

Historias de un legado en la enseñanza de la danza española en México.

Tarriba y Vargas

Lic. Scarlett Daleí Basurto Curiel

Maestría en Desarrollo Educativo

Línea de Educación Artística

Asesora: Dra. Alma Dea Cerdá Michel

Diciembre 2022

Agradecimientos

A la memoria de los maestros

Oscar Tarriba y Manolo Vargas

En este momento quiero agradecer a todos aquellos seres que han removido las piedras de mi camino, a mis ancestros, no solo a los de sangre, a mis maestros, compañeros y amigos.

Agradezco profundamente a Fátima Curiel, mi madre, y mi primera maestra de danza, la mujer más fuerte que conozco, quien me da siempre su apoyo incondicional y me ha permitido alcanzar todos mis objetivos. Ella me ha enseñado a ser quien soy, una mujer fuerte y soñadora, creativa y resolutiva, así como ella.

También a mi padre, Antonio Basurto, por su cariñosa compañía y aliento, cuando el mundo me pesa y me aplasta, siempre con ternura está ahí para escucharme mi “aturdidor parloteo”, por las des madrugadas para acompañarme a cualquier sitio y por consentirme siempre.

A ambos les agradezco el ambiente tan bello en que crecí, lleno de sí, lleno de exploraciones y juegos, donde el arte fue un aspecto de mi día a día y que me permitió convertirme en la persona que escribe estas palabras el día de hoy.

A mi bebé, Jean Yavhe, mi roca y mi empuje, por regañarme cuando lo necesito, por enseñarme el lado divertido de la vida y por amarme tan fuerte; por recordarme siempre lo importante que es ir acompañada en el camino y hacerme saber que siempre tendré alguien a mi lado.

A mi gran hermano Charlie, Josan Basurto, por siempre salir al ruedo cuando lo necesito, e invitarme a salir de mi cascarón y poner mis sueños y metas siempre al frente; quien me empuja a crecer y ser una persona exitosa y libre.

A Alan Rodríguez, por amarme y alentarme a ser eso que se me ocurra, por decirme siempre que puedo, que lo lograré y por estar seguro, a veces más que yo, de que soy suficientemente capaz de hacer lo que me proponga.

A Alma Dea por abrirme las posibilidades y seguir mis locuras, por escucharme y maravillarse conmigo al caminar juntas, por buscar por todos los medios que esta investigación se concretara, desde lo más profundo de mi corazón gracias.

A mis gurús, mis guardianes, Gabriel, Sol y Paloma, por regalarme la oportunidad de conocerlos desde otro lugar, por permitirme conocer un lado de la enseñanza que no imaginaba y acompañar siempre mi desarrollo profesional desde sus trincheras. Y a Omar por estar siempre, con amor, con cariño y con ánimos para seguir adelante, en cualquier ámbito en que me quiera desarrollar.

A Ale, Francisco, David y Alma Erendira por devolverme una chispa que no sabía que había perdido, por abrir mis ojos y mi mente ante nuevas y mayores posibilidades y por iluminar los miércoles de una etapa que para todos fue compleja.

A Paloma, mi compañera de desveladas, miedos e incertidumbres, gracias por siempre estar, por andar la incertidumbre conmigo.

A Joaquín y Mayte por el cariño tan bonito y profundo que se desarrolló tan espontáneamente, que me acompañó en esas exploraciones artísticas, en ese club del lunch secreto y en esas conversaciones de la vida que me hacen sonreír y crecer.

A Rebeca, Itzel, Edgar, Vianey, Angélica, Andrea, Isabel, y Pablo; por recordarme que el arte también es un juego, por todas las risas y estreses, por todas las guerras de stickers y por permitirme aprender de ustedes la tarea de amar la enseñanza.

Finalmente, a todos mis amigos de la vida, a mis maestros de danza y a mis alumnos, a todas las personas que a lo mejor no me caben aquí, sepan que los llevo en mi corazón y les agradezco dejar sus huellas en mi vida.

ÍNDICE

Introducción	7
<i>De cómo miro mi papel como maestra de danza española</i>	9
<i>Consideraciones sobre la enseñanza de la danza española en México</i>	12
<i>La importancia de la historia en la enseñanza de la danza</i>	17
<i>Preguntas de investigación y Objetivo</i>	22
1. De cómo acercarme al pasado y evitar que se desvanezca	23
<i>1.1 La historia oral</i>	24
<i>1.2 Los procesos transitados</i>	48
2. Del mundo que envuelve la práctica de los grandes maestros	58
<i>2.1 La danza española en México, sus géneros y escenarios</i>	58
<i>2.2 La enseñanza de la danza española en México</i>	68
<i>2.3 El trabajo docente en el ámbito no formal</i>	73
3. De los que conformaron el legado en la enseñanza de la danza española en México	76
<i>3.1 Oscar Tarriba “el maestro de maestros”</i>	77
<i>3.2 Manolo Vargas “un genio adelantado a su tiempo”</i>	84
<i>3.3 Los guardianes del pasado: Gabriel, Sol y Paloma</i>	89
<i>3.4 De las mil caras del maestro de danza española</i>	100
4. Del legado en las formas de hacer, pensar y enseñar la danza española	125
<i>4.1 De algunas consideraciones sobre la enseñanza de la danza española</i>	125
<i>4.2 De modelar, mirar y acompañar</i>	135
<i>4.3 De dar ingredientes, no recetas de cocina</i>	148
<i>4.4 Del legado en la relación con la música</i>	157

<i>4.5 Del legado en la experimentación</i>	164
<i>4.6 De tomar la antorcha para guiar el camino</i>	170
Recibir la luz, transformar la mirada (Reflexiones finales)	180
Referencias	193

Introducción

¿Por qué danza española si eres mexicana? Esta es una pregunta que ha sido recurrente en mi andar como estudiante y profesional de la danza española en México. A mí siempre me pareció que las personas que preguntaban eso no tenían un panorama amplio de la presencia del folclore español, el flamenco y la danza española estilizada en el país.

Me di cuenta que el estilo, que yo veía muy claramente marcado en mis maestros o en mis compañeros, era desconocido para el mundo de la danza en general y para cualquier otra persona en el país, y me atrevería a decir que en el mundo.

Al investigar, supuse que esto se debía a la falta de codificación de las danzas españolas, que, si bien son de larga tradición, no tienen conceptos unificados, ni repertorios que sean tradicionales, como en el ballet¹. Con esto en mente, decidí intentar recuperar la obra de dos personajes de la danza española, mexicanos: Oscar Tarriba y Manolo Vargas, los maestros de mis maestras y maestros. No sabía en ese momento el cambio tan drástico que tendría mi propia visión sobre la danza española en México, sobre mis maestros y sobre mí misma.

Este estudio consta de cuatro capítulos que llevan al lector a conocer algunas visiones sobre la enseñanza de la danza española en México desde el pasado hasta llegar a mis procesos de aprendizaje y enseñanza.

Antes de entrar al trabajo de investigación, ofrezco al lector dos apartados que para mí son fundamentales, el primero sobre mi propia visión ante mi práctica como maestra de danza española (escrito antes de comenzar el proceso de la investigación). Posteriormente,

¹ Existen algunas piezas que se podrían considerar “repertorio”, sin embargo, estas piezas no tienen coreografías determinadas, aunque existen versiones recuperadas en algunos documentos.

escribo sobre la importancia de aprender historia al tiempo que se aprende danza, acompañada de las visiones de la autora Hilda Islas.

Continuo con las preguntas de investigación y el objetivo de este trabajo antes de comenzar con el capítulo 1 *De cómo acercarse al pasado y evitar que se desvanezca*, donde describo la metodología utilizada para realizar esta investigación, así como los antecedentes documentales que me llevaron a encontrar los vacíos de información que posteriormente intenté resanar.

En el capítulo 2 *Del mundo que envuelve la práctica de los grandes maestros*, vuelvo sobre la historia de la danza española en México, desde su llegada en 1526, hasta las formas en que se ha enseñado en el país y las condiciones que viven sus maestros para desarrollar su práctica.

Después de dar un panorama general, muevo el relato hacia los personajes centrales de la investigación en el capítulo 3 *De los que conformaron el legado en la enseñanza de la danza española en México*. Aquí comienzo con el relato de la vida de los maestros Oscar Tarriba y Manolo Vargas, realizado combinando la evidencia documental, con el relato de los participantes de esta investigación, mis guardianes. Al finalizar con las vidas de los maestros, continúo presentando al lector a Gabriel Blanco, Sol Echegoyen y Paloma Macías, mis maestros, quienes me brindaron sus memorias para reconstruir las prácticas de enseñanza de Tarriba y Vargas. Para cerrar este capítulo, en el apartado 3.4 *De las mil caras del maestro de danza española*, escribo sobre la multiplicidad de roles que juega el maestro de danza en la vida de sus alumnos, no solamente en el aula, sino en la vida profesional y el desarrollo de sus alumnos como futuros creadores.

En el capítulo 4 *Del legado en las formas de hacer, pensar y enseñar la danza española*, recopiló los elementos que utilizaron los maestros Tarriba y Vargas para enseñar

la danza española, elementos que, en el relato de mis guardianes, estuvieron acompañados por fuertes cargas hacia lo emotivo, y los cuales cambiaron mi visión sobre lo que significa la huella de la enseñanza en la vida de un bailarín.

En este estudio fue complicado mantener la mirada en el estudio de las prácticas, debido a la cantidad de detalles que llamaron mi atención y me hicieron mirar con profundidad mi quehacer en la danza, que me maravillaron y me regresaron en el tiempo, a donde la enseñanza se hacía con cariño, pasión y paciencia.

De cómo miro mi papel como maestra de danza española

Yo no quería ser bailarina, nunca lo quise, sin embargo, lo necesitaba; en mi memoria no existe un día en mi vida en que la danza no estuviera presente.

Para mí la danza era un acto natural, significaba el vínculo que compartía con mi madre, que, sin quererlo yo, me daba clases de ballet para complementar mi desarrollo; era eso que hacían mis padres en las fiestas y en la sala de mi casa cuando enseñaron a mis hermanos y a mí a bailar salsa; también llegó a ser la excusa perfecta para escapar de las aburridas clases de español en la secundaria y en cambio ser parte de un grupo que compartía el gusto por el movimiento inseparable de la música. Pero, ¿dedicar mi vida a la danza?

Con el paso del tiempo me descubrí empujada a ocupar cada momento de mi vida a pensar y vivir la danza de todas las maneras posibles. Encontré en mi formación inicial dentro del Centro de Educación Artística (CEDART), múltiples formas en las que la danza cruzaba con las materias académicas (matemáticas, física, historia, ética).

La danza comenzó a ocupar cada día más tiempo, al grado de involucrarse en cada segundo y decisión en mi vida, desde mi comida hasta mi futuro. Después de un sinnúmero de peripecias que incluyeron el rechazo, la duda y el miedo; decidí, con algo de ayuda del destino, estudiar Educación Dancística con Orientación en Danza Española en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNyGC).

He de confesar que no tenía ni la mínima idea de en dónde me había metido; antes de la Nellie bailé cada día de mi vida; en el CEDART, aprendí danza clásica, folclórica mexicana y contemporánea, pero la danza española era un mundo nuevo, complejo, lleno de un misticismo familiar y al mismo tiempo extraño; al que en un principio quise renunciar.

En contra de esos primeros impulsos de derrota, logré graduarme con honores, después de los cuatro años más hermosos de mi vida, que de haber caminado por otros senderos no estaría tan llena de satisfacciones.

Todo lo que ha resultado de mi vida en la danza ha estado íntimamente ligado a las y los agentes responsables de mi aprendizaje. Considero que, después de los padres, las y los maestros tienen un gran peso en la vida de sus estudiantes.

Para mí, el rol del maestro significa una responsabilidad inmensa, al tener en tus manos mentes y cuerpos que son formados como arcilla, moldeados a partir de los movimientos que se presentan desde el maestro y se incorporan a la esencia de los bailarines.

Es cierto que el objetivo de este trabajo no es describir mi vida como estudiante, no obstante, es para mí indispensable reconocer que sin aquellos que vieron en mí lo que yo no imaginaba poseer, que me regalaron sus horas, su memoria, su paciencia y, en ocasiones, su

dureza y honestidad, mi práctica como maestra sería distinta, e incluso pienso que podría no existir.

Reflexionando sobre mi práctica, encuentro momentos en los que estoy segura de que no sabía lo que estaba haciendo, puntos de experimentación y de crecimiento. Reconozco frustraciones y momentos de total alegría y orgullo. Pero, acompañando a las emociones, puedo recordar las múltiples formas en que se presentan en mi discurso las personas que me enseñaron cada elemento que incluyo en mis clases, cada parte de la técnica, de la utilización del espacio, de la motivación e incluso de los focos rojos a los que me he propuesto no acercarme.

Como parte de la reflexión, saltan a mi memoria los momentos en que mis maestros hacían lo mismo. Durante las clases eran comunes las referencias e incluso los debates indirectos acerca de las enseñanzas de sus maestros, dos de los cuales resaltan por la constante repetición de sus nombres y las referencias a sus ejercicios y coreografías, dos grandes figuras que impactaron el desarrollo de la Danza Española en México y lograron insertar sus formas en las corporalidades de sus estudiantes, los cuales formarían una gran parte de los profesionales de la danza española en México en el siglo pasado.

Los maestros, Tarriba y Vargas, fueron dos personajes, que, sin conocerlos, afectaron mis procesos de desarrollo como bailarina y como maestra. Sin embargo, mediante las referencias que otorgaron mis maestros en clase, sólo podía conocer sus nombres y los pequeños detalles que se escaparon de vez en cuando dentro de las explicaciones y correcciones que se daban ocasionalmente.

Para mí, reconocer las enseñanzas de mis maestros significa, además de un soporte intelectual, la trascendencia de sus enseñanzas. Dentro de mi práctica como docente, suelo incluir referencias históricas y teóricas sobre los nuevos aprendizajes que presento a mis

alumnos, incluyendo la cadena de enseñanza que, de acuerdo a mis conocimientos, produjo ese paso o secuencia en especial.

Si bien es posible que no se puedan rastrear los movimientos que conforman una técnica hasta sus autores primigenios; la transmisión de los pasos y el repertorio de los maestros de mis maestros permite que la herencia que dejaron los grandes bailarines del pasado continúe en las generaciones de jóvenes docentes que inician su práctica y heredan una danza construida, resultado de un proceso de conformación histórica.

Consideraciones sobre la enseñanza de la danza española en México

La danza española ha estado presente en México desde la conquista y ha jugado un papel importante en el intercambio cultural que atravesó el Atlántico. Los elementos presentes en las danzas mexicanas y españolas se enriquecieron mutuamente, fundiéndose para convertirse en las formas que podemos apreciar en la actualidad.

Algunas de las formas en que estas danzas se desarrollaron tienen que ver con su enseñanza, ya sea en el núcleo familiar, como parte de los rituales y fiestas del pueblo o como camino a la profesionalización.

México comenzó el camino hacia la profesionalización de los bailarines de manera oficial en los primeros años de la década de los treinta, con la creación de la Escuela Nacional de Danza en 1932² (actualmente la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello) (Aulestia, 2013). En esa época, la danza comenzaba a tener una presencia importante como conformación de la identidad mexicana, desde la danza moderna hasta el

² Primero fue llamada Escuela de Plástica Dinámica.

rescate de las danzas tradicionales a partir de las misiones culturales de José Vasconcelos (Heredia, 2006).

Por otro lado, la danza española, que siempre estuvo presente en los escenarios mexicanos, comenzaba a transmitirse de un bailarín a otro debido a la inquietud de algunos jóvenes por aprenderla y compartirla con públicos de todo el mundo (Bastien, 1996).

Hacia la década de los cincuenta, Oscar Tarriba, bailarín mexicano especializado en la danza española, se asentó en la Ciudad de México, y comenzó a dar clases en su primer estudio entre las calles de Insurgentes y Durango (Bastien, 1996). Desde entonces y hasta el final de su vida, se dedicó a la enseñanza de la danza española.

El maestro Tarriba fue mentor de muchos de los grandes bailarines mexicanos de la danza española, algunos atravesados por su enseñanza por breves periodos de tiempo, como es el caso de otro gran maestro de la danza española: Manolo Vargas. Formado inicialmente en la Escuela Nacional de Danza (END), y posteriormente con el maestro Tarriba, así como con grandes figuras como Pilar López y diversos maestros en España. Vargas, al igual que Tarriba, se asentó en la Ciudad de México —después de sus giras por el mundo— para dedicarse a la enseñanza (Segura, 1987).

Ambos maestros tuvieron un gran impacto en sus aprendices, quienes se convirtieron en profesionales de la danza reconocidos por sus trayectorias, y que en la actualidad son formadores de nuevos profesionales. Algunos de los cuales forman parte de la planta docente de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNyGC).

A pesar de la presencia histórica de la danza española en los escenarios y recintos educativos mexicanos, dentro de la comunidad dancística mexicana se conoce muy poco sobre los antecedentes de la danza española como género independiente, así como de su

presencia en nuestro país; por alguna razón, es omitida al escribir o enseñar sobre la historia de la danza en México.

Al iniciar mis estudios en danza española, era de mi total desconocimiento el pasado de la misma en México. Durante cuatro años llegué a escuchar muchas referencias al estilo de Vargas y de Tarriba, sin embargo, solamente eran detalles superficiales como sus nombres, que algunos bailes eran de su autoría y que habían enseñado a mis maestros. No entendía la importancia de lo que estos personajes significaban en mi formación.

Derivado de mis experiencias en la Nellie, tenía pocas certezas del papel que juega la danza española en México; de cómo se comenzó a enseñar y en qué contexto. En los pocos libros sobre la historia de la danza española, nuestro país únicamente figura como un destino visitado por los artistas españoles, entonces ¿cómo se desarrolló la danza española en México?

Muchos de los maestros con grandes trayectorias, incluyendo a los que se encargaron de mi formación, no estudiaron en la Nellie ¿dónde estudiaron?, ¿cómo era aprender danza española en su tiempo?, ¿de qué manera los grandes bailarines como Manolo Vargas y Óscar Tarriba, transmitieron su conocimiento y estilo?, ¿qué estrategias usaron para la enseñanza?

Considero importante documentar las experiencias de aprendizaje que tuvieron los maestros que actualmente forman profesionales, conocer de qué manera estas se reflejan en la enseñanza de la danza española en el presente y mirar de qué manera se ha transformado el aprendizaje de la misma —si es que se ha transformado—.

En la época en la que los maestros Tarriba y Vargas desarrollaron su labor —segunda mitad del siglo XX— existieron más figuras, que al igual que ellos dedicaron su vida a la danza y a la enseñanza de la misma. Figuras como Blanca Areu, Miguel Peña,

Luisillo, Claradelia Peña, Joselito y Roberto Iglesias, entre muchos otros que quizás no han sido reconocidos de la misma manera.

No obstante, he elegido centrar el estudio en la labor educativa del maestro Tarriba y el maestro Vargas, ya que además del impacto asentado en los documentos relacionados con la vida y obra de múltiples bailarines mexicanos, son los personajes que han tenido mayor influencia en el desarrollo de la danza española en México al haber formado a más de la mitad de los grandes exponentes de la misma en el siglo pasado, y a la mayoría de las figuras que me formaron como bailarina y docente.

Ambos maestros impactaron de manera significativa con su estilo en la ENDNyGC, ya que las maestras de mayor tradición, que estaban presentes cuando estudié la licenciatura, fueron sus estudiantes y llevan su legado siempre por delante, con orgullo y cariño siempre se refieren a sus enseñanzas, y nos las transmiten como parte de un legado, que a mi parecer permanece en las generaciones subsecuentes; el cual debería ser reconocido y no perderse por falta de documentación.

Si bien existen algunos documentos sobre la vida y obra de los maestros, estos suelen ser repetitivos; son fuentes bibliográficas unos de otros, y no suelen profundizar en la labor educativa de los maestros, sino en su carrera como bailarines, además no se extienden más allá de diez cuartillas.

El único registro documentado sobre los contenidos y la forma de enseñanza de la danza española en el país se refiere a las formas de enseñanza de la END (ENDNyGC), no obstante, Óscar Tarriba y Manolo Vargas, impartían su conocimiento dentro del ámbito no formal. Por tanto, las estrategias de enseñanza y los recintos en los que daban clases, existen solamente como referencias mínimas en las biografías de sus alumnos.

Antes de las licenciaturas en educación de la danza, los maestros transmitían la técnica de la manera en la que habían aprendido, por imitación, transmitiendo estrategias y elementos estilísticos de generación en generación; estas se introdujeron en la licenciatura, y como egresada de la misma me parece de suma importancia reconocer cuáles son las estrategias que aún se reproducen a partir de las enseñanzas de estos maestros

Considero indispensable que se tenga una contextualización histórica al momento de aprender danza, de esta manera el aprendizaje se vuelve integral, significativo. Sin lo anterior, el acto de aprender alguna disciplina se vuelve superficial, mecánico. Esto adquiere mayor importancia si se considera al aprendizaje un camino hacia la docencia. Considero que todo futuro docente debería entender por qué aprendió lo que aprendió y — aún más importante— por qué enseñará de la manera y en el orden que lo hará.

Como lo he mencionado antes, en mi proceso de aprendizaje no hubo un reconocimiento explícito, más allá de pequeñas referencias, de la herencia educativa y dancística que se me estaba otorgando, no obstante, siempre sentí que me hacía falta.

