAS	Pág.
CONSTRUCCIÓN DE TRAYECTORIA CORPORAL	
a) Hacerse bailarina (“me preparé para ser intérprete”)	3,4
b) Ser bailarina (“cuando terminé me dedicaba a bailar”)	3
PROFESIÓN: DOCENTE	13
a) Primero normalista	11
- Influencias	13
b) De educación básica	
- en Oaxaca y Nezahualcóyotl (primeras experiencias)	11, 12, 13
- en la ADM (primaria y secundaria)	2, 3
c) De DPM	2
- qué le significa	2
- algunas oportunidades de formación	4, 9
SUBDIRECTORA EN LA ADM	2
- “Me dediqué a lo administrativo”	2, 3, 4
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	
- Forma de concebirla	10
ASPECTO HISTÓRICO-CURRICULAR	
1. 1976. Integralidad área artística-área académica (ver: docente de educación básica en la ADM)	14, 15, 16
2. 2006. La licenciatura en DPM	5
- la danza como profesión	5
- desacuerdos	6, 16
- “no provocó un cambio en el actuar docente”	6
- el perfil de ingreso/egreso	7, 8

Anexo C

Las trayectorias docentes: la voz de los actores

Trayectoria 1: Frida.

Los orígenes de mi vocación.

Nací acá por tacubaya, en el Ávila Camacho un 27 de octubre de 1948. En ese momento mis papas pasaban por dificultades económicas, inclusive la pensó mi mamá para que yo naciera. Vivíamos en la calzada de Guadalupe y río Consultado. La ubicación de la casa me permitió ver los gremios de danzantes, de las peregrinaciones que iban hacia la basílica de Guadalupe. Me llamaba la atención su colorido y ver como bailaban los danzantes. Lo que veía me empezó a llenar más mi espíritu y empezó a definir un poco más lo que a mí me gustaba. Fue por eso que mi inquietud por la danza comenzó desde que era muy pequeña. También me gusto el baile porque mis papás fueron muy bailadores. Como mi mamá fue una persona muy entusiasta, ella organizaba las posadas entre los vecinos de la vecindad y los niños ayudábamos a hacer las piñatas. El día en que se hacia la posada nos sentábamos en unas escaleras de la vecindad y empezábamos a hacer aficionados. A eso jugábamos. Y entonces ya que cantaban, otros bailábamos. En la casa, me platicaba mi mamá que sentaba a mis hermanos en la cama y yo me ponía a bailar.

Recuerdo que en la preprimaria me atrajo mucho una pareja de jóvenes que bailaban un baile popular. *Mis hermanos me empezaron a enseñar el jarabe tapatío. Me gustó y quedé marcada para la danza desde este tiempo.* En algún momento, siendo chica, también comencé a tomar clases de danza, música o teatro durante las tardes en el seguro social por decisión de mi mamá, a quien *no le gustaba vernos de ociosos.* Cursé la primaria en un internado donde contrataron una maestra de bellas artes para que nos diera clases de danza clásica. En los eventos escolares, siempre *era de las primeras que alzaban la mano para participar ya sea en recitaciones, en baile o en el coro.*

Desde que tenía cuatro o cinco años escuché hablar de *Bellas Artes*, entonces *se me quedó esa palabra en la mente*. Al terminar mi primaria, a través de mi mamá supo de una secundaria de bellas artes que ofrecía estudios en danza. *Entonces dije: pues ahí entro*. Me preparaba para hacer estudios en comercio, sin embargo, al saber de la escuela de danza decidí dejarlos *porque ya había encontrado mi camino, lo que a mí me gustaba desde niña*.

En la familia fuimos siete hermanos. Todos estudiaron una carrera profesional. Incluso, *mi mamá estaba estudiando también, siempre estudio mi mamá*. Tuvimos dificultades económicas. *Pero si la familia es unida y si nos ayudamos unos con otros, todas esas caídas las vamos restableciendo*. He sido madre soltera de una sola hija; *antes era como muy sufrida esa parte pero me ayudó que mis abuelos, mi mamá, me apoyaron mucho. Tengo a una hija que es un bello ser y quien me ha enseñado muchas cosas, a reflexionar*. Por el tipo de estudios que hizo me ha dado muchos conocimientos sobre pedagogía de la danza. En ella surgió el interés hacia la danza, sin que yo la haya forzado a seguir la vocación. Quizá se debió a que *la fui acercando a las expresiones artísticas, a mis gustos. Se decidió por la arqueología, pero finalmente se quedó en la danza y la danza es su vida, igual que la mía*.

Mis estudios en la Academia

En la Academia cursé una carrera de nueve años llamada danza regional mexicana que igualmente me ofreció estudios de danza clásica, danza contemporánea y danza mexicana. Aquí, tuve como maestros a directores de orquesta, investigadores, en fin, a *gente muy talentosa*. Fue gente que intervino en mis decisiones e influyó en mí. Por ejemplo, Marcelo Torreblanca nos infundió inquietud de *ir directamente a los lugares donde se daba la manifestación artística*; o, Fernando Cuellar quien *nos hizo ver que la danza era otra cosa, que siempre había motivos. Que no era lo mismo la motivación que tiene la gente de un pueblo a la que tiene la gente en la ciudad*.

Al concluir la carrera me otorgaron sólo un diploma que me reconoció estudios como maestra de danza popular mexicana. Se debió a que durante la carrera algunas materias que cursé fueron psicología general, psicología de la adolescencia y técnicas de la enseñanza, entre otras más. Aunque, una vez que concluimos *si tú querías bailar pues bailabas, si tú querías dar clases pues dabas clases*. Hubo quienes como yo se fueron a trabajar a escuelas técnicas del politécnico a impartir materias como educación artística y danza. Al tiempo que hice la carrera cursé estudios de secundaria y de preparatoria en la misma escuela. La secundaria estaba reconocida como la técnica 52. *Casi al terminar la carrera* estuve en unos cursos de verano que se ofrecían dentro de la misma escuela y estaban dirigidos a formar maestros externos; eran tres niveles: para maestros de educación básica, para directores de grupos de danza y para coreógrafos. Los cursos también estaban dirigidos a bailarines que acudían a *estudiar la danza desde un punto de vista académico*. En estos cursos *yo trabajaba la parte técnica de la danza mexicana* mientras que los informantes trabajaban el repertorio. Esta fue mi primera experiencia como docente. Se debió a que *a los egresados nos absorbió la academia para dar los cursos de verano*.