Para mí es importante reconocer que la danza es inherente al ser humano y por tanto tiene un pasado, que es el andamio sobre el que se construyeron las formas que hoy se muestran en los escenarios. El conocimiento del pasado de la danza se debe incluir como parte de la formación de todo bailarín y maestro.

La importancia de la historia en la enseñanza de la danza

La danza es un arte efímero, aun cuando sea grabada en video no permanecen sus sensaciones, el calor, el detalle, sin embargo, un vídeo permite conocer un pequeño instante de algo que ya no existe.

Antes de las grabaciones, era casi imposible conocer el pasado de la danza, ya que esta era algo que se transmitía de generación en generación —en muchos sentidos todavía lo es—. Los rastros de las danzas antiguas existen, solamente como imágenes estáticas, en frisos, vasijas, esculturas y pinturas (como las Goyescas). Pero la documentación de la danza no surgió de los bailarines (al menos no en el registro), la primera necesidad de documentar la danza nació desde la antropología³, como parte del reconocimiento de las costumbres de los pueblos (Islas, 1995).

Durante muchos siglos para los seres humanos la danza no se miraba como una profesión, sino hasta después de las cortes del Rey Sol. Fueron los maestros de estos grupos los que empezaron a registrar la danza, sin embargo, fuera de la corte y los grandes escenarios, durante muchos siglos los bailarines no escribieron. Fue hasta las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado (Islas, 1995) que la documentación de la danza, sus técnicas, notación, e historia comenzaron a ser documentadas dentro de un campo especializado.

En México los documentos que profundizaban en las formas dancísticas comenzaron a difundirse a partir de los ochenta del siglo XX, gracias a autores como Amparo Sevilla y Alberto Dallal (Islas, 1995).

³ Me refiero a los documentos que recuperan las danzas anteriores al renacimiento, donde los maestros de danza comenzaron a recuperar y codificar sus bailes.

En la actualidad, los esfuerzos por documentar la danza en México han aumentado, con la creación del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón (Cenidid), algunos proyectos de titulación relacionados con la historia, y proyectos independientes de registro y recuperación de la danza.

Pero ¿por qué es importante la historia en la enseñanza de la danza? En todos los programas de educación formal de la danza en México —iniciación, bachillerato y licenciatura—, a partir de 1931 (Ramos, 2009), se incluye la materia Historia de la Danza, la cual se acompaña, en ocasiones, con la contextualización de alguna pieza dancística que forme parte de algún repertorio o danza tradicional.

La disciplina de la historia de la danza como área de conocimiento está inmersa en el pequeño grupo [...] que conforma el campo profesional de la danza, [...] entonces se hace necesario revisar en términos generales [...] cómo se produjo históricamente la consolidación de los campos profesionales (Islas, 2002, p. 147).

Para mí como bailarina y docente, la historia en la danza juega un papel indispensable, tanto en la relación sociedad-arte, como en la conformación de los estilos y las formas resultantes de siglos de conformación dancística. Su enseñanza permite llenar de nuevas significaciones la práctica de la danza, para de esta manera evitar el vacío intelectual que pudiera surgir de mirar al cuerpo como un ente distante, apartado del suceso histórico.

Islas (2002) hace referencia a algunos debates que surgen dentro de la formación de profesionales de la danza, que nacen de las reflexiones sobre la relación teoría-práctica; la autora relaciona el surgimiento de la necesidad de la historia de la danza en la educación de los bailarines, como parte de la aparición del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA),

que “pretendió fusionar saberes teóricos y prácticos [...] y planteó la necesidad de incluir un saber sobre los hechos dancísticos del pasado” (p. 151).

Como lo he referido anteriormente, en mi experiencia como estudiante, no hubo una gran contextualización sobre la historia de la danza española en México. En el bachillerato la materia de Historia de la Danza se centró, el primer año⁴, en la historia universal, de manera compacta ya que solamente era una clase a la semana; al llegar a la Edad Media, el contenido se centraba en la tradición dancística europea de la “danza culta” (el ballet y la danza moderna), y posteriormente en la danza contemporánea alemana y norteamericana.

En segundo año, se revisaba la danza en México, compactada únicamente en un semestre, con foco en las danzas de origen francoitaliano, por ejemplo, las danzas del Virreinato. Al llegar al siglo veinte, se enfocaba en la danza moderna, de Waldeen y Sokolov, y en los bailes populares como el mambo y el cha cha cha.

En la licenciatura, la materia se imparte los dos primeros años de formación, el primer año Historia de la Danza Universal I y II, con una estructura parecida a la del bachillerato, y el segundo año, dependiendo de la orientación, la Historia aplicada a la misma, en mi caso a la danza española, que incluyó un recorrido histórico por las culturas que se asentaron en la península ibérica. Por falta de tiempo el estudio se detuvo en el siglo XIX con los inicios de la conformación del flamenco.

Reconozco que el tiempo que otorga la institución a la materia es reducido, y no se podría cubrir cada aspecto y detalle de una conformación dancística tan compleja, pero el papel que juega la danza española en México debería ser algo que los estudiantes de la

⁴ Primer año de la especialidad de danza ubicado en el segundo año de bachillerato.

ENDNyGC conocieran, finalmente estudian en el país, y estas conformaciones les afectan de manera directa.

A reserva de confirmarlo [...], no parece arriesgado partir de un supuesto: en el terreno de su inserción como materia teórica en el contexto de una educación con objetivos eminentemente prácticos —formar un bailarín eficiente para desempeñarse en el foro— la historia de la danza ha tenido un escaso valor en la jerarquía de valores que ha propuesto el campo profesional de la danza académica mexicana (Islas, 2002).

En el caso de la danza española, la formación de los profesionales en el ámbito formal se da no solamente con miras hacia la ejecución (que podría llegar a enfocarse solo en el cuerpo), además está pensada para la preparación de docentes de danza, lo que a mi parecer aumenta la necesidad de complementar con teoría y evitar, en la medida de lo posible, la enseñanza enfocada a la danza mecánica, vacía de significaciones colectivas.

Como lo he mencionado antes, me parece importante conocer la historia de la danza mientras se estudia, sin embargo, aún no existe en un documento especializado que contenga el pasado de la danza española en México, este está repartido en pequeños fragmentos, como las piezas de un rompecabezas antes de ser armado; y algunos de los guardianes de esas piezas fueron formados por figuras clave en la presencia escénica de la danza española en México.

Al pasar el tiempo, la necesidad de documentar el pasado de la enseñanza se vuelve urgencia, recuerdo que en mi paso por la Nellie escuché cientos de veces el nombre de Enrique Vela Quintero, así se llama la biblioteca, pero nunca supe quién era este personaje (tampoco me lo pregunté), para mí solo era un nombre sin importancia.

No fue hasta este año, cuatro años después de mi graduación, que, sin quererlo, me encontré con el nombre otra vez, en un artículo que recuperé para un ensayo de Análisis Sociopolítico de la Educación en México. El artículo menciona a los maestros que impartían clases en la Nellie en los años de fundación (1931-1936).

En ese momento me pareció escandaloso no saber que fue Enrique Vela Quintero el primero en dar clases de danza española en la Nellie, cosa que siempre quise saber. Inmediatamente después de ese momento de claridad, me surgió la necesidad de saber más sobre este personaje, desgraciadamente no encontré gran información, solamente algunas notas y su Homenaje a una Vida Dedicada a la Danza (que no está disponible para descarga).

A partir de reconocer que hay actores de la enseñanza de la danza española que se han desvanecido con el tiempo, he continuado reflexionando sobre la importancia de documentar las enseñanzas de los grandes maestros, mientras aún sea posible.

Me surgen algunas preocupaciones acerca del reconocimiento de los maestros Tarriba y Vargas en el presente de la ENDNyGC, los cuales se derivan de pensar que algunas de las maestras que más los mencionaban ya se jubilaron, otras ya no se encargan de las materias prácticas, así que desconozco si aún se explicita el legado que están heredando los compañeros que siguen en formación.

Como lo he referido antes, para mí es imperativo recuperar las formas de enseñanza que precedieron a los pasos, secuencias y piezas de repertorio que yo misma enseñé a mis alumnos, ahora que corren peligro de desvanecerse.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo era la enseñanza de la danza española dentro del contexto no formal en la práctica de los maestros Tarriba y Vargas?
- ¿Qué elementos de los procesos de enseñanza-aprendizaje fueron heredados por las y los alumnos de los grandes maestros?
- ¿Con qué recursos contaban para desarrollar la práctica de la danza española (espacios, audio, espejos, dimensiones de los estudios)?
- ¿De qué manera la enseñanza deja huellas en el desarrollo profesional de los estudiantes de danza?
- ¿Qué conforma el legado de un maestro de danza?

Objetivo

Recuperar y describir las prácticas de enseñanza de los maestros Óscar Tarriba y Manolo Vargas, así como su impacto en el desarrollo posterior de la danza española en México, mediante la reconstrucción histórica de su práctica a partir de los relatos de sus alumnos.

1. De cómo acercarme al pasado y evitar que se desvanezca

Al elegir el tema, invadieron mi mente las palabras escritas por Elliot Eisner en 1998: “Cualquier cosa que tenga importancia para la educación es un tema potencial para un estudio cualitativo” (p. 6).

El campo educativo de la danza española en México no cuenta con una documentación especializada; ya que durante mucho tiempo la enseñanza de los distintos estilos se dio de manera no formal. Estos espacios no formales de formación dieron pie a la profesionalización de un sinnúmero de bailarines.

Sin embargo, al no tener un registro institucionalizado —como los registros de la ENDNyGC— muchos de los sucesos educativos se han perdido en la inmensidad de estilos y prácticas de los maestros de danza.

Para lograr la reconstrucción de las prácticas de los grandes maestros, me valí de los métodos de la Historia oral, elegida debido a que me otorgó las herramientas para el rescate del suceso histórico basado en fuentes orales.

Lo anterior tiene sentido al notar que, con el paso del tiempo, “los protagonistas (de los hechos del pasado) ya no van a tener la oportunidad de dar su testimonio; [...] la evidencia en la memoria humana es la más frágil y efímera” (Barela, et. al., 2004, p. 8), la cual se transforma mediante estos métodos en un “registro permanente del pasado, que es a la vez valioso y con el paso del tiempo irremplazable” (Barela, et. al., 2004, p. 8).

Me parece indispensable no perder lo ya construido, dejar que el vacío en la documentación sea permanente, ni que las generaciones que vienen detrás no puedan acceder al pasado, porque una comunidad, en este caso la dancística, “olvida cuando la generación poseedora del pasado no lo transmite a la siguiente o ésta rechaza lo que recibió

o cesa de transmitirlo” (Barela, et. al., 2004, p.17), el presente es el momento para evitar el desvanecimiento del pasado.

1.1 La historia oral

La elección de una reconstrucción de la enseñanza de la danza española basada en la historia oral, derivó del vacío en la documentación, y del deseo de no dejar que la historia se pierda con sus participantes. Schütz plantea que “las significaciones de los antecesores difieren de las nuestras porque su mundo era diferente” (González, 2003, p. 236); conocer ese mundo puede dar pistas de la conformación del mundo en el que nos desarrollamos.

La historia oral es una metodología de investigación socio histórica, que comenzó a utilizarse formalmente a principios del siglo XX, y cuyo auge tuvo lugar en los años sesenta, derivado de la democratización de la investigación histórica, y el desarrollo de tecnologías de grabación portátiles. En ella se establece un procedimiento para la construcción de fuentes basadas en testimonios orales (Benadiba y Plotinsky, 2005).

En contraposición al corte positivista que tenía la historia en el siglo XIX, basada en documentos escritos, y empeñada en “la búsqueda de «lo que sucedió en realidad», de encontrar las «verdades» deseadas” (Arcudia y Pérez, 2014, p. 312); la historia oral centra su acción en la interacción sujeto investigador-sujeto investigado, en un diálogo que acerca a ambos actores a los aspectos significativos de la vida de los seres humanos en el pasado (Antúnez y Lara, 2014).

El término historia oral se utilizó por primera vez por Allan Nevins en 1948, no obstante, algunos historiadores como Heródoto, Voltaire o Michelet, utilizaron antes testimonios orales para la construcción de sus obras (Folguera, 1994).

Algunas de las primeras aportaciones a la historia oral, en la década de los sesenta, provenían de la antropología, como los trabajos hechos por Lewis (1963), a partir de historias de vida de familias mexicanas, para reconstruir aspectos de la historia contemporánea de México (Folguera, 1994).

Posteriormente, se comenzó a sistematizar mediante la creación de archivos de fuentes orales en todo el mundo: en Norteamérica con las universidades de Berkeley y Columbia; en Gran Bretaña con la creación de los “Sound Archives” de la BBC de Londres; en España, con la recolección de las memorias de la Guerra Civil, para acceder a visiones distintas de los hechos históricos, y para registrar cambios en lenguas como el catalán, el valenciano, o el euskera (Folguera, 1994); en Argentina, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires comenzó las actividades del Instituto Histórico en 1985 (Barela, et. al., 2004); y en México, con la recolección de las memorias desde el Programa de Historia oral del INAH, el Taller de Historia Oral del Instituto Mora, y El Colegio de México, por mencionar algunas.

La historia oral encuentra su valor no en la oralidad, sino en la sistematización de las formas de recuperación y utilización de la misma (Folguera, 1994). Al partir de testimonios de los testigos del suceso histórico, se permite la investigación de sucesos temporalmente cercanos al historiador. No obstante, algunas instituciones desestiman los estudios de sucesos recientes, pensando que se deben estudiar desde la sociología o el periodismo “como si la visión del historiador tuviera que esperar a que los sujetos envejecieran o murieran, y los documentos se hicieran amarillos” (Camarena, 2015, p. 1).

En muchas ocasiones, los sucesos que se estudian a partir de la historia oral en la actualidad, son cercanos a los investigadores, lo cual produce interrogantes sobre la objetividad de los estudios. No obstante, en todo estudio, el investigador siempre tiene una

relación íntima con su objeto de estudio, “pues nuestra propia vida influye en lo que estudiamos, marca los ámbitos de la curiosidad, de lo que atrae y de lo que rechaza” (Camarena, 2015, segundo párrafo del segundo apartado).

Lo que marca la claridad en la investigación y evita el vacío intelectual, es la sistematización y el rigor en la aplicación del método (Camarena, 2015), ya que “el problema real no es esconder la subjetividad que somos, sino crear un contrapeso analítico y ético: nuestro objetivo no es calificar ni juzgar un proceso, sino explicarlo” (Camarena, 2015, segundo párrafo del segundo apartado).

Al ser cercana al investigador, temporal y emocionalmente, se admite la pasión dentro de la investigación como detonadora de los cuestionamientos, al tiempo que el historiador se somete a subjetividades propias del presente y registra “una historia donde lo humano está presente en toda su complejidad” (Barela, et. al., 2004, p. 8).

Cuando se hace uso de los métodos de la historia oral, no se busca la veracidad o la comprobación de los hechos, en cambio lo que importa conocer son los significados del suceso para el participante, en una narrativa reflexiva “más preocupada por los procesos sociales y la vida de la gente «común» que por las descripciones de acontecimientos «oficiales»” (Benadiba y Plotinsky, 2005, p. 10), porque se considera al relato y la memoria como un hecho histórico en sí mismo (Portelli, 2003 en Benadiba y Plotinsky, 2005).

La experiencia de historia oral instauro, de esta forma, la suspensión de la jerarquía establecida en las historias oficializadas, le pone carne, memoria y testimonio a lo colectivo, profana lo sagrado, al tiempo que sacraliza lo irreverente. Descubre, en definitiva, que el camino de rodeo subjetivo permite alcanzar no sólo el sentido de la historia, sino, sobre todo, el encuentro vivo con ella (Marinas y Santamarina, s. f., p. 10 en Díaz y Gago, 2006, nota 20)

En la actualidad, la historia oral es utilizada también para el rescate del suceso educativo, el acercamiento permite mirar a la educación como un proceso socio histórico con contextos, significados, y tiempos que trascienden el momento de la clase, los cuales “abarcan aspectos que involucran condiciones culturales, determinaciones sociales, y la intervención de los sujetos involucrados, rasgos que la convierten en un fenómeno en constante movimiento” (Arcudia y Pérez, 2014, p. 308).

El investigador educativo se posiciona ante el objeto desde la mirada reflexiva, para observar el relato más allá de la superficie, considerando que en todas las relaciones humanas existen “mediaciones que hay que reconocer y desplegar para entender los significados contenidos en lo que se observa en la superficie, con el fin de interpretar asertivamente los códigos mediante los que se manifiesta y funciona la cultura institucional” (Arcudia y Pérez, 2014, p. 317).

En conjunto con la mirada reflexiva, se debe acompañar la investigación con una mirada crítica, no enfocada en juicios negativos, sino a “investigar la educación con una actitud abierta y receptiva a la comprensión de las contradicciones, y aceptar el valor de la subjetividad de los sujetos escolares” (Arcudia y Pérez, 2014, p.318), tomando en cuenta que estos están inmersos en un contexto, en constante relación con sus semejantes y su entorno; tanto los profesores como los estudiantes, son elementos principales para la comprensión del acto educativo.

El trabajo de historia oral requiere de un conocimiento previo del suceso o sujetos a investigar. En la mayoría de los casos comprende una etapa previa de indagación que, en mi caso, consistió en un rastreo de la información existente en la web, debido al cierre de las bibliotecas, y en algunos libros que ya se encontraban en mi archivo personal. El rastreo se realizó con el objetivo de comparar y detectar los vacíos de información.

Posteriormente se caminó hacia la creación de las fuentes orales, lo que requirió de: la confección de una guía de entrevista, la realización de las entrevistas vía remota mediante plataformas digitales (Zoom), la transcripción, categorización y análisis (Barela, et. al., 2004).

En la primera etapa, la de rastreo, encontré algunas dificultades para acceder a materiales que no se encontraban en la red, pero la información a la que accedí es un buen punto de partida para guiar los momentos posteriores de la investigación.

Rastreo documental

Como lo he planteado con anterioridad, la documentación acerca de la enseñanza de la danza española en México es sumamente escasa.

Dentro del repositorio digital del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) se encuentran alrededor de once reportes de práctica educativa que hablan de la enseñanza a distintas poblaciones (INBA, 2020), de las cuales ninguna habla sobre los estilos de los grandes maestros.

Acerca de la presencia de la danza española en los escenarios mexicanos, se encuentra mi trabajo de titulación (Basurto, 2018), no obstante, este se centra únicamente en la presencia en México de dos figuras de nacionalidad española: Antonia Mercé “La Argentina” y Antonio Ruiz Soler “El Bailarín”.

Sobre la práctica de maestros con trayectorias reconocidas, únicamente hay una tesina, llamada *Aguascalientes, su duende. Estudio, registro y análisis de la danza española*. En ella se plasma la trayectoria de algunas maestras de danza española que lograron posicionar al flamenco en dicho estado. (Zacarías, 2015).

En el repositorio de tesis de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) únicamente hay dos tesis relacionadas con la danza española. La primera, de Mariana Landa (2004), aborda el léxico que se utiliza dentro de la danza española en México. La segunda, titulada *La danza española como espectáculo cosmopolita. Ciudad de México 1939-1949*, es una de las fuentes que otorga la mayor cantidad de datos sobre el desarrollo de la danza española en los escenarios mexicanos y la profesionalización de “la primera generación de exponentes” de la misma (de Santiago, 2006, cap. 4 párr. 1).

Asimismo, ubica a la primera generación en la década de los cuarenta; la mayoría de los exponentes mencionados en el texto son varones, ya que —según la autora— en la época, las mujeres se dedicaban a su familia una vez que se casaban, lo que evitaba que continuaran con sus carreras.

Incluye un apartado sobre las primeras propuestas de enseñanza que se daban en la END.

Sobre los exponentes que se enlistan, la autora describe los puntos más notables de sus carreras, algunas de las cuales comenzaron en Norteamérica y continuaron con giras en España, Cuba y otros países de América Latina, terminando, la mayoría, con su asentamiento en la Ciudad de México para dedicarse a la docencia.

Podemos resaltar la referencia que la autora hace a las conexiones que existieron entre los bailarines de la primera generación (de Santiago, 2006).

La época en la que estos bailarines desarrollaron su carrera como bailarines coincide con lo que, en los estudios sobre el flamenco, se conoce como “Ópera Flamenca”, que comprende de 1920 a 1955 (Martínez, 2005, p. 57); en la que la danza estilizada comienza a tomar sus formas y en la que se presentan espectáculos de baile español alrededor del mundo, en las que se utilizan las obras de compositores como Manuel de Falla, Isaac

Albéniz, Pablo Sarasate, Joaquín Turina y Joaquín Rodrigo, entre otros (Navarro y Pablo, 2005).

Otra fuente que describe a los bailarines de la primera generación de exponentes mexicanos de la danza española —en este caso los nombra como profesionales—, es el artículo de Bárbara de las Heras (2014), maestra de la Universidad de Jaén. El cual se centra un poco más en el contexto histórico que permitió que estas carreras se forjaran de la manera en que lo hicieron.

Habla sobre la influencia que tuvieron las visitas de Antonia Mercé “La Argentina”, Rosario y Antonio “Los Chavalillos sevillanos”, Encarnación López “La Argentinita”, Pilar López y Carmen Amaya, entre otros. Y menciona la importancia que tuvieron para el desarrollo de la danza española en México algunos bailarines de nacionalidad española que se asentaron en México como Miguel Peña y las Amaya.