La docencia y mi experiencia sindical.

Me inicié en la docencia en estos cursos de verano sin saber muchas cosas y sin que hubiera quien me dijera *no pues mira, hazle acá, hazle allá. No sabíamos para donde caminar*. Al principio experimenté *una parte de tensión, pero la otra parte fue muy gratificante*. Antes de concluir mis estudios, también participé como *suplente de las maestras que faltaban*. Las mismas maestras iban conmigo y me decían *oye, fíjate que voy a faltar, ¿me suples?* Lo que me ayudaba es que cuando no tenía actividades me metía a observar las clases, *entonces ya nada más repetía lo que veía que estaban trabajando con la maestra*.

Trabajar en *escuelas técnicas fue una experiencia menos gratificante*; eran grupos numerosos y no contaba con material de trabajo apropiado. Fueron de tres o cuatro años los que aquí laboré. Después, con la intermediación de la maestra Josefina Lavalle, mi plaza de la SEP se trasladó para que diera clases en la ADM. De esta forma fue como inicié mi actividad docente en la ADM en 1971. Comencé a trabajar *con chicos de secundaria* que, al igual como yo lo había hecho, cursaban su escolaridad y su carrera al mismo tiempo. *Fue una etapa muy padre de mi vida, además el lugar era maravilloso porque había mucha vida artística*". Incluso, alguna vez recibimos la visita de Nureyev y de Martha Graham; *los vimos ensayar*.

Mi labor docente dentro de la ADM la comencé en *las más pésimas* condiciones laborales. No contábamos *con servicio médico ni con prestaciones laborales*. No había nombramientos y nos pagaban con *unos sobrecitos amarillos*. Fue así como ingresé *a la cuestión sindical* junto con la maestra Esperanza Gutiérrez, invitadas por la maestra Carmen Muñoz. Al estar aquí me comencé a dar cuenta de las diferencias salariales de los maestros dentro de las escuelas; *no a todos los maestros les daban el mismo sueldo*. Fue lo que originó que se empezaran a *gestar los movimientos laborales* ¿De qué manera? Pidiendo *plazas para los docentes, servicio médico* y las mismas prestaciones que ya tenían los administrativos. Fue a través de mi participación, como jurado calificador, en eventos deportivos y culturales organizados por el SNTE como comencé a acercarme a la vida sindical. La experiencia significó para mí *el ser parte de la historia de la Academia, el luchar por todas las cosas que a mí se me hacían necesarias y justas para mis compañeros*. Eran tiempos en los que *el artista creía que no necesitaba la parte material*.

Obtuve mi plaza actual a través de evaluaciones, a través de *una carpeta que teníamos que entregar a las autoridades* donde se consideraba la formación y la parte profesional como docente o bailarín. En un principio con la homologación me dieron la categoría de asociado A. Con el tiempo fui avanzando de nivel por la revisión que se hacía cada dos años del trabajo y de los productos acumulados, es

decir, *de cosas que había realizado, y entonces se hacía el puntaje y todo eso y nos pasaban a la siguiente categoría.*

Antes de concluir mis estudios participé como *bailarina* en un grupo representativo de la escuela. Así mismo, bailé en un grupo de turismo cuando ya había comenzado a dar clases en la ADM. Fue una experiencia *muy padre* por que implicó poner en práctica mis conocimientos como bailarina; pero también me gustó *estar frente a las cámaras y los reflectores.*

Me siento afortunada de haber participado en la creación de los Centros de Educación Artística (preparatorias de arte). En un primer momento se consideró que fuera una opción que permitiera elevar el nivel educativo de quienes ya se dedicaban a las artes. Finalmente se definió como escuelas de instructores de arte con duración de cuatro años, y en donde se les ofrecían todas las expresiones artísticas. Para mí significó *haber contribuido a dar un paso más a la formación del artista. A que a los bailarines no nos dijeran que pensábamos con los pies; era algo que a mí me molestaba mucho.*

Con respecto a lo que para mí significa ser maestra de danza popular mexicana, es un reto muy importante porque *nos toca a los maestros de folklore ser retenes de esa cultura etnocentrista.* Con la danza, además, uno logra que *la gente viaje* a través de las prácticas de campo ya que *no es lo mismo cuando aprendes este tipo de materias dentro de cuatro paredes o cuando vas a un lugar abierto y que estén tus cinco sentidos ahí, oliendo, absorbiendo, oyendo, tocando, gustando.*

Hubo un momento histórico en que se dio *la ruptura* en la Academia. Se presentó un conflicto con el ingeniero Salvador Vázquez Araujo y *malamente nos salimos de ahí 43 maestros,* y ocurrió que *nos quedamos varios años sin tener un lugar donde trabajar.* La problemática fue muy fuerte, *querían dejar la escuela solamente de danza elitista, a la esposa o la hermana del presidente en turno, Carmen Romano y compañía.* Cuando ya estuvimos en las nuevas instalaciones se

buscaron establecer cambio y fue así como *empezamos a buscar otra manera de enseñar la danza*. Por ejemplo, se comenzó a *organizar por regiones los elementos dancísticos*.

Mi jubilación

Después de muchas indecisiones opté por jubilarme. Lo hice ya que *mis posibilidades físicas en ese momento como que ya no estaban para trabajar de una manera más exitosa con los alumnos*. Aunque ya no estoy en la escuela hay alumnos que *me están llamando para que los ayude o los asesore*. Lo hago con agrado pues *me gusta compartir las cosas que tengo, libros, monografías, películas, que se yo*. Me siento satisfecha y contenta con lo hecho, aunque no conforme. No soy de las que dicen: *ya me jubilé, Adiós, me dedico a otra cosa*. Tengo muchos materiales que estoy organizando para entregar a la escuela; son *materiales fotográficos, materiales de grabados, materiales monográficos de las danzas*. También escribo. Lo que me ha motivado a hacerlo es recordar algo que *un joven dijo un día: necesitamos los jóvenes conocer que ha pasado en la historia de la danza*.