Para continuar con la indagación, busqué dentro del repositorio del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza “José Limón” (Cenidid) y encontré los siguientes datos.

Dentro de los libros sobre la historia de la danza en México —los cuales no son muchos—, la danza española no figura más allá del virreinato, se tiene claridad del papel de la misma como materia prima para la conformación de los bailes tradicionales de distintas entidades de la república mexicana, pero no se considera como género individual dentro del país.

Entre los dos volúmenes de *La danza en México. Historias de cinco siglos* (Cardona y Ramos, 2002), se encuentran referencias sobre la temprana profesionalización de la danza en la Nueva España, sin embargo, no se habla propiamente de las danzas españolas; sino de las danzas de corte que iban ganando popularidad en Europa, que llegaban a América para

presentarse en la corte del virrey y se mencionan únicamente las danzas de origen francoitaliano.

En el catálogo de publicaciones del Cenidid se encuentran los cuadernos de los Homenajes a una Vida dedicada a la Danza, en ellos se plasman breves semblanzas —entre dos y seis cuartillas— de las vidas de bailarines de danza española, la mayoría de nacionalidad mexicana. Entre los homenajeados podemos encontrar a los bailarines antes mencionados y algunos de sus compañeros y alumnos, como Martha Forte, Virginia “Mimi” Pizarro, Tere Sevilla, Leticia Roo, y Lucia Segarra, entre otros; la mayoría de los cuales también fueron alumnos del maestro Tarriba.

En un artículo publicado en el libro México Coreográfico, se habla sobre algunos detalles de la forma de enseñanza del maestro Tarriba, algunas referencias de sus alumnas a las formas de organización de la clase y cómo daba las clases hacia el final de su vida (Macías, 2017), este es el único texto que encontré que concretamente se refiere al maestro Tarriba en su labor educativa, sin embargo, es un estudio corto.

En los medios digitales a los que he tenido acceso también realicé un rastreo de fuentes hemerográficas sin mucho éxito, ya que los archivos de periódicos con mucha tradición en la Ciudad de México como El Universal, no se encuentran disponibles para su consulta en línea. En la Hemeroteca Nacional Digital de México, de la UNAM, solamente encontré notas de un periódico de Guadalajara, El Informador. Son alrededor de veinte pequeñas notas de la sección de cultura, de no más de seis párrafos, rodeados de publicidad, que mencionan a los maestros Tarriba y Vargas en distintos momentos de sus vidas desde 1944 hasta el 2007 (UNAM, 2021).

La mayoría de estas notas se refieren a la labor coreográfica de ambos, en ellas los maestros no son las piezas centrales de las notas, sino sus aprendices.

Encontré también en ese periódico, una pequeña nota sobre la labor docente de Manolo Vargas, escrita por Paco Ignacio Taibo.

Derivado de la entrevista con la Dra. Paloma Macías, pude rastrear un libro escrito por Homero Alonso, titulado *Manolo Vargas. Una vida consagrada a la danza*, el cual no tuve la oportunidad de consultar debido a las complicaciones de envío y los tiempos en los que se llevó a cabo este estudio.

Por otro lado, en los medios audiovisuales he encontrado un par de videos en las redes sociales de Manolo Vargas bailando. En la plataforma YouTube localicé dos videos sobre el maestro Vargas y su enseñanza, el primero, es sobre su metodología, que sirvió de referencia visual para el análisis, y el segundo es un homenaje realizado por la maestra Pilar Rioja para su maestro, donde él narra pasajes de su vida como bailarín.

Toda la información que logré rastrear me sirvió de punto de anclaje para delimitar el objeto de estudio y encontrar el periodo histórico al que se refiere esta investigación.

Periodización

Toda investigación de historia oral requiere de delimitaciones que permitan enfocar los esfuerzos a un conjunto de hechos específicos. La periodización, permite al historiador enfocarse en un espacio específico en el tiempo histórico, este no se concibe de manera lineal (Castañeda, s.f.).

Es tarea del investigador, dependiendo del estudio, delimitar los tiempos a los que se dedicará el mismo, “las eras, épocas, períodos [...] no son productos «naturales», sino esfuerzos por entenderla (historia) mejor” (Ayala, 2014, p. 26)

Para Braudel, el tiempo se divide en “tiempo geográfico, tiempo social y tiempo individual” (Burke, 1993, p. 46 en Castañeda, s.f., p. 81), en cambio, para Bagú (1973) el tiempo se divide, con respecto a la organización de los seres humanos, de la siguiente manera: el tiempo como secuencia (transcurso), el tiempo como radio de operaciones (el espacio), y el tiempo como la rapidez de sus cambios (intensidad) (Ayala, 2014).

Para comprender el pasado, se debe tomar en cuenta que el tiempo histórico mira el desarrollo social como un *proceso*, interpretándolo como “un conjunto de fases sucesivas de un fenómeno social que nos permiten entender el momento presente, entendiendo los cambios y continuidades que se han operado hasta el presente” (Camarena, 2015, p.1)

Algunos autores consideran que la periodización es un acto arbitrario, necesario para la interpretación del pasado, que “le incumbe directamente «al historiador»” (Castañeda, s.f., p. 79), se dice arbitrario porque no se puede dividir la historia de una manera definitiva, sin embargo, el investigador deberá buscar los elementos que le permitan delimitar el tiempo a partir de su objeto, “de los hechos históricos mismos o de las concepciones de la época que abarca” (Castañeda, s.f., p. 84); también, se debe advertir el contenido y las limitaciones que el periodo pueda contener.

Para Ayala (2014), la periodización está ligada a la realidad del investigador, quien debe hacer un esfuerzo por no caer en visiones eurocentristas de la historia. “Toda periodización debe ser válida, porque se la formula «desde dentro» de la propia realidad” (p. 31)

De acuerdo a lo que se pretende conocer, se deben elegir primero las características del período para posteriormente delimitarlo, tomando en cuenta que, durante la investigación, el período puede tener modificaciones. El período elegido no se convierte en un elemento rígido e inamovible, al contrario, es importante que el investigador se

encuentre atento a los cambios “que sean sugeridos por la articulación con lo que lo histórico mismo se presenta” (Gaos, 1960, p.501 en González, 1988, p.55 en Castañeda, s.f., p. 89).

Para delimitar el lapso histórico que comprende este estudio, encontré algunas dificultades, ya que los maestros Tarriba y Vargas desarrollaron su práctica en un tiempo muy amplio, según la documentación que he encontrado.

Además de la amplitud temporal, se debe tomar en cuenta que la(o)s participantes, son una muestra pequeña de la cantidad de alumnos que tuvieron los maestros a lo largo de toda su vida.

He decidido intentar, a partir de la documentación que tengo a mi alcance, separar a los exponentes de la danza española en generaciones, para facilitar el análisis de la enseñanza, y enfocarme en lo que yo considero la segunda generación.

En su trabajo de investigación, De Santiago (2006), apoyada por Alberto Dallal, delimitó a la primera generación de bailarines mexicanos de danza española a partir de las referencias encontradas en fuentes hemerográficas. Para ello, la autora delimitó su estudio temporalmente de 1939 a 1949, y espacialmente en la Ciudad de México.

La autora menciona que los exponentes a los que reconoce como la primera generación, no son los únicos personajes sobre los que encontró información, sin embargo, estos otros personajes no son nombrados en su estudio.

De Santiago, plantea que los bailarines a los que menciona son los nombres más recurrentes que encontró en las notas periodísticas; también plantea que todos son varones debido a que, en esos años, las mujeres solían dejar sus carreras como bailarinas en el momento en que se casaban y debían cuidar de sus familias.

Por dichas razones, de Santiago (2006) reconoce a José Fernández, Óscar Tarriba, Roberto Ximénez, Manolo Vargas, Luis Pérez Dávila “Luisillo”, Roberto Iglesias y Joselito con sus flamencas (que eran sus hermanas) como la primera generación de bailarines mexicanos de la danza española.

Es importante mencionar que he decidido enfocar las generaciones que planteo en bailarines de nacionalidad mexicana, debido a que encuentro que es donde se presenta el mayor vacío de información; reconociendo que hay múltiples figuras de nacionalidad española que desarrollaron sus carreras en México, y en la misma época que los grandes maestros.

Encuentro que sería importante —quizás en un estudio posterior— considerar a Enrique Vela Quintero y Carmen Delgado como parte de la primera generación, ya que ellos ya desarrollaban su labor educativa enseñando danzas españolas en la Escuela Nacional de Danza en la década de los treinta. Sin embargo, no he encontrado suficiente información sobre ellos, más allá del nombre.

Cabe acotar que, dentro de las generaciones, a veces los bailarines tomaron clases entre los miembros de una misma generación, por ejemplo, Vargas fue alumno de Tarriba y éste a su vez fue alumno de Fernández; pero de tomar en cuenta este hecho se complejizaría la tarea de separar a los individuos en generaciones para su estudio.

He decidido retomar a la primera generación tal y como la propone De Santiago, ya que, en un estudio posterior, otra autora menciona a los mismos exponentes como la primera generación de profesionales mexicanos de la danza española (de las Heras, 2014).

Las generaciones posteriores están conformadas por cantidades cada vez mayores de personajes que se especializan en la danza española y habría muchos criterios que se podrían tomar en cuenta para separarlos en grupos, como: su edad, provincia de nacimiento,

escuela de la danza española en la que se desenvuelven⁵, si estudiaron en la Nellie o no, si son nombres reconocidos por la prensa, si tienen grandes academias de danza, etc.

A partir del estudio antes descrito, en conjunto con los cuadernos de los Homenajes a Una vida dedicada a la Danza, así como mi conocimiento previo sobre la educación de mis profesores, he decidido delimitar a la segunda generación de bailarines mexicanos de la danza española, al reconocerlos como alumnos de los exponentes de la primera generación, incluyendo a algunos que estudiaron en la END y que están dentro del rango de edad.

Siendo así, considero que la segunda generación estaría formada por: a) alumna(o)s de los maestros Tarriba y Vargas: Martha Forte, Pilar Rioja, Virginia (Mimí) Pizarro, María Antonieta Gutiérrez Casas “La Morris”, Leticia Roo, Rafael Molina, Claradelia Peña, María del Carmen Guerra de Webber, Ana María Sánchez, Sabás Enrique Santos, María Elena Anaya, Gabriel Blanco, Paloma Macías Guzmán, Soledad Echegoyen⁶; b) del maestro Joselito: Patricia Linares, c) de la Escuela Nacional de Danza: Lucía Segarra, Margarita Robles, Blanca Areu, Silvia Martín Navarrete (Soledad Echegoyen también es egresada de la END).

Debido a las limitaciones en la documentación, no logré encontrar información sobre alguna otra figura que debiera incluirse en esta generación; los nombres que he omitido en este estudio son igualmente importantes y también merecen reconocimiento; que quizás se pueda dar en un futuro.

⁵ La danza española se divide en cuatro escuelas o subgéneros que serán descritos con amplitud en un momento posterior de este estudio.

⁶ Algunos de estos personajes fueron únicamente alumnos de uno de los dos maestros, pero ya que este estudio se centra en ambos, decidí juntarlos.

A los exponentes que en la actualidad se encuentran en activo⁷, los divido en dos generaciones posteriores, la tercera y cuarta. Hago esta división para facilitar mi propio posicionamiento en el campo profesional de la danza española. Para delimitar la tercera, retomo algunos elementos como: el reconocimiento de que estos exponentes se formaron en manos de los bailarines de la segunda generación, que tienen un rango de edad parecido, y que algunos han sido y son maestros en la licenciatura de la Nellie.

Estas dos últimas generaciones son muy amplias, y quizás requeriría un estudio posterior mencionar a todos los bailarines y maestros envueltos en las mismas. Para evitar hacer una gran lista de nombres, menciono dentro de la tercera generación solamente a mis maestras: Mariana Landa, Omar Castillo Moreno, Ana Pruneda, Jacqueline Benrey, Rebeca Shamah, Natalia Loza Mancisidor, Mariana Sierra, y Karime Ruiz.

Para separar a la tercera generación de la cuarta, pongo como principio la creación de la Licenciatura en educación dancística con orientación en danza española de la ENDNyGC en el 2006, la cual comprendería a las trece generaciones egresadas y a algunos bailarines formados fuera de ella, que se encuentren dentro del rango de edad, a pesar de haber sido formados en el campo de lo no formal.

Volviendo la mirada a la segunda generación de exponentes, los tiempos en los que estudiaron con Tarriba y Vargas abarcan desde 1953 (de la Rosa, 1992), hasta el final de sus vidas (1988 y 2011 respectivamente); esto daría un periodo temporal de la labor educativa de ambos de casi sesenta años, sin embargo, al centrarme solamente en la experiencia de algunos de sus alumnos, el tiempo se reduce.

⁷ Con “activo” me refiero a que tienen recurrentemente actividad en los escenarios.

De acuerdo a entrevistas que he realizado, centré el periodo de tiempo en las décadas de los ochenta y noventa, debido a que Blanco (29 de abril de 2021, comunicación personal) estudió con los maestros Tarriba y Vargas en distintos momentos a partir de los años ochenta, al igual que Macías (1 de mayo de 2021, comunicación personal); y Echegoyen dejó de asistir a clases con Vargas en 1993 (8 de junio de 2021, comunicación personal).

Tenía la intención de tomar también la década de los setenta, debido a que Pilar Rioja debutó en el PBA en 1986 (Tortajada, 2010) y para entonces ya era una bailarina formada, pero debido a los tiempos y las dificultades que surgieron para coincidir, no logré entrevistarla, y solo incluí algunas opiniones y comentarios que ella ha dejado en entrevistas y videos sobre sus maestros.

Una vez que delimité el periodo a estudiar, y revisé la mayor cantidad de información para poder detectar los vacíos, pude dar paso a la creación de las fuentes orales.

Creación de fuentes orales

Las fuentes orales son la materia prima de la investigación en la historia oral. A diferencia de los rastros que quedan en la historia de manera natural, con el paso de la vida cotidiana (como los periódicos, fotografías, documentos oficiales, etc.), que se convierten en fuentes cuando el investigador decide tomarlos; las fuentes orales se crean de manera intencionada y consciente. Consisten en grabaciones de entrevistas hechas en el ámbito de una investigación.

Las fuentes orales dependen de los entrevistadores, responden a las preguntas que estos tengan y no existen de manera independiente, como la fuente escrita, pero, al igual que ella, no conforman la historia por sí mismas “son sólo instrumentos para elaborar la historia” (Benadiba y Plotinsky, 2005, p. 12).

Para su análisis, Villanova (1998) propone “establecer un diálogo entre las fuentes escritas, acabadas y limitadas, y las fuentes orales abiertas y «vivas» [...]. La palabra hablada ilumina a la escrita, relativizándola y dándole la perspectiva y el contorno humano adecuado” (en Barela, et. al., 2004, p. 13), en este sentido, la documentación es necesaria, no para verificar que la información sea “verdadera”, sino para identificar algunos elementos que puedan complementar la indagación.

Las fuentes orales permiten al investigador acercarse al suceso histórico y acompañarlo de tradiciones, costumbres, formas de organización, cambios y permanencias en los grupos que se estudian (Schneider, 2015); los relatos proporcionados por los participantes de la investigación están envueltos de significados, que se modifican en las distintas etapas de la vida.

Al apoyarse en el relato de individuos que hayan tenido algunos años para transitar distintos caminos, el relato se convierte en una resignificación del pasado que llega de manera más natural, ya que “las personas de edad aceptan con mayor sinceridad que las personas más jóvenes hablar de su pasado por la serenidad que dan los años” (Folguera, 1994, p. 18).

Benadiba y Plotinsky (2005) plantean algunas características centrales de las fuentes orales a tener en cuenta por el investigador: a) son orales, es importante considerar que en el momento del análisis la fuente es la grabación, no la transcripción, b) son narrativas, el entrevistado crea a través de su relato una narración, c) aportan información centrada en el

significado del acontecimiento, más allá del acontecimiento mismo, d) son útiles para conseguir información que no está documentada en otras fuentes, e) su credibilidad es distinta de otro tipo de fuentes, su importancia no está adherida al hecho, f) no son objetivas, tienen intrínsecamente la subjetividad resultante de la relación investigador-participante, g) son incompletas, no son ni todos los datos que posee el participante, ni todos los que el investigador buscaba.

Uno de los conceptos más importantes para la comprensión del hecho histórico a través de las fuentes orales es el de *memoria*.

Se reconoce a la memoria como la “capacidad de conservar determinadas informaciones [...] en un complejo de funciones psíquicas con el auxilio de las cuales el hombre está en condiciones de actualizar impresiones e informaciones del pasado” (Barela, et. al., 2004, p. 16)

En las investigaciones de historia oral, existe una tensión entre el hecho y la memoria. Según Koselleck (2001) existen tres niveles entre los que transita con los años la experimentación de un suceso: a) el momento inmediato, singular y sorpresivo, b) la experiencia generacional, donde se descubren patrones diversos en los aconteceres, donde se reconocen la adquisición y pérdida de conocimientos, c) la mutación conceptual, material y simbólica, “la historia que se reescribe” (en San Juan Victoria, 2014).

Cuando un sujeto relata sus memorias, lo hace desde una doble condición entre sujeto individual y sujeto colectivo, a partir del conjunto de recuerdos de varios sujetos, se forma la *memoria colectiva histórica*, la cual “no incluirá un cúmulo de acontecimientos, fechas, referencias, sino que estaría formada por las tradiciones, ritos, valores, modos de relación, símbolos, creencias, que dan a un pueblo o grupo el sentido de su identidad y de su destino (Barela, et. al., 2004).

“Es cierto que el estudio de la memoria humana corresponde a la psicología” (Folguera, 1994, p. 18), no obstante, la memoria es intrínseca a las investigaciones sobre sucesos pasados. Para su comprensión, se debe reconocer que la memoria es selectiva y se modifica con el pasar de los años, voluntaria o involuntariamente, sin embargo, los acontecimientos suprimidos por la memoria en la inmediatez, pueden surgir con mayor naturalidad en las etapas avanzadas de la vida (Folguera, 1994).

Al hablar de la memoria no se puede dejar de lado el *olvido*, “olvidar es parte del «hacer memoria»” (Benadiba y Plotinsky, 2005, p. 17), las ausencias en el discurso, o los elementos que no están presentes de manera inmediata en el relato del participante pueden otorgar información valiosa sobre el significado que éste le da a ciertos sucesos.

Por todo lo dicho, podemos deducir que la confiabilidad de un informante, de su memoria (en el sentido de la capacidad de recordar), no pasa porque haya olvidos o errores en su información [...] sino por la presencia de esos *olvidos significativos* [...] que darían cuenta de los valores, mitos, costumbres, prejuicios, creencias, del contexto grupal, social, económico, cultural, de pertenencia, y son éstos los que los historiadores tienen que analizar (Barela, et. al., 2004, p. 18)

Para Ricoeur (2000), existen dos tipos de olvido: el definitivo, y el *olvido de conservación en reserva*, el cual permite que el recuerdo vuelva, aunque no en orden, en el contexto de la narración, y es a este último al que se debe dedicar atención en la entrevista; la memoria al ser selectiva, no ordena los recuerdos de manera cronológica y el relato del participante no aparecerá de manera completamente ordenada en el discurso, “sino en el momento en que se dan las condiciones para que el entrevistado pueda «recordar»” (Benadiba y Plotinsky, 2005, p. 18).

En este sentido, el investigador debe tomar en cuenta que la respuesta a sus preguntas puede no aparecer al momento de realizarlas, sino en la conexión de alguna otra idea, de aquí que sea imperativo mantener una escucha activa en el desarrollo de las entrevistas y tomar en cuenta las características principales de las mismas.

La entrevista en la historia oral

La creación de fuentes orales se realiza a través de entrevistas. Se puede definir a la *entrevista de Historia oral* como “un interrogatorio sistematizado que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida almacenadas en la memoria de la gente que las vivió directamente” (Benadiba y Plotinsky, 2005, p. 20).

La entrevista es una situación creada artificialmente, donde el entrevistador busca una información determinada; es una situación irreplicable, en la que el investigador y el participante construyen conjuntamente un documento para su análisis; ésta no depende solamente de la memoria del entrevistado, también depende de la consciencia y acción del entrevistador (Benadiba y Plotinsky, 2005).

Las entrevistas son consideradas el punto crucial del trabajo de la historia oral (Barela, et. al., 2004), el cual no tendrá éxito si no se pone suficiente atención en la realización de las mismas, ya que, si la calidad de la información recabada no es adecuada, la indagación podría ser menos profunda, ya que estas “constituyen la documentación a interpretar” (Mariezcurrana, s. f., p. 5).

Para la investigación en la historia oral, la entrevista no se plantea como un cuestionario que arroje respuestas concretas que “comprueben los hechos”, sino como narraciones, distintas de las fuentes de archivos oficiales que “son en general escritas por

gente que no conocemos, mientras que con las fuentes orales somos la fuente que tenemos delante y la conocemos personalmente” (Portelli, 2017, p. 36).

Al contrario de estudios científicos donde las entrevistas tienen un inicio y fin preestablecidos, o las que tienen fines estadísticos, en los estudios de la historia oral se enfocan comúnmente en las historias de vida de corte antropológico, donde se estudia la vida del individuo “cómo las personas son, a la vez hacedoras y producto de los sistemas sociales de que forman parte” (de Garay, 1997, p. 17 en Arcudia y Pérez, 2014, p. 322).