Trayectoria 2: Juan

Mi familia

Nací en la ciudad de México un 27 de marzo de 1960. Vivía arribita del barrio de tacubaya. Era un barrio donde había mucho alcoholismo y drogadicción. Afortunadamente tuve unos padres que me supieron ubicar y tuvieron la atención para no dejarme caer en el vicio o de pertenecer a una banda como la de los panchitos. No me involucré porque me juntaba con gente un poco más grande que yo.

Pertenezco a una familia humilde. Mi mamá y mi papá no son gente estudiada; mi papá estuvo hasta la primaria, únicamente hasta el sexto año. Mientras que mi madre sólo recuerdo que estudió hasta el tercer o cuarto año de la primaria. Mi padre optó por trabajar y darle la oportunidad a su hermano a que estudiaran. Lo mismo ocurrió con mi mamá; no estudio porque en su familia los primeros hijos fueron los que no estudiaron para darle la oportunidad a los que venían, los más chicos fueron los que si estudiaron un poco más.

En mi caso, formo parte de una familia conformada por cinco hijos: yo, dos hermanas y dos hermanos más. A pesar de haber vivido pobreza material actualmente ya hay una situación más moderada. Al principio vivimos en una casa que pertenecía a la abuela, pero actualmente mis padres ya tienen su propia casa. En general, pese a las carencias que hubo todos salimos adelante.

Me he caracterizado por ser muy independiente de mis padres y abuelos. Incluso, desde que comencé la carrera y después de comenzar la carrera yo me fui a vivir independientemente. Por lo mismo, a los 20 años ya no vivía con la familia. De todos los hermanos fui el único que realizó una carrera a nivel profesional. Mis hermanas optaron por casarse a pesar de haber iniciado o concluido estudios en carreras técnicas. De mis hermanos, sólo uno estudio hasta el bachillerato. A mí lo

que me ayudó mucho fue *el hecho de no tener familia o no casarme muy chico; eso me dio la posibilidad de desarrollarme un poco más*. Desde hace algunos años he conformado una familia propia.

Mi familia ha sido fundamental en mi carrera. *Yo creo que si tienes una familia con buenos valores y una familia muy sólida aunque no tenga los recursos económicos yo creo que se pueden hacer las cosas*. Los problemas económicos los vi reflejados cuando estudie danza; *había ocasiones donde no tenía los recursos económicos hasta para comprarme zapatos para la escuela*. Sin embargo, el apoyo moral de mi familia es el que logró que me mantuviera. Esa es *una las bases muy importante y creo que es lo que yo retomo para la formación de mis hijos, sobretodo, ese tipo de ejemplos*. *Yo creo que eso me hizo mejor como persona*.

Los estudios en danza y mis inicios como docente

Cuando llegué a la Academia no era mi propósito hacer estudios en danza. *Entré por la secundaria, no entre tanto por la danza porque realmente no era mi objetivo. El objetivo era estudiar la secundaria*. Por eso es que esta primera fase de mi formación fue muy inmadura; *como que hubo momentos en que yo no estaba muy convencido de que ese sería mí camino*. Al irme involucrando en las manifestaciones artísticas que la escuela ofrecía *le fui agarrando el gusto*. Para mí fue algo muy importante ya que pienso que *cuando tú haces algo y le tienes el gusto, como que te cuesta menos trabajo*. Finalmente me quedé y decidí terminar la carrera *de seis años con la secundaria y preparatoria, además la carrera de bailarín*. Es así como antes de ser maestro de danza mexicana tuve una formación como bailarín en la carrera llamada Danza Popular Mexicana, nombre cuya característica era que *ofrecía dos vertientes de formación dancística: danza mexicana y danza contemporánea*. Opté por la primera expresión y por todas las posibilidades de destrezas que tenía para este tipo de danza. Ya había experimentado bailar danza contemporánea en el momento en que pertencí a un grupo independiente, pero opté por la danza mexicana debido a que *me identifiqué más con ella*, me di cuenta que aquí tenía mas destrezas.

En el último año de mi carrera como bailarín la escuela vivió una transición, es decir, ocurrió *un conflicto interno* que provocó el *cambio de sede*. El conflicto ocurrió *precisamente cuando vino el cambio presidencial de Echeverría a Portillo*. Fue en el último año de la carrera donde recibí algunos conocimientos sobre métodos de enseñanza con el propósito de prepararnos para dar clases. Entonces, en un inicio *la preparación como docente fue en ese sentido*, con cursos que tomé de métodos de enseñanza. *Pero no fue una preparación o algo que yo lo hubiera ya pensado antes*. En la ADM comencé a dar clases siete años después de haber concluido la carrera. Sucedió que *necesitaban maestros porque la escuela estaba creciendo; entonces me mandaron a llamar y yo comencé a trabajar aquí en el 86*. Previo a ello, inmediatamente después de concluir la carrera, me incorporé como bailarín a un grupo independiente de danza contemporánea y mexicana, que estaba conformado por los mismos egresados. *Al mismo tiempo que comencé a bailar comencé a trabajar*. Este momento de mi vida fue de madurez y *me abrió mucho el camino*. Fue entre 1979 a 1981 que laboré como maestro de la asignatura de educación artística con enfoque en danza con niños de una escuela primaria. *Fue de las primeras experiencias que tuve como docente*. Aquí, *lo que yo trabaje mucho fue aprender a utilizar la creatividad con los niños*.

La experiencia como docente en otros subsistemas

Al mismo tiempo que trabajé en la escuela primaria, durante tres años estuve dando clases de danza mexicana a maestros normalistas de diferentes Estados de la República. Estas clases las daba en cursos de verano en la ciudad de Cuernavaca. En su mayoría eran maestros de primaria de edades diversas que recibían la formación para a su vez dar clases a sus grupos de alumnos. Además de danza mexicana en este espacio llegué a dar la materia de *notación coreográfica*; la experiencia de los cursos en coreografía que había tomado con la maestra Bodyl *me permitió poder impartir la materia*. Fue *una experiencia decepcionante* dado que los

maestros pagaban y *sólo les interesaba el papel*; por lo mismo, no mostraban interés ni eran responsables.

Después de esta experiencia trabajé en una escuela secundaria técnica (de 1982 a 1989) como maestros de educación artística en la especialidad de danza. Aquí me enfrenté a *una fabulosa experiencia* pero a la vez difícil al trabajo con adolescentes que provenían de contextos humildes; eran *muchachitos que no les agradaba la danza*. Hubo momentos en que *me dieron ganas de renunciar*. Tuve que ser *muy delicado y muy persuasivo* para que *se les fuera quitando el prejuicio sobre el concepto de la danza* y para que lo considerarán parte de *un bagaje cultural*. Fue en este lugar donde *agarre mucha experiencia como docente*.

Laboré también en una escuela de Bellas Artes de Nezahualcóyotl (de 1986 a 1988 aproximadamente) y en un programa llamado PACAEP (de 1986 a 1988). Era una *capacitación para maestros normalistas que instrumentó conjuntamente la Secretaría de Educación Pública con el Instituto Nacional de Bellas Artes*. En la escuela impartí clases de danza mexicana a jóvenes que formaban parte de una carrera cuyo propósito era formarlos como docentes de danza mexicana. *Fue buena la experiencia pero como carrera no me convencía, por eso me salí de trabajar. El nivel que tenían dejaba mucho que desear*. En el programa participé dando capacitación a maestros de primaria y kínder que aprendían danza para trabajar con sus alumnos, además de las actividades como maestros titulares de grupo. Eran egresados *de algunas escuelas ya sea normales o de las escuelas de educadoras* Fue una experiencia *muy padre*. *Eran* eran maestros jóvenes quienes tomaban los cursos y no los tomaban *por el papel*. *No estaban pagando. Entonces podía desarrollar toda esta parte de la creatividad bastante bien con ellos*. Eso fue *muy enriquecedor*; fue una experiencia de las más relevantes en mi trayectoria ya que *me abrió mucho el camino para poder tener los elementos pedagógicos para la enseñanza*.

La formación

En todas estas experiencias como docente llegué a recibir cierta preparación para dar los cursos, además de la formación encaminada a la docencia que tuve en el último año de mi carrera. Aunque a veces *tú tienes que ir labrando tu propio camino*. Creo que *en la enseñanza no hay recetas*; cuando se vive una experiencia concreta en la realidad *te enfrentas a cosas que tú jamás pensaste enfrentarte*. *No puedes llevar a cabo, tal y cual como te lo dictan o como te lo dice*. *Tienes que cambiar totalmente tus dinámicas*. Fue lo que tuve que hacer cuando después trabajar en la secundaria pasé a trabajar a la Academia. Eran dos contextos distintos, en uno había personas que aprendían danza quizá sólo como *hobbie* y en el otro se trataba de *gente que se dedican a la danza y que estas formando para que sean bailarines*.

En la ADM he recibido cursos sobre cómo ser docente. Por ejemplo, el año pasado recibí uno sobre métodos de enseñanza. Estos cursos me ayudaron muchísimo *porque hay algunas cosas que tú dejas fuera tanto para los conceptos que haces como toda esta evolución que ha tenido la metodología de enseñanza*; me ayudaron mucho *a la preparación y para que yo me desenvuelva mejor con mis alumnos*. Además, estos cursos me han permitido ofrecer una enseñanza acorde con una formación académica, en la cual predomine una metodología que *te lleve paso a paso a tus objetivos y no a esta parte que es de hace muchos años, de enseñar de acuerdo a la imitación*, cosa común en las danzas que se enseñan desde su contexto.

Considero que uno no tiene que dejar de prepararse. Es parte del ejemplo que me dieron algunos maestros *que no enseñan al ahí se va sino con una metodología muy concreta*. Y es que *hay maestros que enseñan en el sentido de me pongo a bailar y síganme los demás*. Un trabajo así sólo se puede superar con una formación constante; es fundamental, para mí más por que insisto: *no hay que enseñar al ahí se va*. *Siempre hay que detenerse, siempre hay que desglosar, siempre hay que explicar, siempre hay que detenerse cuando un alumno tiene dificultades y no*

dejarlo. Algo importante dentro de mi formación, fue el apoyo de maestras como Josefina Lavalle, Evelia Beristáin y Guillermina Peñaloza. Fueron de las gentes que yo creo me marcaron mucho el camino, este camino al que ya me he referido, que tiene que ser una formación formal, de preparación y no improvisada.

Lo que para mí significa ser maestro de Danza Popular Mexicana es que me da una fuerte experiencia en toda la parte cultural del país y me permite *conocer de cerca todas las tradiciones, nuestras costumbres. Para mi es una gran oportunidad de poder estudiar las etnias y a la vez también poderlo trasmitir; lo hago con mucho cariño porque quiero mucho a mi carrera, de poder ayudar en ese aspecto sobre todo a nivel cultural.* Es por lo mismo que un aspecto sustantivo de mi proceso de trabajo son las prácticas de campo y el proyecto escénico. Consiste en *ir al lugar, ya sea de la fiesta, por ejemplo, para ver precisamente en vivo todo lo que está pasando dependiendo del material o del repertorio que uno esté viendo.* Desafortunadamente en estos últimos años no se ha tomado en cuenta que tiene que ir así ligado: *prácticas escénicas con la materia de danza popular mexicana.*

Trayectoria 3: María Elena

Mis orígenes

Nací en el D.F., el 26 de Diciembre de 1949. Nací aquí porque *mi padre buscaba tener una entrada económica extra*. Así que, en el período vacacional de invierno, se empleaba como carpintero con un amigo de la juventud. Cuando terminó ese período regresamos a la comunidad de Atlapexco Hidalgo, un municipio de la Huasteca. Él era director de la escuela, en ese poblado pasé los primeros años de mi vida.

Mi padre fue un maestro rural. Por su actividad *recorrimos varios poblados de Hidalgo*. Se debió a que las escuelas donde el daba clases tenían como anexo *la casita del maestro o el cuartito del maestro*. *Por eso es que tengo mucha idea de diferentes tipos de escuela*. Y así fue como *yo me desarrollé en un ámbito de ir fundando escuelas, donde había necesidad*.