El lenguaje que se utiliza en las entrevistas se encuentra en la relación entre el lenguaje analítico (pregunta) utilizado por el entrevistador y el lenguaje narrativo (relato) utilizado por el entrevistado; estos se compaginan entre lo que el investigador quiere saber y lo que el participante quiere contar. Para Benadiba y Plotinsky (2005), esto quiere decir que la entrevista sería una “especie de *monólogo guiado* e incitado por el entrevistador” (p. 22).

La forma en la que el participante narra su historia revela tanto cómo el contenido de la misma; para el entrevistador, esto conlleva estar atento al relato y buscar la coherencia, identificar los cambios en el discurso, sus contradicciones, y los silencios, así como el tono de voz, las risas, los llantos, suspiros y la expresión facial del entrevistado. (Barela, et. al., 2004).

Dentro de la entrevista, la actitud del entrevistador debe ser activa, discreta y respetuosa, siguiendo algunas *reglas básicas* para conducirse dentro de ella: 1) tener en cuenta los objetivos de la entrevista, 2) tratar de minimizar los factores externos que puedan afectar la entrevista, 3) no dar por supuesto ningún dato, 4) crear un clima de confianza mutua, así como mostrar el reconocimiento al esfuerzo del participante, 5) estar genuinamente interesado y atento durante la entrevista, 6) dejar que la memoria del

entrevistado fluya, sin interrumpirlo, 7) dar tiempo a la pausa y el silencio (Benadiba y Plotinsky, 2005).

Dentro de la subjetividad de la entrevista, el investigador buscará examinar dentro de la narración del participante “un proceso de reconstrucción ideológica del pasado condicionado por la percepción y la reflexión que el entrevistado tiene en el presente” (Schneider, 2015, séptimo párrafo del primer apartado).

En este sentido, el investigador debe tomar en cuenta que “las entrevistas son documentos del presente, no del pasado” (Bermani, s. f. en Portelli, 2017, p. 41), en el caso de esta investigación, eso quiere decir que lo que tuve oportunidad de mirar es lo que significan para mis participantes sus procesos educativos en el 2021, no en las décadas en que estos sucedieron.

“Las historias particulares de personas reales que se recogen en las entrevistas sirven como punto de referencia para llegar a construir una visión de la sociedad y de procesos del pasado que trascienden su propia vida y la de la comunidad de la que son parte” (Aisenberg, s. f, p.48)

Para Barela y sus colaboradores (2004), las entrevistas se pueden dar de manera individual o colectiva, en mi caso las entrevistas se realizaron de manera individual, de manera remota y duraron alrededor de una hora cada una.

Existen diversos tipos y formas de realizar las entrevistas, pero normalmente las que son llevadas a cabo para la creación de fuentes orales suelen ser *entrevistas semiestructuradas con final abierto*.

La entrevista semiestructurada con final abierto, se caracteriza por la flexibilidad que otorga, en ella “todo es provisional” (Hammer y Wildavsky, 1990, p. 23). Esto se refiere a que las preguntas preestablecidas pueden modificarse mientras corre la entrevista,

es posible moverlas de orden, omitir algunas e introducir otras que surjan de la curiosidad del investigador.

No obstante, el entrevistador debe llegar al momento de la entrevista completamente preparado, siempre consciente de los objetivos de su investigación, para poder distinguir de mejor manera los temas centrales de los secundarios (Hammer y Wildavsky, 1990).

Para la realización de las mismas, el entrevistador debe conseguir crear un ambiente de confianza, informal y amistoso. Desde un principio se debe buscar un ambiente de cooperación que permita el fluir placentero de las ideas. (Benadiba y Plotinsky, 2005).

El problema es que me había dispuesto para preguntar, no para escuchar. Mi mente estaba llena de palabrería y pensamientos en torno a mis preguntas. No había escuchado absolutamente nada. Había dejado que la máquina escuchara por mí, cuando debería haberlo hecho yo mismo. ¡Dejen que la máquina grabe, y ustedes escuchen! (Rosengarten, s.f. en Dunaway, 1990, pp. 71-72 en Benadiba y Plotinsky, 2005, p.37).

Algunos autores mencionan que es importante recordar el tema de la investigación antes de comenzar con las preguntas como un primer ordenador del recuerdo que el participante otorgará mediante su narración (Barela, et. al., 2004).

Tomando en cuenta el olvido y las formas en que funciona la memoria, Hammer y Wildavsky (1990), proponen comenzar la entrevista con las preguntas que se podrían recordar más fácilmente, y posteriormente, ya que la memoria comenzó a caminar, introducir las que requieran de mayor esfuerzo para recordar. Los autores también plantean que, para evitar que la entrevista decaiga, se pueden mezclar los temas más aburridos con otros que sean interesantes.

Por otro lado, Benadiba y Plotinsky (2005) mencionan que es conveniente iniciar con preguntas que se refieran a la vida de los participantes, de manera general y sin incomodar al mismo, con el objetivo de permitir que el entrevistado sienta mayor confianza hacia el entrevistador.

Para finalizar las entrevistas, es importante recalcar el agradecimiento al tiempo otorgado por el participante para compartir su experiencia y reconocer que sus aportaciones a la investigación son invaluable (Benadiba y Plotinsky, 2005).

Contrario a las entrevistas de corte cualitativo, donde se busca que el entrevistador se comporte de la misma forma y diga las preguntas con el mismo tono y orden para evitar, en la medida de lo posible, afectar los resultados de las mismas (González M., 2010), en las entrevistas de la historia oral, es importante considerar que “el entrevistador no puede ser neutral y que influye en su informante, resulta imprescindible revertir la idea de que esto construye un obstáculo e incorporarse a sí mismo como una variable más a tener en cuenta” (Barela, et. al., 2004, p. 20, en el original no hay coma).

Sin embargo, el entrevistador debe tener la precaución de no interrumpir la narración del participante, si llega a existir alguna duda que surja ante la respuesta del entrevistado, el investigador deberá esperar a que este termine la idea que está transmitiendo, y solo entonces pedir aclaraciones. “El rol del entrevistador consiste básicamente en escuchar... el momento para la conversación llegará más tarde, cuando se apague la grabadora” (González M., 2010, pp. 4-5)

Una vez terminada la entrevista, se recomienda tomar algunas notas “en donde se recojan, además, las incidencias más importantes que se hayan podido desarrollar” (Díaz y Gago, 2006, punto seis del quinto apartado).

Teniendo en cuenta las características antes mencionadas, es momento de adentrarse a las entrevistas desde la práctica, para poder continuar con la investigación. Es de una gran importancia elegir a los participantes que puedan arrojar mayores respuestas sobre el tema que se busca conocer.

Los participantes de la investigación

Para el estudio del pasado, es de suma importancia considerar que la información recabada dependerá, tanto de la entrevista como de la elección de los informantes, tomando en cuenta, que la elección de los mismos no se realiza porque estos sean estadísticamente representativos, sino a partir de la información que se está buscando. (Barela, et. al., 2004)

La Historia oral «considera que la experiencia vital de un solo ser humano, o aún un solo fragmento de la totalidad de una vida, es significativo por sí mismo, o suficientemente representativo de un fenómeno más amplio como para garantizar su inclusión en los datos básicos de la investigación histórica (Moss, 2001, p.32 en Benadiba y Plotinsky, 2005)

Los participantes que elegí, como lo he mencionado antes, forman parte de la segunda generación de exponentes mexicanos de la danza española y fueron mis maestros en la licenciatura; las elegí debido a la cercanía que tuvieron con los maestros Tarriba y Vargas en su formación, y a la vez el impacto que tienen ellos mismos en mí formación y la de alrededor de treinta generaciones de la ENDNyGC.

Al iniciar esta investigación, pretendía entrevistar a cinco miembros de esta segunda generación: Pilar Rioja, Gabriel Blanco, Soledad Echegoyen, María Elena Anaya, y Paloma Macías, sin embargo, debido a la ajetreada vida de dos de las participantes, solamente logré

concretar tres de las cinco entrevistas planeadas, con: Gabriel Blanco, Paloma Macías y Soledad Echegoyen⁸; no obstante, la información obtenida en la creación de las fuentes orales es suficiente para tener un acercamiento profundo a la labor de los grandes maestros desde tres perspectivas distintas y complementarias.

Al analizar la información me di cuenta de que los participantes no solamente me proporcionaron el relato de sus experiencias como alumnas, además aparecieron diferentes formas en que las relaciones con los maestros afectaron su vida, así como su práctica como docentes; esto provocó que fuera necesario recuperar estos relatos y entrecruzarlos con mi experiencia, para mirar la transmisión y transformación de las enseñanzas de los grandes maestros y como tienen una complejidad mayor de la que pude haber imaginado al iniciar este camino.

1.2 Los procesos transitados

Las entrevistas

Para la realización de las entrevistas, realicé un guión con diez preguntas abiertas, que servirían para no perder de vista el sentido de la conversación, pero que no fue tomado en el mismo orden ni con las mismas palabras en todas, para enfocarme en la escucha activa de las narrativas de mis participantes.

Las entrevistas se realizaron mediante la plataforma Zoom, debido a que la plataforma permite la grabación de las sesiones, en adición a eso, al convertir la grabación,

⁸ La Dra. Echegoyen me pidió que cuando me refiriera a ella por su primer nombre utilizara solamente Sol, en lugar de Soledad

el programa arroja tanto el archivo de video como un archivo separado de audio que recupera con mayor claridad las interacciones en caso de fallas en la conexión.

El guión fue colocado al costado derecho de la pantalla del ordenador al momento de hacer todas las entrevistas, lo que me permitió no perder el contacto visual con la persona al otro lado de la pantalla; también ayudó a que, al perder el hilo de la conversación, pudiera re dirigir el relato hacia lo que me pareció importante en el momento.

Decidí entrevistar primero a Gabriel Blanco. La entrevista fue llevada a cabo el 29 de abril del 2021, y tuvo una duración de una hora con diecinueve minutos. Para esta entrevista, se utilizó el guion arriba presentado, sin embargo, a la mitad de la entrevista mi ordenador comenzó a fallar, la pantalla quedó en negro; por una experiencia previa sabía que la sesión no se cortaba si esto sucedía, y en ese momento Gabriel estaba contándome cómo comenzó a tomar clases con el maestro Tarriba; así que decidí arriesgarme y no cortar la entrevista. La mayoría de los textos de metodología que leí recomiendan que el entrevistador intente minimizar el impacto de las fallas tecnológicas, así que decidí no decirle nada sobre la falla y continuar escuchándolo. Podría parecer en un primer momento que la conversación iba a fracasar debido a la falla y que probablemente se cortaría sola, sin embargo, fue de provecho encontrarme imposibilitada a ver el guión de la entrevista, la falla me permitió dedicarme exclusivamente a escucharlo, a estar atenta a todo lo que decía y en verdad dejar que la curiosidad dirigiera el rumbo de la entrevista.

Al concluir, le pedí que volviera a encontrarse conmigo en caso de tener más dudas, él accedió amablemente.

A pesar de las fallas en la tecnología, la entrevista se concluyó con resultados positivos, y pude comprobar que la grabación estaba completa, al menos el audio, lo cual me permitió que toda la información compartida fuera parte del análisis.

Unos días después de la entrevista con Gabriel, entrevisté a Paloma Macías, el primero de mayo de 2021; la entrevista tuvo una duración de una hora. En el caso de esta entrevista no hubo interrupciones tecnológicas, todo fluyó de una manera menos estresante, y como ya me sentía un poco más segura pude mirar al guión al tiempo que mantenía una escucha atenta y permitía a mi curiosidad complementar la indagación.

A partir de la entrevista con Paloma identifiqué algunas características de la forma de enseñanza de Manolo. Ella también me proporcionó algunas pistas para conseguir mayor información sobre la vida del maestro Vargas. En conjunto con su experiencia, me compartió que ha habido diversos intentos por hacer registros de la tarea de ambos maestros, no obstante, ninguno se ha concretado.

La última entrevista se realizó el 8 de junio de 2021, con Sol Echevoyen, con una duración de una hora y diez minutos. La entrevista transcurrió sin ningún contratiempo. En este caso, la entrevistada fue haciendo una narrativa de su vida atravesada por los maestros, y fue respondiendo dentro del mismo las preguntas, muchas de ellas sin que yo las mencionara. Al igual que los dos participantes anteriores, accedió a ser re entrevistada si la información lo requería.

En el transcurso de las tres entrevistas me encontré como hipnotizada por los relatos, fue muy valioso para mí que mis participantes se abrieran conmigo, considerando el lugar de admiración que ellos ocupan en mi vida. Reconozco que la sensación de conexión que sentí en esos momentos evitó que precisara algunas cuestiones o que profundizara en otras —aquí el valor de tener el guion en la pantalla fue insuperable—; a pesar de eso, lo que me compartieron provocó una vuelta de mirada al darme cuenta que lo que yo estaba buscando tenía distintos niveles de profundidad y que la enseñanza de la danza va más allá de los pasos y la técnica.

Luego de las entrevistas, me dediqué a continuar con el rastreo de información y a comenzar a transcribir las entrevistas.

La transcripción

Para transformar la información obtenida en las entrevistas a un formato escrito, me valí de múltiples herramientas utilizadas en distintos momentos. Primero fue imprescindible encontrar un procesador de texto que pudiera escribir automáticamente al reproducir el audio de las entrevistas. Algunas de las aplicaciones instaladas en un primer momento incluyeron el procesador de Google, dos aplicaciones para teléfono móvil, y tres aplicaciones para Microsoft; ninguna de las anteriores dio resultado, ya que únicamente transcribía una de las voces contenidas en el audio.

Posteriormente utilice el procesador de Word en la aplicación de Teams, con la cuenta proporcionada por la institución, y así logré que se transcribiera la mayor parte del contenido en los audios de las entrevistas.

No obstante, tuve que dedicar una cantidad significativa de tiempo a la revisión y corrección de las transcripciones, ya que al contener palabras específicas del campo de la danza y por la velocidad con la que hablaron mis participantes, no contenían la totalidad de las palabras, así como las acotaciones a las pausas, suspiros, sonrisas y risas que acontecieron en sus relatos.

En el proceso de corrección me apoyé en dos programas uno para computadora (Adobe Audition 3.0) y uno para celular (Tempo SlowMo), para lograr reproducir los audios en una velocidad reducida y de esta manera reconocer todas frases y palabras que se

contenían en las entrevistas; lo cual ocasionó que las entrevistas fueran vueltas a transcribir, ahora con mi tecleo y atención.

Benadiba y Plotinsky (2005) proponen que dentro de la transcripción de las entrevistas se tomen en cuenta algunas características que permitirán que la transcripción contenga el relato “sin «corromperlo» demasiado”. En primer lugar, se plantea que los espacios en los que el entrevistado deje espacios de tiempo cortos se marquen con puntos suspensivos, en segundo lugar, es indispensable mantener todas las muletillas o modismos que ocurran en el discurso, así como las palabras erróneas o cortadas; en tercer lugar, se debe colocar entre paréntesis o corchetes las partes del discurso no verbales: los gestos, las risas y gestos corporales. Los autores mencionan que si se siguen estas pautas: “se puede garantizar la confiabilidad del documento escrito, en cuyas páginas se habrán de rastrear nuevas fuentes para la historia” (Benadiba y Plotinsky, 2005, p. 49).

Una vez terminadas las transcripciones, se vació el contenido dentro de una tabla que separaba los diálogos de mis participantes de los míos, que posteriormente serviría para el análisis y separación de la información en categorías.

La categorización de la información

Para el análisis de la información decidí desde el primer momento no tener categorías predefinidas, sino encontrarlas dentro de los relatos contenidos en las entrevistas, mediante la lectura, visión y escucha constante de las mismas; y a partir de ellas reconocer los patrones recurrentes y los detalles que ilustraran lo planteado en los objetivos de esta investigación.

Una vez vaciada la información de las entrevistas en una tabla decidí incluir dos columnas adicionales a la derecha donde pudiera en primer lugar (la columna del centro), analizar el discurso y colocar etiquetas al contenido; y en segundo lugar (la columna de la derecha) poder asentar ideas, dudas y aclaraciones que nacieran al momento del análisis pero que no fueran parte del discurso, sino interpretaciones mías, esto con el objetivo de minimizar el peso de mi subjetividad en el análisis (reconociendo que esto no se puede asegurar en su totalidad).

Pude reconocer que, en ocasiones, las respuestas proporcionadas por mis participantes no siempre coincidían con la pregunta que yo realizaba, y en algunos momentos ellos mismos solicitaban compartirme ideas que saltaban a su cabeza en el momento, así como información que para ellos era importante proporcionarme.

Para facilitar la escritura y el análisis de la información, utilicé dentro de las tablas, no incluidas en este escrito, algunas siglas y códigos para la información:

- **OT** (Oscar Tarriba).
- **MV** (Manolo Vargas).
- **GB** (Gabriel Blanco).
- **SE** (Soledad Echegoyen).
- **PM** (Paloma Macías).
- **ENT** (aclaraciones sobre el contenido de las entrevistas).
- **TXT** (detalles que se tengan que revisar en la bibliografía).
- **SB** (inferencias o reflexiones mías Scarlett Basurto).
- **M-A** (lo relativo a las relaciones maestro-alumno).
- **C-B** (lo relativo a las relaciones coreógrafo-bailarín).

- **M-CTE** (lo relativo a las relaciones de los maestros más allá de la clase de danza: maestro-confidente [amigo]).
- **MF** (Martha Forte).
- **PR** (Pilar Rioja).
- **MEA** (María Elena Anaya).

Una vez etiquetada la información, se vació en una segunda y tercera tablas ahora con las categorías que surgieron en el primer análisis. La segunda tabla contenía lo relativo a los maestros Tarriba y Vargas en el discurso de los participantes de la investigación con categorías y subcategorías⁹:

- **Llegada** (de mis participantes con los maestros).
- **El Personaje** (con las subcategorías **Trayectorias** [de los maestros OT y MV], **Caracterizaciones** [¿cómo caracterizan GB, SE y PM a los maestros OT y MV?], **Lo que pensaron los grandes** [frases u opiniones que la(o)s participantes recuerdan haber escuchado decir a OT y MV], **Comparaciones** [ideas que comparan las formas de ser y de enseñanza de OT y MV], **Lugares** [sitios geográficos dónde se ubicaron los maestros OT y MV al dar clases] y **Lo económico** [ideas sobre los costos de las clases de OT y MV]).
- **Maestro-alumno** (con las subcategorías: **Roles** [dividida en: Coreógrafo, Asesor, Confidente y/o Amigo], **Interacciones** [dividida en: En la clase, Fuera de la clase, emociones y significados, Alejarse, Lo que faltó, Tiempos, Tensiones, y Opiniones] y **En la vida de** [GB, SE o PM]).

⁹ En algunos casos las categorías no se rellenaron (especialmente en el relato de PM), pero para facilitar la representación gráfica decidí dejar los espacios vacíos ya que el procesador de texto no permite mucha libertad en la forma en la que se dibujan las tablas.

- **Enseñanza de la danza** (con las subcategorías: **Estrategias** (lo relativo a las prácticas de enseñanza de los pasos y secuencias en la clase), **Sevillanas** (la utilización de las Sevillanas en la clase de MV), **Repertorio** (montado por los maestros OT y MV en clase), y **Música** (la relación y utilización de la misma por los maestros OT y MV).
- **El Legado (lo que trasciende)** (las enseñanzas de OT y MV, que dejaron una huella importante en la danza [o que deberían dejar]; con las subcategorías: **En otros** [personajes de la danza], **En GB, SE o PM**; **En los que venimos detrás** y en **La Nellie**).
- **Lo otro de la danza** (ideas relativas a una parte intangible de la danza mencionada por los participantes cercano a “la esencia”)
- **Otros personajes** (dividida en: **Alumnos** [sobre otros personajes que estuvieron con los maestros OT y MV] y **Guardianes** [otros personajes que podrían complementar la información])

La tercera tabla comprendía lo relacionado a las vidas, trayectorias y prácticas de enseñanza de Gabriel, Soledad y Paloma. La gran categoría que encontré para esta tabla es la de **Trayectoria** la cual dividí en las siguientes subcategorías:

- **Familia** (el impacto de la familia en la carrera).
- **Otras emociones y significados** (caracterizaciones de la(o)s participantes sobre las emociones de su pasado en la danza).
- **Otros Géneros** (de la danza que aprendieron la(o)s participantes en su vida además de la danza española).
- **Otros personajes** (personajes que aparecieron en la narrativa y sus interacciones).

- **Otra(o)s maestra(o)s** (personajes con los que GB, SE o PM aprendieron danza).
- **GB, SE o PM Maestros** (sus labores de enseñanza, divididos en Otros lugares y La Nellie).
- En el caso de GB y SE coloqué la categoría de **Creador(a)** (sobre su labor coreográfica).
- **Cambios en contextos y definiciones** (sobre algunos contextos o conceptos que han cambiado con el tiempo en la danza española).
- **La danza estilizada** (caracterizaciones de la(o)s participantes sobre el género de la danza estilizada)
- **Cambios en el camino** (Sobre sucesos que hicieron que sus vidas cambiaran de rumbo).