Realicé estudios como maestra normalista muy joven, antes de llegar a la ADM, donde cumplí dos papeles casi de forma simultánea; como estudiante de danza y como maestra de primaria. En un principio más que maestra normalista yo aspiraba ser doctora. Las necesidades del seno familiar donde crecí me llevaron a elegir una carrera corta. La situación económica en la familia *no era tan desahogada*. Mi padre decía *medicina es muy larga y costosa, y tú necesitas trabajar rápido*. Éramos cuatro hermanos (una hermana, dos hermanos y yo la mayor) con mi padre como único sostén de la casa. No quedaba otra más que *aportar*. Mi madre, de origen indígena de la huasteca, fue ama de casa y *aportaba en administrar y hacer buena distribución de los recursos*. Ya cuando mi hermana y yo trabajamos procuramos siempre comprar cosas para la casa. Todos mis hermanos estudiaron una carrera universitaria. Uno de ellos también siguió la misma vocación que mi padre.

La formación que tuve como normalista fue *fundamental para mi desempeño posterior docente. A pesar de que yo estaba muy joven, me dio bases muy importantes y muy solidas.* Como normalista ejercí primero en la sierra de Oaxaca en el nivel de primaria, atendiendo en un principio a un primer año. *Yo empecé siendo docente en la sierra de Oaxaca, con indígenas zapotecas.* Fue una *experiencia riquísima y maravillosa* haber trabajado en una comunidad donde los niños hablaban zapoteco y la voz del docente no se queda encerrada en el aula, sino trasciende a la comunidad total. Por atender en el turno vespertino a niños que tenían que realizar labores de campo, esto me implicaba estar gran parte del día en la escuela. De esta labor docente inicial, lo que puedo destacar son las experiencias que tuve en las prácticas a las comunidades cercanas a la normal de Oaxaca. No me limitaba a atender grupos en la escuela sino también hacia labor con la comunidad; se les ofrecían eventos de danza, de teatro, de títeres y conocimientos prácticos como la construcción de una letrina o un lavadero. Ahora que regresé a la comunidad como parte del año sabático *veo a la escuela y veo a los docentes que están en esas escuelas de la comunidad, pues me remiten a cuando yo fui maestra.*

Después trabajé en una escuela en ciudad Nezahualcóyotl, en el turno vespertino. Era en una escuela rodeada de tiraderos de basura, con calles deterioradas y viviendas construidas en zonas irregulares (*paracaidistas*) que estaban habitadas por gente de muchos lados de la República. Por tratarse de una escuela con mucha población, al principio me asignaron un grupo de 72 alumnos a los cuales atendía en *un saloncito chiquito. También fue una experiencia muy rica.*

Mi llegada a la Academia

Llegué a laborar como docente de primaria en la ADM después de estas experiencias. Acercarme a todos estos diferentes sectores de la población para mi representaron formas distintas de ejercer la docencia ya que tuve que *instrumentar diferentes procedimientos, diferentes formas para hacerme entender.* Mi proceder

como docente ante una situación así no era la misma. Fueron diferentes las estrategias que tuve que emplear; el lenguaje, las formas de organización del trabajo.

Fue a la edad de 20 años cuando llegué a la ADM. Aquí comencé tomando clases de danza en cursos de verano que se ofrecían a maestros; al mismo tiempo seguía dando clases en la escuela de Nezahualcóyotl. Al tomar las clases de danza lo hice *un poco porque me gustaba la danza y otro poco porque como maestra te pedían numeritos de baile*. Por invitación de la directora de la escuela me incorporé a la carrera de danza popular mexicana en el año de 1971. Más tarde, *en 1976 se abre la primaria, entonces me invitan a mí a que yo atienda a ese grupo que se abre de quinto año de primaria. Considerando que yo iba a entender el proceso de los alumnos que estudiaban danza, porque yo también estudiaba danza en la Academia en ese momento*. Es una de las principales razones por las cuales comienzo a impartir clases académicas, porque en ese momento para la escuela era importante la vinculación de la escolaridad con la danza; se consideraba que contribuía a *poder tener muy visualizado el proceso de desarrollo que tenían los alumnos tanto en su educación artística como educación escolar*. Aunado a que *en esa época uno de los cuestionamientos que se hacía era justamente que los bailarines sólo sabían mover los pies, pero que no tenían desarrollada la capacidad cognitiva*.

Al comenzar mi desempeño como maestra en la ADM, atendí a alumnos de dos carreras: danza clásica y danza mexicana. Además, impartí la materia de Biología con ambos grupos. Como estrategia de trabajo *me los llevaba a prácticas de campo* con la finalidad de establecer un contacto directo con la naturaleza. Mi intención era *poder hacer una analogía con lo que ellos estaban llevando en su danza*. Porque yo al saber de danza, muchos temas los veía *montando una obra de teatro, o haciendo una poesía coral, o presentando una danza*; de esta forma *vinculaba los contenidos de los programas de primaria con lo que ellos sabían de danza, y con lo de biología*. Además, me involucraba en la formación artística de los alumnos al ir a observar sus clases de danza y vigilando su alimentación. *Entonces, yo tenía que estar en el comedor para ver que los muchachos se lavaran las manos,*

comieran, hubiera ese espacio agradable en la comida, lavaran sus trastes, los guardaran.