Cambios en el andar

Al analizar las experiencias de mis maestros en su aprendizaje, noté que las enseñanzas de los maestros Tarriba y Vargas no se detenían en la puerta del estudio de danza, fue interesante reconocer que el discurso de mis participantes estaba atravesado por sus áreas de especialidad, la didáctica, la creación, la investigación, las tensiones con el medio, etc.

A partir de esto, me parece imperativo incluir no solamente las estrategias de enseñanza y las relaciones con el repertorio y la música, sino ir dentro, a la esencia; buscar que la reconstrucción del legado de Tarriba y Vargas camine hacia una forma menos tangible (pasos, coreografías, secuencias); y en cambio recupere al maestro de danza en su

complejidad. En cómo haber tenido contacto con estos grandes maestros cambió la forma en la que mis maestros miran y hacen danza; para finalmente reconocer lo que nos llega a los que comenzamos a caminar el sendero de la enseñanza de la danza española en México.

Consideraciones sobre el relato

Dentro del relato de las formas de enseñanza de los maestros Tarriba y Vargas, el lector encontrará que este se inclina mayormente hacia el maestro Vargas; esto se debe a que en el relato de mis maestros la información sobre él fue mucho más detallada y amplia que la obtenida sobre el maestro Tarriba. No obstante, la huella que ha dejado el maestro Tarriba en la danza española mexicana es tan importante que he decidido escribir todos los detalles a los que tuve acceso sobre su enseñanza.

Quizá en algún estudio posterior pueda conseguir una mayor cantidad de relatos que ayuden a completar la visión sobre la enseñanza del maestro Tarriba.

Antes de adentrarme de lleno en el relato, me gustaría mencionar que aunque para tener una mirada detallada de la práctica de los maestros he dividido el relato en las categorías que mencioné anteriormente, al escribir este texto he notado que hay elementos que permean el relato, como la relación emocional de mis maestros con Tarriba y Vargas, así como algunos elementos de la enseñanza que se dieron en la convivencia; por tanto, a pesar de que me enfoqué en algunos aspectos específicos en cada parte del texto, estos elementos aparecerán transversalmente a lo largo de los capítulos tercero y cuarto.

A continuación, presento los elementos que conforman el contexto en el que se dio la práctica de los maestros Óscar Tarriba y Manolo Vargas en la década de los ochenta.

2. Del mundo que envuelve la práctica de los grandes maestros

2.1 *La danza española en México, sus géneros y escenarios*

La danza española ha estado presente en México desde la conquista, ha jugado un papel importante en el intercambio cultural que atravesó el Atlántico desde la llegada de Cortés hasta la actualidad. Los primeros registros que se tienen sobre la danza española en México datan de 1526, año en el que el recién fundado Cabildo de la Ciudad de México se encontró con la solicitud de dos de los acompañantes de Cortés para la apertura de una escuela de danza, que quedaría situada donde hoy se encuentra el Palacio de Correos (Stark, 2006).

Algunas de las danzas que se introdujeron a México alrededor del siglo XVI y XVII, son las bajas danzas (*basse dance*), la pavana italiana, las españoletas, la gallarda y la canaria, entre otras. Los pasos que las conformaban, fueron transformados y con el tiempo se fundieron para formar parte de los bailes mestizos mexicanos, como el son y la jarana (Stark, 2006).

Hacia el siglo XVIII, y como resultado del constante intercambio entre España y México, aparecen, traídos del puerto de Cádiz: los fandangos, baile popular en el sur de España, que se convertiría en sinónimo de fiesta dentro del territorio mexicano. De estos bailes se tienen registros de presentaciones escénicas que se realizaron en México, en el Teatro del Coliseo en el año de 1790 para disfrute del Virrey (Olavarría, 1961 en Hernández y Reyes, 2001)

Al comenzar el siglo XIX, algunos bailes como los jarabes y panaderos viajaban de México a Cádiz y se comenzaban a presentar en numerosos escenarios; en adición a estos,

se crean en España los Zapateados de Cádiz, precursores de los zapateados del flamenco, de origen afroamericano y anteceditos por los jarabes y sones de la costa veracruzana (a veces desaprobados por la iglesia) (Hernández y Reyes, 2001).

Resultado del intercambio entre España, México y otros países de América, se consagraron las formas de la danza española como se conoce en la actualidad, especialmente el flamenco y la danza estilizada.

Los géneros de la danza española

La danza española se divide en cuatro géneros o escuelas que comenzaron a tomar su forma actual a partir del siglo XIX. El primero y más antiguo es el *folclore español*. Como su nombre lo dice, es el baile de los pueblos de España y tiene distintas características de acuerdo con la región en la que se crea cada baile. Muchos de ellos desaparecieron debido a las circunstancias socio históricas de España y algunos otros fueron rescatados y registrados por la Sección Femenina¹⁰ durante el franquismo (Espada, 1997).

El segundo género es conocido con el nombre de *escuela bolera*. La cual es el resultado del intercambio entre la danza folclórica, las danzas que ingresaron desde Francia e Italia y las primeras formas del flamenco. La escuela bolera nació del pueblo, y se transformó con el tiempo en danza académica, de cada vez más complejidad y virtuosismo (Carrión, 2019). Algunos pasos de la escuela bolera surgieron del intercambio con el

¹⁰ La Sección Femenina del Movimiento Nacional (Sección Femenina) fue un organismo creado por el régimen derechista de España, con el objetivo de recuperar las tradiciones y bailes de los pueblos españoles a través de los grupos de Coros y Danzas a partir de 1938 (de la Asunción, 2017)

flamenco, y tienen sus primeros registros a partir del siglo XVIII (Navarro y Pablo, 2005). Hace algunos siglos se le consideraba el “baile nacional, siendo el majo y la maja sus representantes” (Carrión, 2019, p. 30).

En la actualidad se enseña en los conservatorios españoles como parte de las especialidades de danza española, así como en el ámbito no formal. En México son pocas las maestras que dominan la escuela bolera para su enseñanza, entre ellas se encuentra la maestra Pilar Rioja, y algunos de sus discípulos.

El tercer género es el *flamenco*. Sobre el significado de la palabra flamenco existen diversas teorías, ninguna definitiva. Flamencos son los que vienen de Flandes y que en la Corte de Carlos V cantaban en las capillas; con el tiempo el término ha tenido distintas connotaciones, en la actualidad se aplica a “un conjunto de formas de expresión especialmente arraigadas en Andalucía¹¹ y en concreto a «un género de composiciones musicales de especiales características” (Vega y Ríos, 1972 en Martínez, 2005, pp. 24-25). Para su ejecución se necesita de al menos tres elementos centrales: el cante, el baile y la guitarra.

De origen andaluz, el flamenco es el producto del intercambio cultural entre españoles, árabes, judíos, negros, y, como lo he referido anteriormente, americanos (específicamente latinoamericanos); las formas del flamenco que reconocemos ahora se comenzaron a fraguar a partir del siglo XIX. Sumados a sus raíces en las danzas populares, algunos elementos de la convivencia con la escuela bolera se integraron a su técnica, “la

¹¹ Existen algunos debates sobre si el flamenco debería ser considerado como una danza folclórica o académica, ya que por distintas razones (como el prejuicio ante los pueblos de los que proviene, o el impacto internacional en su conformación) los estudiosos lo consideran como una rama separada del folclore. Dentro de los debates se considera a veces a las Sevillanas como un baile folclórico.

elegancia y el braceo de la escuela bolera con la garra, la gracia y sobre todo el «brío» que sin duda le darían las gitanas” (Navarro y Pablo, 2005, p. 45).

Sobre su enseñanza, la danza flamenca se imparte en el ámbito informal, no formal y formal. Se sabe que la primera escuela de flamenco en Sevilla, España, abrió sus puertas en 1845 (Navarro y Pablo, 2005). La enseñanza formal del flamenco en España se encuentra tardíamente, hacia el 2007 (de las Heras, 2019), sin embargo, en México se enseña el flamenco de manera formal desde 1937 como parte de los programas de la ENDNyGC¹² (Aulestia, 2013).

El último de los géneros, el más joven, es la *danza española estilizada* (danza estilizada), también conocida como clásico español, “posiblemente el género más representativo y solicitado entre las ramas de la danza en España entre las décadas de los años treinta y sesenta del siglo XX” (Segarra, 2012 en Basurto, 2018, p. 8)

El origen de la danza estilizada se sitúa en las primeras décadas del siglo XX, cuando inició la decadencia del Café de cante¹³ [...] y el flamenco comenzó a ser interpretado en teatros y en los denominados *music-hall*. El inicio de la cinematografía y las secuelas de la Primera Guerra Mundial, habían dejado un público que, debido a los tiempos violentos, no tenía más meta que la diversión; así los espectáculos de *variedades* se apropiaron de los escenarios, en los que se buscaba hacer una estampa de la música y tradiciones de España (Basurto, 2018, p. 9)

¹² En el texto de Aulestia no se nombra como flamenco, en cambio dice danzas andaluzas

¹³ “Los cafés de cante fueron la réplica andaluza de los cafés *chantant* que se popularizaron en Europa hacia las últimas décadas del siglo XIX” (Navarro y Pablo, 2005, p. 49) donde se ejecutaban los bailes flamencos; en la actualidad se parecerían a los tablaos.

Espada (1997) la define como la “depuración que aplicada a la danza española supone la libre composición de coreografías, que ha de hacerse sabiamente, con sensibilidad musical y un conocimiento profundo de las otras especialidades del estilo español” (p. 321 en Basurto, 2018, p. 8)

Para su ejecución se utilizan piezas de la “música culta”, de compositores españoles como Granados, Falla, Sarasate, Albéniz, Turina y Rodrigo, entre otros; y en la actualidad se incluyen compositores de todos los países.

Durante el siglo pasado tuvo gran presencia en escenarios mexicanos, y del mundo, incluyendo al Palacio de Bellas Artes (PBA) (Tortajada, 2010).

Uno de los elementos más reconocidos de la danza española estilizada, son las variaciones presentes en algunas zarzuelas y obras como *La vida breve*, así como los ballets españoles.¹⁴

Sobre su enseñanza son difusas las líneas¹⁵. Al igual que el flamenco se enseña dentro del ámbito no formal y formal, siendo su enseñanza formal dentro de los conservatorios españoles y en México la ENDNyGC.

Dentro de la comunidad de bailarines mexicanos de la danza española, se reconoce como un sello de la Nellie la estilización de los bailarines que egresan de la misma, ya que la danza española estilizada se imparte los cuatro años de formación, mientras que el flamenco se enseña a partir del segundo año.

¹⁴ Los ballets españoles son obras que tienen la estructura de un ballet clásico, también hacen uso de la pantomima y los temas para cada personaje, no obstante, se bailan con la técnica de la danza española estilizada. Los más reconocidos son *El sombrero de Tres Picos* y *El Amor Brujo*.

¹⁵ Al no ser muy conocida, se confunde fácilmente con el flamenco. A esto se le añade que muchos de los maestros suelen montar coreografías de varias escuelas de la danza española (flamenco y danza estilizada) en un solo curso, a veces descuidando la delimitación de ambas.

En muchas ocasiones la danza estilizada suele confundirse con el flamenco, sobre todo en la actualidad. En muchos espectáculos, sobre todo en España, se incluyen piezas de danza estilizada con música flamenca, o se incluyen pasos de la danza estilizada en los bailes flamencos, lo cual difumina las líneas entre ambos géneros y complica la tarea de reconocer la diferencia¹⁶.

La danza española en los escenarios mexicanos

En los inicios del siglo XX, la danza clásica española (danza estilizada), el flamenco, el folclore y la escuela bolera comenzaron a viajar de España al mundo, en los cuerpos de los grandes artistas españoles de la época, algunos de los cuales venían huyendo de la guerra y la persecución (Navarro y Pablo, 2005).

Hacia 1917, Antonia Mercé “La Argentina”, visitaba con frecuencia México y presentaba sus danzas en el antiguo Teatro Colón¹⁷ de la Ciudad de México (Dallal, 1994).

En el PBA, la danza española ha estado presente desde su inauguración en 1934, contando con grandes figuras de la danza española. Además de la Argentina, se presentaron figuras como: Encarnación López “La Argentinita”, Carmen Amaya, Antonio y Rosario “Los Chavalillos sevillanos” y Mariemma, entre otros (Tortajada, 2010).

¹⁶ En la enseñanza formal ambos géneros se imparten de manera independiente; sin embargo, por la reciente tendencia del uso de música flamenca y sus formas en las coreografías estilizadas, la danza estilizada se desvanece dentro de los espectáculos flamencos.

¹⁷ El Teatro Colón de México se encontraba en la calle 16 de septiembre en el centro histórico, actualmente es el Club de Banqueros (Basurto, 2018)

En todo lo ancho de la república, se han presentado cuadros dancísticos españoles en escenarios de toda índole, desde pequeños tablaos hasta los teatros más representativos en los estados de la república, como el Degollado en Guadalajara (Morán, 1985).

En los espectáculos que se presentaban también había fuerte participación de algunos bailarines y bailarinas de nacionalidad española que habían emigrado al país debido a la Guerra Civil. Algunos de ellos fueron: Miguel Peña, Antonia y Leonor Maya, y María Antinea (de las Heras, 2014).

Según los registros dejados en los Cuadernos del Cenidid, los bailarines de nacionalidad mexicana comenzaron a aparecer en los escenarios acompañando a figuras de gran importancia. “La presencia de espectáculos de corte español en la Ciudad de México, además de la institucionalización de la educación dancística [...], favorecieron e influyeron en el nacimiento y el desarrollo de los intérpretes mexicanos” (de Santiago, 2006, p. 122).

Hacia la década de los cuarenta, comienzan a encontrarse presentaciones de exponentes mexicanos de danza española, como figuras principales de los espectáculos, algunos de los cuales se convertirían en la primera generación de profesionales de la danza española de nacionalidad mexicana, reconocidos por de Santiago (2006) y de las Heras (2014).

Los registros hemerográficos del momento hablan de un sinnúmero de personalidades, no obstante, la mayoría de estas se desvanecieron con el tiempo¹⁸ (de Santiago, 2006). Debido a las costumbres de la sociedad de la época, la mayoría de las que se desvanecieron eran mujeres, que debían dejar los escenarios y dedicarse a sus familias una vez que contraían nupcias (de Santiago, 2006).

¹⁸ En su estudio la autora menciona que había otras figuras, sin embargo, no las enlista por nombres.

En los primeros años de 1960, algunos de los representantes del baile flamenco en México eran: Manolo Vargas, Oscar Tarriba, Raquel Rojas, Roberto Iglesias, Celia Peña y Pilar Rioja. El baile clásico español y el flamenco podían encontrarse en dos espacios: por un lado, los escénicos, es decir los teatros, y por el otro los tablaos, en los que el ambiente gitano se hacía presente (Yáñez, 2012).

Después de la primera generación, las figuras que hicieron de la danza española su especialidad, se han multiplicado, y algunas de ellas han obtenido el reconocimiento del Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes (Conaculta).

La danza y su desarrollo en los escenarios está atravesada por las formas en que la cultura es vista dentro de la sociedad, en este caso la mexicana. Hacia el inicio de la década de los ochenta, comenzaron a gestarse importantes cambios que afectarían la mirada que se tendría sobre la cultura cuando Gabriel Blanco, Soledad Echegoyen y Paloma Macías comenzaron a tomar clases con los grandes maestros Tarriba y Vargas.

La cultura en la Ciudad de México en la década de los ochenta

La Ciudad de México ha ocupado durante casi cinco siglos uno de los lugares más importantes entre las ciudades mexicanas, donde la cultura tiene un peso importante. Según Zermeño (2015) la etapa comprendida entre 1982 y 2010, significó para la cultura en México un cambio caracterizado por la pérdida de crédito y credibilidad del país frente al extranjero, así como por la presencia de crisis (económicas, políticas, sociales y culturales) intermitentes, “pero sobre todo por la gestación de nuevos espacios en los que habitar y conceptualizar el cambio, significado por la noción de «transición», distanciamiento o separación con respecto a la fase anterior (de la cultura)” (Zermeño, 2015, pp. 8-9).

Esta fue la época del cambio en la infraestructura vial de la ciudad, con la creación de los viaductos y anillos periféricos, que resultaron en el crecimiento demográfico de casi un millón de habitantes en menos de veinte años; del mundial y del auge de los medios de comunicación para las grandes masas.

En América Latina, México fue uno de los países que en el siglo XX logró disponer de una red de medios de comunicación masiva relativamente amplia y tecnológicamente avanzada. Y de manera similar a otras sociedades contemporáneas, su política comunicativa y de medios de masas llegó a ser parte del sistema político y económico (Zermeño, 2015, p. 25).

A principios de la década tuvo lugar también la inauguración de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), resultado de las negociaciones entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el objetivo principal de subsanar las carencias en la formación de los docentes dentro del país. La unidad rectora central se inauguró el 28 de noviembre de 1980, ubicada en la carretera al Ajusco núm. 24, en la Ciudad de México “en un ambiente ecológico de primer nivel, rodeado de piedras volcánicas, vegetación y fauna agreste” (UPN, 2018).

Para el desarrollo de la danza y la investigación esta década comprendió una etapa de transformación. Por un lado, los esfuerzos del INBA por crear distintos departamentos dedicados a la investigación en los diferentes ámbitos de las artes en su tercera etapa (1983-1991), caracterizada principalmente por “alcanzar una mayor estabilidad, profesionalización y reconocimiento dentro del Instituto” (Tortajada, 2008, p. 191); así como por la combinación de los departamentos en una única Dirección de Investigación y Documentación de las Artes (DIDA).

También tuvo lugar en México la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), donde se realizaron las labores para determinar las obligaciones del gobierno mexicano para dar mayor accesibilidad a la cultura para todos los ciudadanos (Michel, 2020).

Por otro lado, se comenzaron las labores para el cambio de planes y programas de estudios de la ENDNyGC como resultado de la reforma emitida en el *Diario Oficial de la Federación* el 23 de mayo de 1984 en la cual se menciona que la “Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrán el grado académico de licenciatura” (en Ramos, 2011, p. 270).

Sobre la cultura fuera de las instituciones no hay nada escrito, puedo inferir que no ha cambiado mucho, sigue habiendo un abismo de diferencia entre los que se encuentran cobijados por las instituciones y los que buscan sus recursos por su cuenta, como el maestro Tarriba; que, según Sol Echegoyen, debía pedir a sus alumnos que cubrieran los costos que se generaban en las presentaciones que realizaban en algún foro:

Él te decía [...] el pianista que ibas a contratar, porque tenía que ser música en vivo, (enfática) nada de grabaciones, [...] Y luego [...] no sé si uno o dos, creo que como un ensayo con el pianista. Te decía dónde ibas a contratar luces, porque no podía ser las luces que tenía la sala Chopin, tenías que traer unas luces especiales, ya te había dicho cómo era el vestuario, te decía cómo tenía que estar el programa y lo que tenía que decir, y él iba (Echegoyen, 8 de junio del 2021, min. 00:24:15, comunicación personal).

A pesar del poco cambio en las condiciones económicas que atraviesan los maestros de danza en su quehacer, como lo he referido arriba, se ha transitado un gran trecho en cuanto a la sistematización de la enseñanza, primero por los maestros Tarriba y Vargas,

después por Gabriel, Sol y Paloma; hasta llegar a las nuevas generaciones de maestros de danza que recibimos el legado de la enseñanza de la danza española.

2.2 La enseñanza de la danza española en México

Como lo he mencionado anteriormente, la enseñanza de la danza española en México se da en los tres ámbitos de la enseñanza: formal, no formal¹⁹ e informal²⁰. En el caso del legado de los maestros Tarriba y Vargas, pienso que se puede situar su enseñanza en el ámbito no formal, ya que, a pesar de no tener un plan de estudios escrito, ni una escuela (en el sentido de una edificación) formal, ambos habían sistematizado su enseñanza al pasar los años.

Por otro lado, esta enseñanza fue insertada en el ámbito formal por las y los alumnos de los grandes maestros, en este apartado, describiré algunas características esenciales de la enseñanza de la danza española en México en los ámbitos formal y no formal.

Enseñanza formal.

¹⁹ Los conceptos de educación formal, no formal e informal, son maneras de definir los tipos y modalidades de la educación, fueron propuestos en los años sesenta, sin embargo, no fueron completamente aceptados sino hasta los setenta, a partir de los postulados de Coombs (1973,1978; en de las Heras, 2019)

²⁰ La educación informal: “Se refiere al tipo de conocimiento adquirido de manera espontánea y libre” (Cuadrado, 2008, en de las Heras, 2019, p. 149), esta puede provenir de múltiples medios como la familia, el entorno social, los medios de comunicación, las redes sociales y los libros.

Comienzo con la enseñanza formal, ya que, a pesar de no ser el tema central de este estudio, ha sido atravesada por las enseñanzas de los maestros Tarriba y Vargas.

En la modalidad de la enseñanza formal²¹, la danza española ha tenido presencia desde 1932 dentro de la oferta educativa de la ENDNyGC. Al principio formaba parte del desarrollo de todos los estudiantes y se le nombraba como *danzas españolas*; el primer maestro que aparece en el registro fue Enrique Vela Quintero “Velezzi” —quien fuera maestro de Manolo Vargas por un pequeño periodo de tiempo—. Posteriormente, aparece Carmen Delgado, quien enseña danza española bajo el nombre de *bailes regionales extranjeros*, y se dividía en baile Aragonés y Andalúz (Aulestia, 2013).