Al tiempo que realicé mi carrera en danza dentro de la ADM, también bailé. Fui integrante de un grupo de danza y también del grupo representativo de la escuela. El año en que concluí mi carrera dancística comencé a impartir clases de biología con los grupos de secundaria. Al recordar todo esto que hice me doy cuenta que realicé muchas actividades de forma simultánea. *Como que yo conjunté mucho el tiempo, no lo perdí. Ahora me doy cuenta porqué en mi casa decían que yo no estaba.* Lo que si es que *en todo momento me gusto ser maestra de primaria, de biología, de danza.*

Mi etapa como subdirectora

En otro momento de mi trayectoria ocupé el puesto de subdirectora de la escuela en el 84. A partir de aquí me dediqué exclusivamente al cargo administrativo y dejé de dar las clases a grupos de primaria y de secundaria. Llegué al cargo después de haber sido elegida por la comunidad escolar; *todos democráticamente pensaron que yo podría asumir la subdirección de la escuela.* Sobre mis experiencias en este cargo me percaté *que si tenía mucho que hacer en la cuestión académica y administrativa, porque a pesar de que había un consejo académico había muchas cuestiones que no estaban consideradas.* Busque que los maestros contemplaran como parte de su labor los planes de trabajo y clase, así como también la utilización de concentrados para que reportaran sus evaluaciones y los registros de asistencia. La escuela no contaba con esta organización porque los maestros *como que pensaban que en una escuela de arte no cabían todas estas cuestiones.* Por su parte, los pedagogos que comenzaron a trabajar en una nueva estancia surgida dentro del instituto, también instrumentaron una sistematización académica de este tipo en todas las escuelas.

En 1990 concluí mi cargo como subdirectora e inicié una nueva etapa como maestra de danza mexicana, labor que he desempeñado hasta la actualidad. Al reiniciar la labor docente me *costó trabajo retomar la condición que tenía como*

ejecutante, como intérprete en lo que es la danza. Tuve que iniciar otra vez por recuperar mi capacidad de movimiento, para poder zapatear, para poder demostrar. En ese momento yo daba clases a alumnos que se encontraban en una carrera que duraba seis años y estaba encaminada a la formación de bailarines de danza mexicana, complementada con danza contemporánea. Daba tanto técnica como repertorio, es decir los tipos de bailes y de danzas que hay en toda nuestra república. Por lo mismo para mí es algo maravilloso ser maestra de danza. Ser docente en general es algo muy bonito que te permite pues ser muchas cosas, desde ser creativo, saber que puedes trascender a través de los alumnos. Entonces, pues estoy en algo que me gusta y me representa.

Comencé a dar las clases sin haber tenido la formación como docente de danza; *a mí nunca me dieron métodos o didáctica de la danza popular mexicana. Se debía a que yo me preparé en la Academia para ser intérprete, para bailar, no para ser docente.* Esta limitante la resolví acercándome a observar clases que impartían los demás maestros de danza y tomar elementos que me pudieran funcionar.

Los proyectos escénicos

En mi etapa inicial como directora de proyectos dancísticos, la creación de éstos se daba a partir de la vinculación directa con la práctica de campo a la que asistía con los alumnos. Estos proyectos se elaboraban a partir de lo observado en la comunidad visitada. Fue así como hice mi primer proyecto, que estaba encaminado a recuperar las danzas del carnaval. Maestros de otras asignaturas artísticas nos acompañaban a estas prácticas ya que colaboraban en su creación; se lograba así un trabajo conjunto con otros docentes. Para mí los proyectos implican estudiar e investigar lo que se pretende llevar a un escenario ya que incorporan elementos como contexto, guion escénico, tema. Igualmente, participé en la creación de otros proyectos dancísticos, tales como *hurgando el carnaval, la feria, amar y vivir* que se caracterizaban por la participación conjunta de otros maestros y la participación de los alumnos mediante la creación de personajes. Lo que en el fondo buscaba era que los chicos no bailen *nada más por imitación sino que crearan su propia danza.* En

concreto, lo que se hacía era construir el proyecto entre todos, *no copiamos sino que es construcción y los alumnos participaron en la construcción de ese proyecto para los personajes. O sea es desde todo, no es decir que veo un video y luego lo traslado, sino que, vamos a la comunidad, traemos y recuperamos parte del simbolismo de esta... y entonces nosotros hacemos una resignificación de esto para poderlo trasladar al escenario.* Lamentablemente los últimos proyectos en los que participé (*revolución e independencia*) *sentí que no fue ese proceso tan rico que teníamos antes porque el proceso de trabajo fue distinto.*

La licenciatura

Igualmente, respecto a la situación actual de la carrera a la cual pertenezco, hay cuestiones en las que no estoy de acuerdo con la licenciatura; creo que la misma no logró *un cambio sustantivo* en el aspecto curricular. Pienso que se debe cambiar el perfil de egreso debido a que la propuesta es *muy ambiciosa* al pretender formar al mismo tiempo bailarines, docentes e investigadores. No está mal ya que se detectó en los egresados que al no haber compañías dancísticas se dedican a dar clases al terminar su carrera. Sin embargo, más que una materia a los alumnos se les debe ofrecer *una especialidad para que se te den todas las herramientas para que puedas ejercer la docencia dentro del campo de conocimiento de la pedagogía.* Lo digo porque creo que los egresados se dedican a dar clases sin contar con la preparación y sin tener las herramientas; lo que hacen es repetir los modelos que aprendieron cuando fueron alumnos. Por ejemplo, cuando yo fui estudiante tuve maestros de educación física que su forma de enseñar era de *y dale duro y más y más, era repetir como ochenta veces.* Para ellos lo que importaba era el *sudar y sudar y darle duro al piso.* Si por una lesión o por necesidad, en lugar de bailar los egresados se dedican a dar clases; y si conducen *el aprendizaje de la danza, que es muy dura, sin tener esas herramientas pedagógicas* lo que puede ocurrir es que reproduzcan prácticas inapropiadas al no saber cómo corregir el cuerpo de los alumnos. Por experiencia se que *la docencia no es en un año, no te formas como docente en un año.*

Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas

- Acha, J. (2001). *Educación artística escolar y profesional*. México: Trillas.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación* (34), 1-11 Consultado el 22 de enero de 2011 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>.
- Alonso, L. E. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. Delgado, y J. Gutierrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (págs. 223-240). España: Síntesis.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. España: Paidós.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Arribas, S. (2006). Pequeña narrativa de la narrativa: metáfora, identidad, imagen. *Arbor, ciencia, pensamiento y cultura* (722), 797-808.
- Bases que regulan la educación y la investigación artísticas en el INBAL* (2006). INBA/Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas. Documento electrónico: <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/pdf/basesgenerales.pdf>
- Bastien, K. (2005). Muerte y nacimiento... de una escuela de danza. (UAM, Ed.) *Revista casa del tiempo* , 1-13.
- Berg, M. (1990). Entrevistar ¿para qué? Algunos aspectos de la entrevista como método de producción de conocimientos. (U. d. Barcelona, Ed.) *Historia y Fuente Oral* (4), 5-10.
- Bermúdez Aviles, M. (2005). *La reflexión de la práctica en los maestros de actividades culturales en la escuela primaria*. (Tesis de Maestría) Universidad Pedagógica Nacional: México DF.
- Bertaux, D. (1980). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. *Cahiers Interantionaux de Sociologie* , 1-29, consultado el 23 de enero de 2010: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Bertaux.pdf>.
- Bertaux, D. (1989). *Los relatos de vida en el análisis social*. Recuperado el 10 de junio de 2010, de <http://www.cholonautas.edu.pe/memoria/bertaux4.pdf>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bolivar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