En 1937 se graduó la primera generación de la escuela, y en 1939 egresó como alumno destacado Roberto Ximénez, el único de los primeros exponentes de la danza española que concluyó sus estudios en la ENDNyGC (de las Heras, 2014; Aulestia, 2013).

En relación con la danza española, ésta se igualó en importancia a los bailes mexicanos e incluso ganó prestigio con el tiempo y se convirtió en un sello de distinción de la entidad educativa, gracias a que la institución contaba con una planta docente bien preparada en ese género dancístico²² (Ramos, 2009, p. 45).

A partir del año 2006, se comenzaron las labores de enseñanza de la *Licenciatura en educación dancística con orientación en Danza Española* (Ramos, 2009), en la cual se

²¹ La educación formal, “es considerada como la enseñanza oficial y reglada, organizada cronológicamente en ciclos lectivos, sujeta a pautas curriculares oficiales y conducente a títulos específicos” (Tourrián, 1996; en de las Heras, 2019, p. 149)

²² Según Macías (2022, comunicación personal), para que la danza española se consolidara como lo hizo, también jugó un papel importante la presencia de españoles en México tenía un peso importante en la primera mitad del siglo XX, no solamente por comercio, sino por los migrantes que buscaron refugio dentro del país, ella menciona que grupos de gran relevancia como los Churumbeles de España podían ser vistos tocando en kioscos de la Ciudad de México.

enseñan tres de los cuatro géneros de la danza española: folclore español, danza estilizada y flamenco. Está por graduarse la décimo tercera generación —yo pertenezco a la octava.

En el plan de estudios de la licenciatura, las asignaturas de danza española se dividen de la siguiente manera: Danza española estilizada I-VIII (los cuatro años de formación), Folclore español I y II (primer año, con posibilidad de optativa), Técnica de danza para varones I y II (segundo año), y Danza Flamenca I-VI (a partir de segundo año); además se tienen las Prácticas escénicas I-VII y la Muestra escénica.

En el 2017, año en el que me gradué, la planta docente de la orientación en danza española, contaba con cinco maestros que tuvieron la oportunidad de aprender danza con los maestros Tarriba y Vargas.

En la actualidad, la enseñanza de la danza española de manera formal se imparte también en algunos planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), en la academia Artífice ubicada en Xalapa, Veracruz; y en el Centro Estatal de Bellas Artes de Yucatán, ubicado en Mérida.

Enseñanza no formal

De manera histórica, la enseñanza de la danza ha tenido mayor presencia en los espacios no formales²³. Los bailarines al retirarse de los escenarios usualmente comienzan a transmitir su estilo y conocimiento en pequeños estudios, que a veces forman parte de sus casas.

²³ Rivero caracteriza la educación no formal como “la que generalmente se da fuera del marco [...] [de las instituciones educativas especializadas] para proveer aprendizaje a subgrupos particulares de la población, aprendizaje que se puede ofrecer en muchas circunstancias y a través de diferentes instituciones y personas” (Nassif, 1984, p. 70).

En algunos casos, sobre todo con los bailarines de la primera generación, su formación en la danza española se dio mientras eran parte de espectáculos liderados por las grandes figuras del momento. Por ejemplo, Oscar Tarriba tuvo sus primeros acercamientos con la danza española mientras participaba en una producción del Bolero de Ravel a cargo de José Fernández (Bastien, 1996).

Posteriormente, Tarriba pasaría a dar clases, por las peticiones de algunos jóvenes que llegaban a tocar las puertas de su camerino y que posteriormente, a partir de sus enseñanzas “fueron parejas de baile del maestro [...], integrantes de su compañía; otros, grandes figuras de la danza española [...], maestros o se han dedicado a difundir este hermoso arte.” (Bastien, 1996, p. 23)

A partir de los documentos que he podido revisar, pienso que la enseñanza de la danza española ha sido como una red, en la que los sujetos se han encontrado de diversas maneras a través de los años, no obstante, para facilitar la representación gráfica, presento a continuación un pequeño esquema que facilite al lector la comprensión de la sucesión de la enseñanza de la danza española en México²⁴ (Figura 1).

²⁴ Es importante para mí resaltar que los personajes mostrados en la tabla comprenden sólo una pequeña muestra de la gran cantidad de profesionales de la danza española que se han desarrollado en México, y su ausencia en el esquema de ninguna manera tiene como objetivo negar el reconocimiento a sus aportaciones. Los personajes mostrados son una pequeña muestra que me permitió visualizar la sucesión más directa, y que permitía que el gráfico fuera legible.

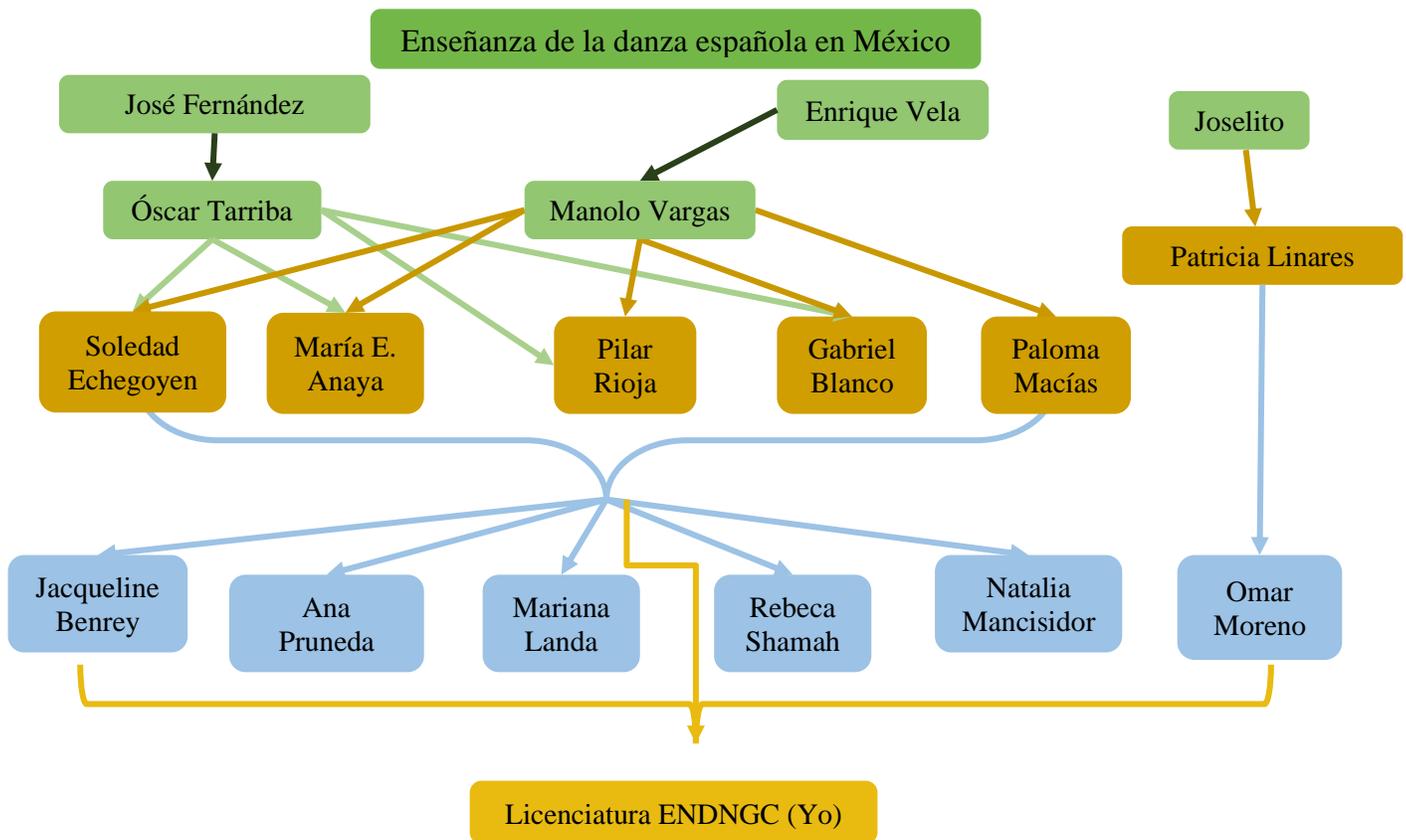


Figura 1

Sucesión de la enseñanza de la danza española en México.

Notas: Por cuestiones de espacio se omiten en el esquema algunos nombres. Solamente incluyo a mis maestros de licenciatura y a sus maestros.

En verde agua la primera generación de bailarines mexicanos de danza española, en oro la segunda generación, en turquesa la tercera y la cuarta en amarillo.

Reconozco que son muchas más las figuras que conforman el mundo de la danza española en México, sin embargo, cómo lo refiere Castillo (2008), sería una labor titánica nombrar todos los estudios, academias y maestros que a lo largo de la historia han acogido la enseñanza de la danza española entre sus cuatro paredes.

Las y los maestros que he mencionado anteriormente, y que son participantes en esta investigación se profesionalizaron en el ámbito no formal, al igual que los maestros Tarriba y Vargas. El trabajo que realizaron los maestros dentro de este ámbito estaba

atravesado por las condiciones en las que se daba —y se da— la práctica de los docentes en el ámbito no formal.

2.3 El trabajo docente en el ámbito no formal

Como lo mencioné en el apartado anterior, la enseñanza en el ámbito no formal es donde los maestros Tarriba y Vargas desarrollaron su tarea.

Existen múltiples elementos que se deben tomar en cuenta para la comprensión del trabajo docente debido a su complejidad; no solamente se trata de mirar al maestro en su salón de danza enseñando pasos de danza; a esa actividad la envuelven las condiciones culturales de la época, la mirada que la sociedad le da al maestro y las relaciones que se dan con los alumnos y la familia, así como lo que pueda llegar a pensar el maestro de su propia práctica.

En este apartado buscaré conjuntar algunas ideas relevantes para mirar al trabajo del maestro de danza en el ámbito no formal, Y así comenzar el camino hacia la comprensión de la tarea educativa de los maestros Tarriba y Vargas.

Mucho se ha escrito sobre la tarea de enseñar, en un intento de comprender el acto de transmitir conocimiento en distintos contextos y disciplinas, no obstante, sobre el maestro de danza en la enseñanza no formal fuera de los programas de gobierno no existe mucha indagación. Para Alliaud y Antelo (2011) el acto de enseñar como parte de un *oficio*²⁵, es una de las cosas que caracteriza a la raza humana, ya que de manera particular

²⁵ “la utilización de la categoría «oficio» se presenta como un camino fructífero en tanto permite recuperar la dimensión práctica de la tarea, sus aspectos artesanales, productivos y creativos”. (Vezub, 2005, p.7). Considero que sobre todo en el caso de los maestros que comenzaron su práctica antes de la creación de las licenciaturas, la dimensión del oficio es de suma importancia.

somos dependientes de una guía para conocer al mundo que nos rodea, más allá de lo que se pueda aprender de manera informal en el seno familiar.

Como lo referí en el apartado anterior, la enseñanza de la danza se dio durante muchos años en el ámbito no formal, práctica que continúa teniendo gran relevancia para la formación, tanto inicial como continua, de gran parte del campo de la danza española en México.

En mi opinión, no se podría dar una única definición de lo que es un maestro de danza, sería como describir un dodecaedro solamente mirando una de sus caras; para mirar al trabajo del docente hay que reconocer el valor del *trabajo*, cuyas precariedades viven día a día los que se dedican a esta tarea, y más aún, los que se encuentran fuera del cobijo, que hasta cierto punto otorgan las instituciones gubernamentales a su planta docente.

El maestro de danza no formal, vive día a día considerando dentro de su práctica los costos de la renta de los espacios, la falta de estandarización de los costos de las clases, así como las exigencias de las familias por obtener resultados a su inversión.

No pocos de estos profesores se ven obligados a impartir clases en otras escuelas oficiales o particulares, y aquellos que las dan en las pequeñas casas de cultura de las delegaciones políticas del Distrito Federal [...] padecen el escaso sueldo que se les procura con cuotas simbólicas que pagan los padres de los niños [...]. En general, los profesores de danza se dedican a esta actividad *por amor al arte*, y abundan quienes se ocupan también de otra profesión para poder llevar una vida digna (Velázquez, 2006, p. 252)

Por otro lado, y sin afán de caer en el error de pensar al maestro de danza como un ser receptor del llamado divino, para mí es importante reconocer la inmensa importancia de la *vocación*, no para ver al maestro como un mártir, sino para reconocer que, en muchas

ocasiones, existe un profundo compromiso con la tarea de enseñar, y acompañar los procesos de desarrollo de los alumnos.

En el eterno diálogo entre las definiciones sobre el trabajo docente, es imperativo considerar el gran cambio que se ha dado en tan solo medio siglo en las formas de profesionalización del maestro de danza:

todos los estudiantes y bailarines de esta época están mejor preparados, pero fueron los otros, los que no tuvieron oportunidad de una “preparación mejor”, los que les facilitaron el camino, los que encontraron los medios de muchas y variadas formas para que, al fin, México tuviera un camino mejor y más fácil para las nuevas generaciones (Segura, 1996, p. 69)

Esos que anduvieron por el camino y quitaron las piedras, han avanzado un gran tramo en la profesionalización de los que entramos a un campo²⁶ formado, con una configuración propia y un andamiaje elaborado por múltiples personajes de la danza.

Los maestros Tarriba y Vargas dedicaron en conjunto casi sesenta años a la enseñanza de la danza española, siendo responsables de gran parte de la profesionalización de los grandes artistas de la época y por consiguiente de los alumnos de los mismos. En el camino a la comprensión de su tarea, es indispensable acercarse a la vida de los maestros, sus trayectorias e impacto en los escenarios.

²⁶ “un campo [...] se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreducibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios [...] y que no percibiría alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo” (Bourdieu, 1990, pp. 135-136)

3. De los que conformaron el legado en la enseñanza de la danza española en

México

*“sí he visto un poco más allá es porque
me he parado en hombros de gigantes”
Isaac Newton*

Los jóvenes que entramos al campo de la enseñanza de la danza española en México, recibimos un sendero hecho —no por ello único— lleno de una gran variedad de huellas a las que seguir; tenemos la oportunidad de mirar delante de nosotros y reconocer algunas claras, frescas, así como otras que parecen deslavadas, lejanas, a punto de desaparecer.

Esas, las que se está llevando el viento conforman nuestro legado²⁷. Gracias al relato de Gabriel Blanco, Sol Echegoyen y Paloma Macías, pude reconocer que, en el caso de la danza española, el legado va mucho más allá de la estructura de un baile o el conjunto de pasos contenidos en las piezas de repertorio. No son los contratiempos o las combinaciones de gran dificultad. Hay algo más, algo que aparece en la interacción del maestro con su alumno; en el apoyo y la sonrisa; en el desmenuzar los pasos hasta su más mínima unidad y acompañar con paciencia.

Espero que no se me mal entienda, para mí la técnica es importante, sin ella el cuerpo del bailarín no logra estar en control. Pero, como diría Pilar Rioja: “la técnica está

²⁷ El legado es, según la Real Academia Española (RAE), “aquello que se deja o transmite a los sucesores, sea cosa material o inmaterial” (2021). Este término nació del derecho romano, sin embargo, suele utilizarse para hacer referencia a la huella o rastro de saberes y conocimientos que dejan los representantes de cualquier campo. Una de las principales características que tiene el legado según la ley romana es la de ser parecido a un regalo, lo que implica que, a diferencia de la herencia, no suele ser una carga: El legado constituye en principio un puro beneficio, por tal razón solía preferir el causante dejar legados a aquellas personas que más deseaba favorecer en su testamento, y era muy frecuente que desheredara a todos sus hijos, favoreciéndolos con legados, e instituyera como heredero a un esclavo que se hacía cargo de las deudas obteniendo la libertad en compensación (Samper, 2007, p.541).

para romperse”, o como diría el maestro Vargas: es tan solo una herramienta para con eso construir (Macías, 1 de mayo del 2021, comunicación personal).

Para comenzar a comprender la magnitud del legado que está en juego, primero habría que conocer mejor a los personajes implicados en este relato. Comenzaré relatando los aspectos más relevantes de las vidas de los maestros Tarriba y Vargas, considerando su vida en los escenarios y en los distintos ámbitos de la danza en que se desarrollaron; apoyada por el relato de mis participantes y lo contenido en los archivos del pasado.

Posteriormente para que el lector tenga un primer acercamiento a las personas que me otorgaron sus experiencias, presentaré a mis maestras y maestro; sus inicios en la danza y su llegada a la ENDNyGC; así como algunos aspectos del fuerte impacto que han tenido Gabriel, Sol, y Paloma en mi vida como bailarina, maestra e investigadora.

3.1 Oscar Tarriba “el maestro de maestros”

El maestro Oscar Tarriba nació en Culiacán, Sinaloa, el 5 de febrero de 1908. Siendo un bebé, fue llevado a vivir a San Francisco, California. Al estallar la Revolución Mexicana. Durante su infancia frecuentó espectáculos de variedades, donde se enamoró de la danza al ver a figuras como Theodore Kosloff, Adolph Bolm, Ruth. St. Denis y Ted Shawn (Bastien, 1996).

Comenzó a aprender danza a los 17 años, cuando fue llevado a Los Ángeles para residir con sus parientes. Su primer maestro de danza fue Kosloff²⁸, con quien tomó clases

²⁸ Theodore Kosloff (1882-1956) Bailarín de origen ruso que comenzó su carrera acompañando el trabajo de Diaghilev, dedicó su vida a la danza, el teatro, el cine y los espectáculos musicales de Broadway

de ballet durante cuatro años. Posteriormente continuó su formación en la danza clásica con Adolph Bolm²⁹; por otro lado, tomó clases de tap con Billy Richie³⁰ (Bastien, 1996).

Comenzó su vida en el escenario en comedias musicales y espectáculos de revista; sin embargo, no sentía que ninguna de los géneros dancísticos con los que había tenido contacto le llenaran por completo (Bastien, 1996).

Fue hasta que tenía 24 años que se encontró con la danza española, en una producción de *El Bolero de Ravel*. José Fernández necesitaba bailarines para su producción y les ofreció a los bailarines del grupo, entre los que se encontraba Tarriba, clases gratis de danza española para lograr el nivel necesario para la presentación, y seis meses posteriores como pago por la función.

Yo no sabía nada de (baile) español —comenta el maestro—. Entré como principiante y no fue fácil. La técnica es muy difícil, tiene complicaciones rítmicas tremendas, quizá como pocos bailes las tienen. Pero me gustó tanto que me dediqué a ello (Tarriba, s.f.; en Bastien, 1996, p. 22).

Tarriba comenzó pronto a dar clases en el estudio de Fernández, como maestro suplente cuando éste se ausentaba por alguna gira. Tiempo después, el maestro regresó a México; hizo su debut en 1934 en el Casino de Agua Caliente de Tijuana, y permaneció ahí hasta 1936, cuando obtuvo un contrato de tres meses para bailar en la Ciudad de México como pareja de Raquel Rojas (Bastien, 1996).

También fue invitado por María Antinea para acompañarla en su producción de *El Amor brujo* (Sánchez, 2003, en Macías, 2017).

²⁹ Adolph Bolm (1884-1951) Bailarín de nacionalidad rusa, ex miembro del Ballet Marinsky, pareja de baile de Anna Pávlova.

³⁰ Billie Richie (1874-1921) actor de variedades y comediante de origen escocés

El maestro Tarriba tuvo una carrera muy fructífera como bailarín, compartiendo escenario con figuras muy importantes como Cantinflas, María Antinea, Ana Sokolov, y Agustín Lara entre otros (Bastien, 1996; El Informador, 1959); realizó giras por todo México y Latinoamérica, así como en Chicago, Nueva York, Los Ángeles y San Francisco.

En la Ciudad de México, tuvo temporadas en El Patio, en el Tap Room del Hotel Reforma, en el Teatro Insurgentes, y en el PBA (Bastien, 1996). En el cine mexicano, participó en películas como *Café Concordia*, *Soy puro mexicano*, y *Cuando viajan las estrellas*, entre otras. También dirigió su compañía “El Ballet español de Tarriba” durante casi ocho años.

Entre el repertorio que desarrolló el maestro Tarriba³¹ se encuentran piezas de grandes compositores españoles, así como algunas de creación popular, como: *Los panaderos de la flamenca* (creación popular), *La Farruca del Molinero* y *Suite del Amor Brujo* (M. de Falla), *El baile de Luis Alonso*, *La Torre del Oro* y *Las Bodas de Luis Alonso* (G. Giménez), *Puerta de tierra (bolero)*, *Leyenda*, *Sevilla*, *Cádiz*, *Córdoba*, *El Polo* y *Triana* (I. Albéniz), *Zapateado de las Campanas* (C. Montoya), *Zapateado de Sarasate*³² (P. Sarasate), *Jotas* (creación popular), *Gitanerías* (E. Lecuona), *Danza XI e Intermezzo de Goyescas* (la pieza principal de su repertorio) (E. Granados), *La danza de la Pastora* (E. Halffter), *La andaluza sentimental* y *Sacromonte* (J. Turina), *La verbena de la Paloma* y *Polo Gitano* (T. Bretón), *Aires Andaluces* (G. Gómez), *Carmen la sevillana* (F. Balaguer), *Rumor andaluz* (M. García Matos), entre muchas otras piezas³³ (Bastien, 1996; Macías,

³¹ Es posible, aunque no se pueda confirmar, que algunas piezas de su repertorio fueran obra del maestro José Fernández, su primer mentor.

³² Según algunas fuentes esta coreografía fue primero montada por la bailarina española Laura Alonso, sin embargo es muy complicado confirmar la información por la falta de fuentes vivas que conozcan la autoría original.

³³ Personalmente nunca he sido fanática de las listas con infinidad de nombres de piezas musicales que requieren de un conocimiento mayor en el lector para ser entendidas, pero me pareció que en este caso hacer

2017; Blanco, 29 de abril de 2021, comunicación Personal; Echegoyen, 8 de junio de 2021, comunicación personal).

Quizá lo asombroso aquí no es solamente la vastedad de su repertorio, sino su capacidad para adaptar pasos tradicionales a las distintas melodías, e incluso crear secuencias acordes con lo que requería la música. Esto mismo ocurría con las castañuelas, lo que dio como resultado coreografías y secuencias de una gran belleza y complejidad (Macías, 2017, p. 344).

El maestro Tarriba “verdaderamente era un [...] gran creativo. Un gran coreógrafo. Y... fue el maestro de todo el mundo” (Blanco, 29 de abril del 2021, comunicación personal). Luego de una vasta carrera en los escenarios, alrededor del año 1950 decidió dedicarse a la enseñanza.

Tuvo su primer estudio en la calle de Insurgentes, esquina con Durango, a principios de los años cincuenta. Posteriormente movió su estudio a distintos lugares de la ciudad, siempre seguido por sus alumnos que fielmente le acompañaban (Bastien, 1996).

En su *Homenaje a una vida dedicada a la danza*, el maestro menciona que fue pionero en la sistematización³⁴ de la enseñanza de la danza española en la Ciudad de México:

Cuando vine a México (Ciudad de México), no había ninguna escuela de baile español, en cuanto a su estudio serio. Era muy difícil aprenderlo bien porque no

una gran lista de nombres que incluyera todas las piezas del repertorio del maestro Tarriba que pude encontrar entre toda la documentación revisada y el relato de mis participantes ayudaría a reconocer visualmente la capacidad de creación del maestro así como la huella que dejó en el escenario, ya que muchas de ellas fueron retomadas por sus alumnas y han llegado hasta mi generación.

³⁴ Con **sistematización** no me refiero necesariamente a un programa de estudios de educación formal, sino al hecho de que el maestro comenzara a practicar la docencia y a compartir sus conocimientos con diferentes poblaciones, además del proceso de recuperación de sus propias coreografías, para enseñarlas a sus aprendices.

había maestros. Por eso cuando debutaba en algún lugar, los jóvenes me iban a ver para que les diera clases. Me daba pena negarme, y como me gustaba, pues les daba. Las clases las daba en estudios que alquilaban los alumnos, en el teatro o en el cabaret donde estaba trabajando, hasta que, en 1950, cuando regresé de Cuba, decidí que quería tener una escuela en serio y me dediqué a ello (Tarriba, s.f. en Bastien, 1996, p. 23).

Debido a su labor en la enseñanza, no solamente sus alumnos, sino investigadores y periodistas se refieren a él cómo “el maestro de maestros”, ya en 1963 se podían encontrar en la prensa mexicana notas que se referían a él de esa manera: “Como director coreográfico viene el prestigioso maestro de maestros Oscar Tarriba que es una garantía para este maravilloso espectáculo que presentará en esta ciudad dos programas diferentes” (El Informador, 1963).

Con el paso del tiempo, el maestro Tarriba siguió ejerciendo la enseñanza de la danza española, “la grandeza de su talento contrastaba con el aspecto de ese hombre mayor, de modales finos, anteojos grandes y voz aguda” (Macías, 2017), que siempre al terminar sus clases salía al pasillo de ese pequeño estudio en Mier y Pesado, a fumar un cigarrillo e intercambiar opiniones y anécdotas antes de comenzar la clase siguiente (Blanco, 29 de abril del 2021, comunicación personal; Echegoyen, 8 de junio del 2021, comunicación personal).

Para el maestro su labor en la enseñanza tenía gran importancia:

Siempre me gustó el hecho de bailar en un escenario —dice Tarriba— pero creo que he hecho una labor más o menos seria como maestro. [...] Sentía un gusto muy especial cuando veía que un alumno mío estaba adelantado [...]. Por eso yo estoy muy orgulloso de toda la gente que ha estudiado conmigo, he tenido la suerte de

tener mucha gente con talento, porque hay algo de suerte de que toda esta gente con talento haya venido a estudiar conmigo (en Bastien, 1996, p. 23)

Sin haber viajado a España en su vida, el maestro Tarriba “nada más de ver, observar, él... él hizo la danza” (Echegoyen, 8 de junio del 2021, comunicación personal, min. 00:32:45), creó todas las piezas de su repertorio y logró consolidar a la danza clásica española como un género de fuerte presencia en los escenarios mexicanos en la segunda mitad del siglo XX, y “no puede negarse que su presencia en los escenarios nacionales todavía es tangible a través de la trayectoria artística de varios de sus alumnos destacados” (Macías, 2017, p. 340).

El maestro era un amante de la danza en todas sus manifestaciones:

Siempre te platicaba mucho de danza [...] que había venido equis compañía, ya sea de ballet, contemporáneo, de español o de lo que fuera [...] hacía todo un análisis de las compañías, de las funciones en las que había estado. Y era muy, muy, muy interesante (enfático). Verdaderamente era una persona muy ilustrada en ese sentido de la danza, brutal [...] a mí me encantaba oírlo... platicar (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 00:12:00, comunicación personal).

El mayor rastro del impacto del maestro Tarriba en la danza mexicana, ha quedado plasmado en sus alumnos, los guardianes y transmisores de su legado, que desde distintas perspectivas retoman sus enseñanzas para seguir enriqueciendo el campo de la danza española en México.

En el año de 1986 el maestro sufrió un infarto, en ese año Soledad se encontraba realizando su internado y tenía la oportunidad de visitarlo: “me acuerdo que (sonríe) que a veces salía yo y me iba a visitarlo, entonces le gustaba que lo fuera a visitar porque le daba una vueltecita así a cardiología” (Echegoyen, 8 de junio del 2021, comunicación personal),

ella y María Antonieta Gutiérrez “La Morris” lo acompañaron en los momentos difíciles³⁵ y recuerdan con cariño el lazo que se creó entre ellos. (Stark, 1994; Echegoyen, 8 de junio del 2021, comunicación personal).

El maestro Tarriba desarrolló su práctica en distintos espacios, con distintas dimensiones, en distintos puntos de la Ciudad de México. El penúltimo de ellos fue el estudio de Mier y Pesado, lugar al que él le tenía mucho cariño y donde Sol le conoció. Según el relato de Sol, el hecho de tener constantemente que cambiarse de espacio provocó que el maestro decidiera poco a poco dejar de dar clases, y que su salud se deteriorara de manera más rápida:

Eso lo deprimió muchísimo, primero que le quitaron su lugar de vida, no sé cuántos años tendría ahí, pero yo creo que muchos años tenía ahí, y luego cuando ya le quitan el otro espacio y lo ponen en un departamento, mucho más chiquito, donde no hay salón, donde no hay nada, ahí yo creo que fue el acabóse para él. Yo creo que sí, si no hubiera pasado eso él hubiera vivido todavía unos años más (Echegoyen, 8 de junio del 2021, min. 00:22:20, comunicación personal).

Las enseñanzas del maestro Tarriba dejaron una huella permanente en las vidas de quienes tuvieron la fortuna de conocerle, Martha Forte hablaba sobre sus aprendizajes con el maestro Tarriba: “Yo aprendí con él de cine, de teatro, a ver danza [...] fue maestro de mi vida [...]. Nunca me separé de Tarriba... siempre hay una persona a quién se aprende todo, todo... platicando, conviviendo...” (Forte, s. f., en de la Rosa, 1992, p. 21).

El maestro Tarriba falleció en 1988 (Macías, 2017) dejando una huella profunda en la vida de sus estudiantes, más allá de los pasos y las coreografías; en el amor incondicional

³⁵ Seguramente había más alumnos que lo acompañaron en los momentos difíciles, pero de ellos no hay información en los documentos o en el relato.

por la danza española y su enseñanza, sabiendo que “sí puedes ser maestro y... tener cierto respeto, pero además puedes... escuchar, y ser... ser amigo” (Echegoyen, 8 de junio del 2021, min. 00:35:10, comunicación personal).

3.2 Manolo Vargas “un genio adelantado a su tiempo”

José Aranda Valadez, mejor conocido como Manolo Vargas, nació en Tala, Jalisco, el 12 de agosto de 1912 (El arte de vivir el Flamenco, 2020), desde pequeño mostró afinidad por la danza, sin embargo, su padre no estaba de acuerdo con que su hijo bailara (Vargas, s.f. en Pérez, 2020).

A los catorce años, dejó sus estudios en un internado de Guadalajara para dedicarse a trabajar y apoyar a su madre en múltiples oficios como cobrador de pasaje, gasolinero, conserje, llantero, mesero y, finalmente, al mudarse a la Ciudad de México, como capturista en el Banco de México (Vargas, s.f. en Pérez, 2020).

A pesar de que en los primeros veinte años de su vida no tuvo un acercamiento formal a la danza, nunca dejó de amarla, siempre asistía a todos los espectáculos que podía a ver a grandes figuras de la época como Encarnación López “La Argentinita”. A la edad de 27 años, ingresó a la END, ubicada en el PBA, a pesar de su edad, fue aceptado debido a la falta de estudiantes varones, y a la aprobación de Nellie Campobello.

En la END, tomó clases de ballet, danza española (con el maestro Vela Quintero), y danza regional mexicana con Juan Barajas, con quien pisaría sus primeros escenarios bailando danzas tradicionales (Segura, 1987).

Vargas dejó la END debido a que la carrera de bailarín era muy larga, ocho años, y él quería comenzar a bailar pronto. Al salir de la escuela, bailó con el maestro Barajas en el

salón Riveroll; hasta que, al presentarse en el Tap Hall, vio por primera vez a Óscar Tarriba con Raquel Rojas. Cuando el maestro Tarriba comenzó a bailar, Manolo quedó como “electrizado” (Stark, 1991). Al terminar la función, Vargas solicitó a Tarriba que le enseñara a bailar.

Después de seis meses de estudios con él, Manolo bailó con Raquel López y posteriormente con Dolores “La Gitanilla”, por dos años; presentándose en múltiples escenarios como El Patio, el Grillón, y el Corinto. Con ella participó en la película *La maravilla del Toreo* y posteriormente viajaron juntos a Nueva York (Rioja, s.f.; en Pérez, 2020).

Estando en Nueva York, Encarnación López “La Argentinita” lo vio bailar y lo invitó a formar parte de su ballet, sin embargo, como no tenía muchos conocimientos de la danza española, La Argentinita lo mandó de regreso a México para que se preparara durante un año. Sin embargo, justo antes de volver, José Greco lo detuvo y lo llevó a su apartamento en el Bronx para ayudarlo a aprender lo suficiente para presentarse ante la Argentinita (Vargas, s.f. en Pérez, 2020).

Después de ver que tenía la aptitud y la capacidad para estar en su compañía, La Argentinita lo rebautizó con el nombre de Manolo Vargas, ya que no quería tener dos José en su compañía. Para Manolo haberse encontrado con La Argentinita fue un golpe de suerte, él se preguntaba si había sido el destino (s.f. en Pérez, 2020).

Manolo hizo su debut en la compañía de la Argentinita bailando la Danza Once de Granados (Zambra) en el Carnegie Hall, el escenario reservado para las más grandes figuras del momento. En esa función, bailaron La Argentinita, Pilar López, José Greco y Manolo.

En Nueva York, Manolo bailó múltiples coreografías como: *El Bolero de Ravel*, *Danza once*, *Suite de Carmen*, *Cuadros Goyescos* y *El café de Chinitas*, con decorados de Salvador Dalí (Rioja, s.f. en Pérez, 2020).

Manolo se encontraba en México arreglando sus papeles, cuando se enteró de la muerte de Argentinita. Debido a la incertidumbre que esto le provocó, volvió a trabajar en el banco. Pero cuando Pilar López decidió continuar con la compañía de su hermana, Manolo fue llevado a Madrid (Segura, 1987).

El diez de junio de 1946, debutó en el Teatro Fontalba de Madrid el Ballet de Pilar López, en homenaje a La Argentinita. La compañía permaneció dando giras en España durante dos años; ahí Manolo comenzó a tomar clases con Juan Sánchez “El Estampío” y “La Kika”. Manolo participó en la primera producción cinematográfica de *El amor Brujo*, y en la película *Flamenco*. Posteriormente, con la compañía de Pilar López, Vargas recorrió toda Europa, Norteamérica y Latinoamérica (Rioja, s.f. en Pérez, 2020).

En 1955, Manolo dejó a Pilar López y decidió crear su compañía con Roberto Ximénez, la compañía Ximénez-Vargas; con la cual presentaban un espectáculo multidisciplinario de danzas españolas, peruanas y mexicanas (Segura, 1987). Con esta compañía Vargas recorrió diversos rincones del mundo, visitó México en dos ocasiones, y bailó mayormente en Nueva York. (Rioja, s.f. en Pérez, 2020).

Permaneció con Ximénez hasta 1963; a partir de entonces y hasta el final de su vida se dedicó a transmitir su danza.

En la década de los ochenta, Manolo daba clases grupales los sábados, en ese entonces ya no daba clases particulares, todo el que quisiera tomar clases con él debía unirse al grupo, en una clase de alrededor de tres horas (Echegoyen, 8 de junio del 2021, comunicación personal).

Combinaba las clases de danza española con yoga, no uno muy tradicional, pero que ayudaba a sus alumnos a acondicionar y conocer sus cuerpos, mientras abría para ellos las puertas de su casa:

Tenía para el yoga una alfombra, un pedazo de alfombra, me acuerdo muy bien, era amarilla mostaza, ¿no?, que siempre limpiaba muy escrupulosamente, este, siempre estaba muy, muy limpio todo en realidad (Macías, 1 de mayo del 2021, min. 00:07:20, comunicación personal); el salón era... una sala de un departamento precioso, tenía lleno de libros de... un pasillo lleno de máscaras, un jardín precioso que lo cuidaba con un amor, y su, su casa muy sencilla, [...] la cocina tenía esos muebles de porcelana blanca y de madera, precioso, así muy rustiquita, este, y el, bueno era una habitación, una habitación, una habitación de ¿qué te gusta? cuatro por ocho, sí, entonces (ríe) de repente llegábamos, así... yo creo que dieciséis personas y estábamos así (hace un gesto con los brazos reducidos y ríe) (Macías, 1 de mayo del 2021, min. 00:45:35, comunicación personal).

El maestro Vargas apoyaba a sus estudiantes en sus montajes, les daba consejo y orientaba en el proceso creativo; después iba a ver las obras y comentaba con ellos los resultados que había visto (Blanco, 29 de abril del 2021, comunicación personal); había acabado muy cansado del medio (Macías, 1 de mayo del 2021, comunicación personal); sin embargo, seguía dispuesto a hacer que sus aprendices siguieran creciendo.

Aunque perfeccionista, y en momentos duro, el maestro Vargas es recordado con mucho cariño, por la presencia en distintas etapas de la vida de estudiantes: “yo quería ser perfecto para Manolo, y nunca, nunca, me invitó a la clase de los martes, (pausa) nunca, (melancólico) fijate... y después iba a ver mis funciones, cómo es la vida ¿no?, (hace una pausa y ríe)” (Blanco, 29 de abril del 2021, min. 01:17:02, comunicación personal).

El cariño que con el que lo recuerdan sus alumnos se refleja en la forma en que lo nombran: Manolo, en todos los años y todas las personas que he escuchado hablar de él siempre se refieren a él por su primer nombre³⁶, a diferencia del maestro Tarriba, quien a pesar del cariño que le tienen sigue teniendo el peso de ser el gran maestro.

Manolo era un genio creativo, un gran inventor, que intuía nuevas formas para mover el cuerpo, descomponiéndolo en sus partes, en la época en que las clases de danza se trataban de poner bailes (Blanco, 29 de abril de 2021, comunicación personal; Echegoyen, 8 de junio del 2021, comunicación personal); “tenía tanta pasión por lo que hacía y, y era tan bonito Manolo, era un hombre tan bien hecho tan... con una estampa tan linda, y con una vibra tan bonita (Macías, 1 de mayo del 2021, min. 00:24:05, comunicación personal).

Hacia la década de los noventas, Manolo comenzó a dar clases sentado, no obstante, seguía buscando formas de innovar y seguir con su tarea. En los últimos años de su vida, decía que tenía que hacer que los adultos mayores, como él, bailaran (Echegoyen, 8 de junio del 2021, comunicación personal), el maestro Vargas murió a los noventa y ocho años en la Ciudad de México el ocho de febrero de 2011, después de casi setenta años de trayectoria. Hasta una semana antes de partir continuó con su tarea (El arte de vivir el Flamenco, 2020).

Un genio incomprendido, innovador de la danza española y su enseñanza, con un gran legado aún presente en los escenarios mexicanos a través de alumna(o)s, siempre dispuesto a entregarse a su pasión por la danza y a guiar en el camino a quien se lo permitiese.

³⁶ Para mí el hecho de llamar a un maestro por su primer nombre habla de un vínculo más cercano del que se tiene a veces con los maestros a los que se les llama por su apellido, con esto no quiero decir que el vínculo entre el maestro Tarriba fuera menos personal y profundo; pienso que a Tarriba lo llaman así por el fuerte respeto que imponía y por la gran figura que representa para la danza, finalmente es “el maestro de maestros”

3.3 Los guardianes del pasado: Gabriel, Sol y Paloma

Antes de hablar sobre las formas de enseñanza de los grandes maestros, me parece indispensable presentar de manera más detallada a las personas que participaron en esta investigación, mis guías a lo largo de mi carrera, mis guardianes.

A partir de este apartado me referiré a mis participantes como **guardianes**³⁷ debido al peso que tiene su tarea en la continuación del legado de los maestros Tarriba y Vargas. Estos personajes no solamente guardan el pasado en sus memorias, que compartieron conmigo, también buscan imprimir desde sus trincheras el valor del legado que recibieron y ahora transmiten. Para mí el haber recibido el legado de los maestros Tarriba y Vargas de mano de los guardianes significa una conexión directa con el pasado y una responsabilidad tremenda.

Hay una multiplicidad de sensaciones que me recorren el cuerpo y la mente al reconocer el peso del pasado en mí misma. Diría Christa Lledias —mi maestra de historia de la danza—: “cuando te paras a bailar en el escenario se paran contigo tus ancestros”. Solía pensar que esos ancestros eran solamente los que compartían mi sangre; ahora creo que también lo son aquellos que marcaron el camino para que pudiera caminar, mis maestros.

Para mí reconocer esto me hace pensar en una tradición³⁸ de la enseñanza de la danza española en México, no en valorar una línea de enseñanza por encima de alguna otra,

³⁷ La palabra guardián procede del gótico *wardjan, y se refiere a aquel que celosamente cuida y protege a personas y posesiones. Un guardián custodia, ya sea por cariño, respeto, fidelidad o dinero, aquello que se le ha encomendado o ha decidido voluntariamente cuidar (DeConceptos.com, 2022).

³⁸ La palabra tradición proviene del latín tradere que quiere decir “legar, pasar de mano en mano” (Huarte, 2012); existen muchas concepciones de lo que significa seguir la tradición, anteriormente se le concebía como sinónimo de rigidez, pero para Lenclud (1987) “se considera la tradición como una construcción social que se

sino en reconocer el camino que ha recorrido la danza que se ha aprendido, valorarla y poder mirarla en su complejidad; para así realmente aprehenderla y poder encontrar nuevos caminos para continuar el legado.

Al escuchar el relato de mis guardianes me pareció maravilloso reconocirme en ellos, escuchar el cariño con el que hablan de sus maestros, la ilusión con la que recuerdan sus pininos en la danza y las vicisitudes con las que se encontraron para ocupar el lugar que ahora tienen en el campo de la enseñanza de la danza española en México.

A continuación, comparto con el lector detalles sobre sus vidas, la mayoría nacidos de su propio relato y algunos más de documentos, así como de mi propia interacción con Gabriel, Sol y Paloma.

Gabriel Blanco

Siempre con su paliacate en la cabeza, así recuerdo a Gabriel cuando nos daba clases. Un ser imponente y, a mis ojos, perfecto. Cuando marca un ejercicio se debe ver con atención pues la dificultad está en los detalles. Como maestro es uno de los ejemplos más claros que tengo sobre cómo ser exigente de una manera cariñosa, buscar la perfección con sutileza.

El maestro Gabriel Blanco comenzó su camino en la danza acompañado de sus hermanas, en el Centro Asturiano de México, en la Ciudad de México: “mi papá quería que

elabora desde el presente sobre el pasado. No es el pasado el que produce el presente, sino a la inversa, el presente quien configura el pasado” (en Arévalo, 2021, p. 927).

nosotros en la casa, sus hijos, eh... continuáramos con las tradiciones que hay en España”³⁹ (Blanco, 2021, comunicación personal).