- Bolivar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26, consultado el 12 de marzo de 2010 en <http://www.investigacioncualitativa.es/Paginas/Articulos/Metodosytecnicas/Bolivar.pdf>
- Bolivar, A., y Domingo, J. (2006). *La investigación biográfico narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual*. Recuperado el 23 de abril de 2010, de Forum: Qualitative Social Research: <http://www.qualitative-research.net/fgs/>
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1995). *Respuesta por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999-A). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999-B). *La miseria del mundo*. España: Akal.
- Bourdieu, P. (2008). *Los tres estados del capital cultural*. Recuperado el 15 de marzo de 2011, de Pierre Bourdieu, blog: <http://davidvelasco.files.wordpress.com/2008/04/bourdieulostresestadosdelcapitalcultural4.pdf>
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles* (2a ed.). Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura* (2a ed.). Madrid: Visor.
- Cacho, M. (2005). Trayectorias e identidades: una generación de profesores. En P. Medina Melgarejo (coord.). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional* (págs. 127-147). México: UPN/Porrúa.
- Castañeda, S. A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: UPN.
- Castillo, O. (2008). *Trayectorias corporales en la enseñanza de la danza española. Un estudio de caso en el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria*. (tesis de Maestría) Universidad Pedagógica Nacional: México D.F.
- Castro, M., y Castro, L. (2001). Cuestiones de metodología cualitativa. *Empiria, Revista de metodología de las Ciencias Sociales* (4), 165-190.
- Catani, M. (1990). Algunas precisiones sobre el enfoque biográfico oral. (U. d. Barcelona, Ed.) *Historia y fuente oral* (3), 151-164.
- Certeau de, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

- Clementino de Souza, E. (2006). *O conhecimento de si. Estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado da Bahia.
- Código de derechos y obligaciones académicas del personal docente del INBAL* (2006). INBA/Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas. Documento electrónico: <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/pdf/codigodocentes.pdf>
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Conelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, y M. L. Rodríguez, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (págs. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psykhé*, 15 (001), 95-106.
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17 (001), 29-39.
- Covarrubias, M. (1995). La Danza. *México en el Arte* (12), 103-115.
- Dallal, A. (1985). *La danza en situación*. México: Gernika.
- Dallal, A. (1988). *Cómo acercarse a la danza*. México: Plaza y Valdés.
- Dallal, A. (1990). *El aura del cuerpo*. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Dallal, A. (1995). *La danza en México. Tercera Parte*. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Dallal, A. (2000). *El Dancing Mexicano*. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España: Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dropsy, J. (1987). *Vivir en su cuerpo. Expresión corporal y relaciones humanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Duch, L. (2008). *Antropología simbólica y corporeidad cotidiana*. México: UNAM.
- Durán, S. (1998). La educación artística y las actividades culturales. En P. Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México, tomo II* (págs. 384-414). México: Fondo de Cultura Económica.
- Eisner, E. W. (1998-A). *Cognición y curriculum*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Eisner, E. W. (1998-B). *El ojo ilustrado*. España: Paidós.
- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Ferrarotti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Ediciones Península.
- Ferrarotti, F. (2009). El conocimiento socioantropológico como conocimiento participado y verdad intersubjetiva. (U. d. Barcelona, Ed.) *Historia, Antropología y fuentes orales* (41), 107-121.
- Ferreiro, A. (1996). *Repercusiones del currículum oculto en el plan de estudios de la Academia de la Danza Mexicana*. (Tesis de Maestría) Instituto Nacional de Bellas Artes: México, D.F.
- Ferreiro, A. (2005). *Escenarios rituales. Una aproximación a la práctica educativa dancística profesional*. México: CONACULTA/INBA.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fraser, R. (1990). La formación de un entrevistador. *Historia y Fuente Oral* , 129-149.
- Fuentes, I. (1995). *El diseño curricular en la danza folklórica: análisis y propuesta*. México: INBA/CENIDI Danza, José Limón.
- García, S. (2001). Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. *revista Mexicana de Investigación Educativa* , 6 (11), 15-31, Consultado 5 de julio de 2010: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001103.pdf>.
- García, S. (2010). El curriculum vitae: entre perfiles deseados y trayectorias negadas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* , Nº 1,103-119.
- Gaulejac de, V., Rodríguez, S., y Taracena, E. (2005). *Historia de vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y la educación*. Barcelona. Herder.
- Giddens, A. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. (2a ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez, G. (1999). La investigación cultural en México. Una aproximación. *Perfiles Latinoamericanos* (15), 119-138.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , Nº 19, 733-758.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y posmodernidad* (4a ed.). Madrid: Morata.

- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan, y K. Egan (compiladores), *La narrativa en la enseñanza y la investigación* (págs. 183-235). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Huberman, M., Thompson, C. L., y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good, y I. F. Goodson, *La enseñanza y los profesores I* (págs. 19-98). Barcelona: Paidós.
- Hymes, D. (2005). Qué es la etnografía. En H. Velasco, J. García, y Á. Díaz de Rada, *Lecturas de antropología para educadores* (págs. 175-192). Madrid: Trotta.
- Islas, H. (1995). *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. México: INBA/CENIDI-Danza.
- Jackson, P. W. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Argentina: Amorrortu.
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Carácter, aplicación y evaluación. *Educación*, 49/59, 1-13.
- Kornblit, A. L. (2004). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Krotz, E. (1991). Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico. *Alteridades, revista de ciencias y humanidades de la UAM Iztapalapa*, 50-57.
- Landesmann, M. (2001). Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de bioquímicos de la facultad de medicina de la UNAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 33-62.
- Lavalle, J., y Ferreiro, A. (1997). 50 años de la Academia de la Danza Mexicana. (INBA, Ed.) *Revista de Educación Artística* (17), separata de danza.
- Lavalle, J. (2002). *En busca de la danza moderna mexicana*. México: INBA/CONACULTA.
- Leight Foster, S. (1997). *Cuerpos de danza*. Inglaterra: Jance C. Desmond.
- Longo, M. E. (2010). *Reflexiones teóricas y metodológicas en torno al análisis de trayectorias profesionales de jóvenes*. Recuperado el 12 de julio de 2010, de <https://www.icesi.edu.co/ret/documentos/Ponencias%20pdf/062.pdf>
- Mabel, S. (2001). *Trayectorias laborales docentes: un quiebre impuesto por la reforma educativa*. Recuperado el 26 de marzo de 2010, de <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/CORDERO.PDF>
- Mallimaci, F., y Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 175-212). Barcelona: Gedisa.

- Marín, N. (2004). *La importancia de la danza tradicional mexicana en el sistema educativo nacional (1921-1938): otra perspectivas de las misiones culturales*. México: CONACULTA/INBA.
- McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan, y K. Egan (compiladores), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 236-259). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- McEwan, H., y Egan, K. (. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argenitna: Amorrortu.
- Medina M., P. (2000). *¿Eres maestro normalisa y/o profesor universitario?: la docencia cuestionada*. México: UPN.
- Medina M., P. (2005). (coord.) *Voces emergentes de la docencia*. México: UPN/Porrúa.
- Montero Cassasus, C. (1998). El uso del método biográfico en el estudio de trayectorias sociales precarias. En P. Vargas, y L. Zamudio, (coord.) *Los usos de las historias de vida en las Ciencia Sociales* (págs. 125-142). Colombia: Anthropos.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Morin, E. (1995). *Sociología*. Madrid: Tecnos.
- Normas que regulan las condiciones específicas de trabajo del personal académico de base de las escuelas profesionales del INBAL* (1984). INBAL/SEP.
- Numeralia* (2010). INBA/SGEIA, consultado el 08 de mayo 2011 en: <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menusomos/90-artnumeralia>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pineau, G. (2008/2009). Las historias de vida como artes formadoras de la existencia. *Cuestiones Pedagógicas* (19), 247-265, recuperado el 18 de mayo de 2010 en <http://institucional.us.es/revistas/revistas/cuestiones/pdf/numeros/19/14Pineau.pdf>.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Danza Popular Mexicana* (2006). Academia de la Danza Mexicana/INBA.
- Ramos, R. G. (2009). *Una mirada a la formación dancística mexicana (CA. 1919-1945)*. México: INBA/CENIDI-Danza.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Argentina: Paidós.
- Roldán, O. (2008). *Trayectorias corporales de los estudiantes de danza clásica*. (Tesis de Maestría) Universidad Pedagógica Nacional: México D.F.
- Sacristán, J. G. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

- Saldaña Rocha, Ma. d. C. (2010). *El campo de la enseñanza de la danza: El caso de la Escuela Nacional de Danza Folklórica del INBA*. (Tesis de Maestría) UNAM, FFyL: México D.F.
- Santamarina, C., y Marinas, J. M. (1994). Historias de vida e historia oral. En J. M. Delgado, y J. Gutierrez, (coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación* (págs. 257-285). España: Síntesis.
- Sennett, R. (1978). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2005). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo* (8a ed.). Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. España: Anagrama.
- Serrano, J. A. (2006). Producir el sujeto y construir el saber. Esbozo metodológico de la construcción de trayectorias biográficas. En J. M. Delgado Reynoso, y L. E. Primero Rivas, *La práctica de la investigación educativa 1. La construcción del objeto de estudio* (págs. 103-130). México: UPN.
- Serrano, J. A. (2007). *Hacer pedagogía. Sujetos, campo y contexto*. México: UPN.
- Serrano, J. A. (2009). *Taller: la situación de entrevista; principios y organización técnica*. Materia de tutoría de la Maestría en Pedagogía: Programa del taller y apuntes de clase.
- Sevilla, A. (1990). *Danza, cultura y clases sociales*. México: INBA.
- Sevilla, A. (1996). Aquí se siente uno como en su casa: los salones de baile popular de la ciudad de México. *Alteridades*, N° 6, 33-41, consultado el 10 de enero de 2010 en <http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt11-3-sevilla.pdf>.
- Síntesis del Plan de Estudios de la Licenciatura en Danza Popular Mexicana* (2006). Academia de la Danza Mexicana/INBA. Documento electrónico; dirección: http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/pdf/adm_licenciatura_danza_popular%20mexicana.pdf
- Sparkes, A. (2003). Investigación narrativa en la educación física y el deporte. *Ágora para la EF y el deporte* (2-3), 51-60, consultado el 18 de marzo de 2010 en http://www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_14_sparkes.pdf.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4a ed.). Madrid: Morata.
- Strauss, A., y Corbit, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.

- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa* (págs. 71-110). Argentina: Noveduc.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tedesco, J. C., y Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Recuperado el 13 de noviembre de 2010, de http://www.oei.es/docentes/articulos/nuevos_tiempos_nuevos_docentes_tenti_tedesc_o.pdf
- Todorov, T. (2002). *Deberes y Delicias*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, T. (2008). *La vida en común*. Barcelona: Santillana.
- Tortajada, M. (1995). *Danza y poder*. México: INBA/CENIDI-Danza.
- Tortajada, M. (1997). Proceso de creación del Sistema Nacional para la Enseñanza de la Danza Profesional. (INBA, Ed.) *Educación Artística* (17), 12-21.
- Tortajada, M. (1998). *Mujeres de danza combativa*. México: CONACULTA.
- Valencia, G. (2007). *Entre cronos y kairós. Las formas del tiempo sociohistórico*. España: Anthropos.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona, España: Idea Books.
- Velasco, H., y Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.