Gabriel menciona que su facilidad para aprender la danza es algo que lo privilegió en sus inicios: “Tengo la gran fortuna de a... ser una persona que coordiné rápido, coordinaba rápido lo que me ponían. Entonces eh..., pues yo aprendí todos los bailes, todos me lo sabía muy bien, coordinaba muy bien” (Blanco, comunicación personal, 29 de abril del 2021). En el centro aprendió los bailes asturianos de manera muy rápida y fluida, lo que permitió que se enamorara de la danza. Su maestra entonces fue Aída Castro (Flamenco en México, 2021).

En 1977, gracias a los bailes asturianos que había aprendido, conoció a la maestra Martha Forte⁴⁰ para acompañarla con un baile. En la academia donde presentaron el baile, Gabriel tuvo su primer acercamiento con la danza clásica española (danza estilizada) y el flamenco, sin embargo, debido a que la distancia para llegar a tomar clases con la maestra Forte era mucha, ella lo contactó con María Antonieta Gutiérrez Casas “La Morris”⁴¹, para que pudiera asistir a sus clases (Blanco, 29 de abril de 2021, comunicación personal).

Ubicada en la Colonia del Valle, La Morris dio clases a Gabriel y a su hermana de flamenco durante algunos años. Posteriormente, La Morris le dijo: “¡No!, si quieres ser un bailarín profesional tienes que tomar clases de ballet. Y te voy a conectar para ver si puedes

³⁹ Los padres de Gabriel Blanco son asturianos de nacimiento.

⁴⁰ Martha Forte fue una maestra, alumna del maestro Tarriba y también de José Fernández (de la Rosa, 1992). En su vida aprendió todo el repertorio de Tarriba y lo transmitía a sus alumnos (Blanco, 2021, comunicación personal)

⁴¹ María Antonieta Gutiérrez Casas “La Morris”, es maestra de danza española en el Centro Cultural de España en México. Fue alumna del maestro Tarriba y también de Manolo Vargas (Stark, 1994)

tomar clases en el sistema” (Blanco, comunicación personal, 29 de abril del 2021), para poder continuar con su preparación.

Gracias a las recomendaciones de La Morris, Blanco ingresó a tomar clases de técnica cubana y danza contemporánea al Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD). En conjunto con sus estudios en el Sistema, continuaba con sus clases en el Club España y en la compañía de La Morris (Blanco, 2021, comunicación personal).

Gabriel me contó que siendo joven quería comerse el mundo, eso ocasionó que su cuerpo estuviera al límite. Debido a las presiones y faltas de un descanso adecuado, Gabriel sufrió una lesión, se rompió los meniscos y ligamentos durante un ensayo en el PBA y tuvo que ser operado. Lo que ocasionó que dejara la danza por completo durante algunos años.

Fuera de la danza, el maestro terminó su carrera en Turismo y comenzó a trabajar en una agencia de viajes; tiempo después, pensando que ya se iba a dedicar a eso el resto de su vida, asistió a una función del espectáculo Cumbre Flamenca: “Y yo dije, yo no puedo estar en una agencia de viajes, yo me tengo que regresar a la danza, me regresé, ya no me pude regresar a... como bailarín clásico, pero si me regresé a la danza española” (Blanco, comunicación personal, 29 de abril del 2021).

En el proceso de su retorno, fue donde se encontró con los maestros Tarriba y Vargas, quienes le enseñaron piezas de su repertorio y complementaron su desarrollo como bailarín, preparándolo para múltiples funciones y dándole una nueva visión de la danza española.

Gabriel ha realizado múltiples investigaciones sobre las danzas tradicionales de España, viajando por distintos lugares de la península; además fue director de su propia

compañía desde 1994, presentándose en múltiples escenarios por toda la república mexicana.

Comenzó a dar clases en el ámbito no formal, sustituyendo a La Morris y por la petición de múltiples alumnos, de distintos niveles, desde infantil hasta adultos. Llegó a la ENDNyGC por un llamado para ayudar a elegir algunas piezas para la muestra escénica, después para enseñar folclore español en un curso; por decisión de la directora, Gabriel ingresó oficialmente a la planta docente de la Nellie en 1997.

En 2016 presentó en el Teatro de la Ciudad Esperanza Iris, su espectáculo Ser, después de casi una década de no pisar un escenario:

El espectáculo también es una invitación poética en la que se entremezclan la danza, el teatro, la multimedia y los sonidos para revelarnos en un suceso escénico la pasión por la vida, la de Gabriel Blanco.

“Gabriel Blanco es un artista y un gran bailar que ha transitado la escena desde la ópera hacia la coreografía de la danza española estilizada y este es un espectáculo a manera de homenaje y reconocimiento después de 10 años de no bailar”, comentó Aarón Mariscales. Director.

Ser, convoca miradas, presencias, sensaciones y cuerpos en un cruce en el que convergerán tiempo, historia, ficción y realidad en una inquietante armonía, luego de un trabajo de ocho meses de laboratorio (Perches , 2016).

Antes del estreno del espectáculo completo, Gabriel presentó algunos fragmentos de la obra en el PBA, como parte del Homenaje a Una Vida en la Danza, en el que se festejó a Pilar Rioja por segunda ocasión.

Gabriel llena un escenario con tan solo pararse, recuerdo haber estado sentada en el tercer piso del PBA cuando apareció con una silla, un seguidor y sus castañuelas. Su

energía lo llenó todo, no necesitó mayores arreglos. De su mano pude aprender cómo suceden los procesos de montajes muy intrincados.

Cuando estudié en la Nellie (2013-2017), Gabriel fue un pilar importante en mi formación, estuvo presente en tres de los cuatro años de la misma, además de ser mi asesor en la Práctica Educativa (2016-2017), me dio las clases de Técnica de Danza para varones I y II, Danza española estilizada V-VIII, Coreografía I y II (optativas), Folclore español III y IV (optativas) y Prácticas escénicas V y VII⁴², además fungió como jurado de mi examen profesional en 2018.

A donde Gabriel fuera, íbamos nosotros. Él siempre fue, y todavía es, un maestro que siempre está a tiempo, con una mirada que refleja su ternura y un exterior imponente. El maestro Blanco buscaba incluir en sus clases, a partir del tercer año, lo que aprendió con Manolo Vargas para “descomponer” la rigidez de la técnica que se aprende en los niveles iniciales.

Para mí ustedes, todos mis alumnos, todos, todos los que han pasado por mí en danza estilizada desde que yo tomé la danza estilizada en la Nellie, yo creo que ya pueden hacer algo, en la danza estilizada, tienen que sufrir al principio y hacer muchas cochinadotas como yo las hice, pero las tienen que hacer (Blanco, 29 de abril del 2021, min. 01:02:30, comunicación personal).

En la actualidad, el maestro Blanco ya no es parte de la plantilla de maestros de la ENDNyGC y únicamente se dedica a dar algunas clases particulares, al igual que Manolo

⁴² Dentro del plan de estudios de la ENDNyGC (reestructurado en 2016) se contemplan en para la preparación de los que estudian la orientación en danza española cuatro años (ocho semestres) de Danza española estilizada, así como ocho semestres de Prácticas escénicas, los cuales se alternan entre la Danza estilizada y el Flamenco. Por otro lado, todas y todos los estudiantes llevan dos semestres de Técnica de danza para varones, ya que, al ser una licenciatura enfocada en la preparación de futuros maestros, esta asignatura otorga los elementos que se trabajan estilísticamente en el baile de varones tradicionalmente propuesto por Vicente Escudero.

Vargas, en su momento, Gabriel se dedica también a asesorar las coreografías de sus aprendices, como Mariana Landa y Elisa Pérez (compañera mía en la licenciatura).

Sol Echegoyen

En lo que pienso cuando recuerdo a la maestra Sol es en su sonrisa, la forma en la que ríe y en el tremendo valor que han tenido en mi vida los aprendizajes que ella me dejó.

Soledad Echegoyen Monroy, comenzó su aprendizaje de la danza en la END en 1970, a la corta edad de siete años, cuando su madre la llevó al enterarse de que, a un costado del Conservatorio Nacional de Música, sitio donde estudiaba su hermano, había una escuela de danza. Estudió la carrera de profesor de danza y tuvo la oportunidad de aprender con el maestro Enrique Vela Quintero.

Sol cuenta que al concluir sus estudios en la END tuvo momentos de duda e incertidumbre: “y cuando salí, fue cuando pues, decía uno: «bueno y ahora ¿qué voy a hacer?» ¿no? que ya terminé aquí, y ¿ahora qué? ¿qué sigue? o ¿qué hace uno?” (Echegoyen, comunicación personal, 8 de junio del 2021). Entonces fue invitada a ver un recital de una alumna del maestro Tarriba y su vida cambió.

Lo que vio la impactó, no había visto algo así en su vida, “fue impactante el manejo de la cabeza, de los ojos, de los brazos ¿no? y ... pues sí yo dije yo quiero tomar eso” (Echegoyen, comunicación personal, 8 de junio del 2021).

Así fue que, acompañada de su hermana, llegó a tomar clases al estudio del maestro Tarriba ubicado en la calle de Mier y Pesado, eran los años ochenta. Con él se enamoró de la danza española y aprendió cómo era la danza clásica española de los grandes escenarios.

Un par de años después, por recomendación del maestro Tarriba, Soledad comienza a tomar clases con el maestro Vargas, con quien aprendería otro tipo de estilización de la

danza, la danza asentada con otra calidad⁴³ (Echegoyen, 8 de junio del 2021, comunicación personal)

Sin dejar de bailar, por petición de su padre de terminar una carrera, Soledad se graduó como médico, y posteriormente obtuvo el grado de doctora en medicina del deporte, profesión a la que dedicaría su vida y con la que podría compaginar la pasión por la danza (Echegoyen, 8 de junio del 2021, comunicación personal).

En 1984 al ser vista por la subdirectora de la ENDNyGC fue contratada para dar clases de anatomía primero, y después de todas las materias prácticas de la especialidad de danza española. Soledad recuerda con mucho cariño los montajes que llegó a hacer para la materia de prácticas escénicas durante casi doce años.

Fue directora de la ENDNyGC del 2002 al 2006 y colaboradora en la creación de los planes de licenciatura de la misma. En la actualidad imparte las materias de Kinesiología I y II y el Seminario de titulación I y II; mismas materias que tomé con ella cuando estaba en la Nellie.

Nunca he tenido la fortuna de verla bailar, aunque ella me cuenta que bailó por muchos años, y compartió escenario con Gabriel Blanco y también con Paloma Macías.

El de ella es un caso interesante de cómo las enseñanzas y el legado de los maestros Tarriba y Vargas no está limitado a enseñar los pasos y las secuencias, sino que se puede enfocar también en la presencia que se necesita para hablar frente a un público cuando se defiende un proyecto de investigación. Soledad me cuenta que Manolo Vargas decía que la presencia es una de las cosas más importantes que puede tener un bailarín; y ella la trabaja

⁴³ Para ella el estilo de Manolo Vargas tenía una calidad de movimiento distinta a lo que había aprendido con el maestro Tarriba, pienso que tendría que ver con el peso, y que la energía se dirigía más hacia la tierra.

con sus alumnos desde el área de investigación, como si de un escenario se tratara, llevando la enseñanza de la danza a rincones inexplorados.

Paloma Macías Guzmán

Recuerdo haber visto por primera vez a la maestra Paloma pasar por los pasillos del segundo piso del edificio nuevo de la Nellie; llevaba una blusa bordada y tenía una trenza larga que llegaba debajo de su cintura.

Paloma Macías Guzmán comenzó sus estudios dancísticos en la década de los setenta, a los ocho años, inspirada por las imágenes que veía en su televisor, así como por la fascinación que provocó en ella ver por primera vez a una bailarina de ballet en puntas: “a mí se me hacía mágico, ¿no?” (Macías Guzmán, 1 mayo de 2021, comunicación personal).

Comenzó con la danza española de la mano de su primera maestra, que la acompañaría toda su vida, Ana María Sánchez (1920-2010): “Fue mi maestra de toda la vida, que daba clases casa por casa de danza española. Y en la cuadra había una casa [...] donde se organizó, se hizo el grupito y pues yo me metí” (Macías, 1 de mayo del 2021, comunicación personal).

Paralelamente a sus clases de danza española, tomó clases de danza regional mexicana como parte de un taller impartido en una escuela perteneciente al Instituto Nacional para la Protección de la Infancia (actualmente el DIF). Con este taller tuvo la oportunidad de bailar para distintas figuras políticas de diversos países y dar sus primeros pasos en el escenario: “Hasta nos pagaban los vestuarios. Nosotros poníamos los zapatos y

los accesorios, pero, pues sí íbamos a todos lados. Y bueno, ¡guau! (sonríe), ahí empezó mi experiencia escénica (ríe)” (Macías Guzmán, 1 mayo del 2021, comunicación personal).

Años después ingresó a la Academia de Ballet de Coyoacán para continuar preparándose, ahora en la danza clásica, donde completó los niveles iniciales. En ese lugar, la mamá de una compañera de su hermana le habló sobre Manolo Vargas. Ella que estaba en búsqueda de continuar aprendiendo más de la danza española, decidió contactarlo y tomar sus clases. Con Manolo estudió casi una década.

Mientras bailaba con el grupo La Forja⁴⁴, comenzó a dar clases particulares de danza por petición de una conocida: “mi primera alumna, y mi conejillo de Indias (ríe) le gustaba mucho la clase (ríe). No sé por qué, porque (suspira) digo, ¡no! pero qué horror, pobre. Pues sí fue, fue mí, mi conejilla”. A partir de entonces comenzó a dar clases con pequeños grupos de manera esporádica. (Macías, comunicación personal, 1 de mayo del 2021).

En el año 1998, llegó a la ENDNyGC de mano del guitarrista Jorge Miller, para acompañarlo con el toque de castañuelas. Después de haberse presentado en la escuela, fue invitada por Roxana Ramos, directora de la escuela en ese momento, para comenzar a dar clases de danza española con un grupo multinivel: “un grupo... mixto así combinado de tres niveles, que era un poco difícil de manejar, pero ahí me sirvió mucho, por ejemplo, las estrategias de Manolo. Porque, bueno, había chicas de segundo año y chicas del cuarto año.

⁴⁴ La Forja Flamenco es un grupo de flamenco fusión donde se funden música y baile. Algunos de los más importantes festivales y ferias en los que la compañía ha participado son el Festival del Centro Histórico de la Ciudad de México, el Festival Internacional de Mérida, el Festival Internacional de Zacatecas, el Festival Internacional del Desierto San Luis Potosí, el Festival Internacional Quimeras Metepec, la Cumbre Tajín, etc. (La Forja, 2022)

Y no sé por qué razón existía así, pero era un reforzamiento de la técnica” (Macías, 1 de mayo del 2021, comunicación personal).

Paloma me contó que dando clases de técnica tuvo muchos altibajos, tensiones institucionales, y conflictos —en los que decidió no profundizar—. En la actualidad, se desempeña como maestra de notación en la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC) y como maestra de Metodología de la Investigación en la ENDNyGC; pero cuando estudié la licenciatura, tuve la oportunidad de tomar con ella, las clases de Metodología de la Investigación y Didáctica aplicada a la danza española III y IV.

En esta última, Paloma retomaba lo aprendido con el maestro Vargas para orientarnos y darnos herramientas para abordar la enseñanza con nuestras poblaciones de la práctica educativa. Además, nos enseñó dos piezas del maestro Tarriba, que aprendió de su maestra Ana María Sánchez: *Los panaderos de la Flamenca* y *El Relicario*.

Solía ponernos ejercicios de zapateado que le había enseñado Manolo Vargas y algunos ejercicios de expresión.

Además de sus labores como docente, Paloma es investigadora y tiene un doctorado en Ingeniería, y en la actualidad continúa preparándose en la notación Laban.

No se me olvida el día que, con pena, me le acerqué buscando que me recomendara un asesor para mi proyecto de titulación, recuerdo que con los hombros encogidos le compartí lo que pretendía hacer y en respuesta ella sonrió y me dijo: “Claro que sé quién te puede asesorar, yo te asesoro, si gustas”. Así fue como me acompañó durante el sinuoso trecho que implicó titularme.

Cuando estaba en cuarto año la vi bailar; usó un vestido rojo con detalles negros, era parte de la celebración del día Nellie que se realiza cada año en la ENDNyGC. Ese día, por

fin pude mirarla en todo su esplendor con los ojos brillantes por la emoción que implica para ella estar sobre el escenario.

Para ella una de las cosas más importantes en la enseñanza —ahora sé que es algo que aprendió de Manolo— es la paciencia y el cariño.

Gabriel, Sol y Paloma son parte del cuerpo de maestros que permitieron que la danza española se enseñe de manera formal en México, han sido maestros de una gran parte de los profesionales que ahora están en los escenarios, que comienzan a tener sus academias y hacen sus pininos como creadores escénicos. Ahora son mis guardianes los que tienen más de treinta años de experiencia en el campo de la danza, y los que buscan que el legado de sus maestros no desaparezca.

Gracias a las múltiples huellas que les dejaron los maestros Tarriba y Vargas, se han podido desempeñar de múltiples maneras en el mundo de la danza, cómo ejecutantes, creadores, maestros e investigadores. A continuación, comenzaré a describir las distintas interacciones que tuvieron mis guardianes con los grandes maestros.

3.4 De las mil caras del maestro de danza española

Como lo he mencionado arriba, los maestros Tarriba y Vargas se desarrollaron en múltiples ámbitos dentro del campo de la danza, principalmente como bailarines, creadores y maestros. Es como maestros como se presentaron en las vidas de mis guardianes, en una relación en la que jugaron distintos roles.

A partir de este apartado comenzaré a describir múltiples aspectos de las interacciones entre los maestros y mis guardianes. De cómo se daban las relaciones dentro y fuera del salón de danza, las distintas formas en las que estas han trascendido en sus vidas

y la variedad de roles⁴⁵ que se ponían en juego al interactuar en los espacios compartidos en las relaciones *maestro-alumno*⁴⁶.

En la enseñanza no formal, la relación maestro-alumno comienza con un primer acercamiento, en el que el alumno suele tener de antemano la intención de aprender con cierta figura, ya sea por admiración, como sucedía al inicio de la carrera de Tarriba como maestro, o porque un tercer personaje proporciona el primer contacto. Gabriel, por ejemplo, llegó con ambos maestros —Tarriba y Vargas— de la mano de su maestra La Morris: “Llegué primero con Tarriba porque [...] donde daba clases La Morris, que era en la colonia del Valle, también daba clases Tarriba. Entonces La Morris me invitaba a bailar y eran [...] bailes de Óscar Tarriba” (29 de abril de 2021, min. 0:07:19, comunicación personal).

Con el paso del tiempo, las relaciones se vuelven más profundas, en la medida en la que ambos agentes permanezcan abiertos a las posibilidades de interactuar.

En cuanto a Gabriel, Sol y Paloma, he de mencionar que, al acercarse a aprender con los grandes maestros, las tres figuras tenían alrededor de dieciocho años y estaban en búsqueda de una mayor formación en el ámbito de la danza, ninguno venía sin conocimientos, tenían también más o menos los mismos años de experiencia en la danza. Sin embargo, como en cualquier relación humana, las interacciones con los maestros tuvieron particularidades.

⁴⁵ Es importante reconocer que algunos de estos roles a los que hago referencia surgieron de manera simultánea en las relaciones, y que dentro del relato de mis guardianes no aparecieron de manera segmentada, no obstante, los muestro de esta manera para una mejor comprensión de la complejidad del acto educativo.

⁴⁶ Cuando uno aprende ciertas habilidades dancísticas, se pone en juego inmediatamente una relación con el otro por la relación maestro-alumno: el maestro representa el ideal al que el alumno aspira y ya que el saber de la danza tiene que ejecutarse, es el hacer del alumno el que se halla constantemente expuesto a la mirada del maestro. Tal exposición constante y fundante de nuestro hacer ante los ojos del otro, incluye un deseo de ajustarse al modelo propuesto y de ser reconocido permanentemente (Islas, 2001, p. 37).

He relatado arriba los aspectos más relevantes en cuanto a las vidas de los maestros Tarriba y Vargas, de cómo después de una fructífera carrera en los escenarios habían decidido dedicarse exclusivamente a la enseñanza. Mis guardianes los conocieron a principios de la década de los ochenta, cuando ambos estaban cercanos a cumplir los setenta y tantos. Tarriba había comenzado a dar clases una década antes que Manolo, ambos tenían visiones distintas sobre lo que era importante para el aprendizaje de la danza y la profesionalización de los bailarines, en palabras de Gabriel:

Eran opuestos en cuestión de aprendizaje. Tarriba te enseñaba danza española estilizada y flamenco por medio de repertorio... y si tú le decías: “Maestro, este... ¿la técnica para la danza española?” ... (sube la voz, imitando a Tarriba) “¡No existe! ¿quieres técnica? Estudia ballet”. Y Manolo Vargas no, Manolo Vargas sí era así de técnica, y entonces vamos a empezar a comprender el cuerpo, y entonces el cuerpo con la yoga, porque él hacía cosas como con yoga y entonces el cuerpo hay que moverlo así y era de otra forma ¿sí? Manolo siempre fue técnico (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 00:08:21, comunicación personal).

Las diferentes formas de mirar a la enseñanza de la danza —que revisaremos en el siguiente capítulo— complementaron el aprendizaje de sus alumnos y sentaron las bases para la enseñanza de la danza española en la actualidad. Comenzaré el relato de los distintos roles que tomaban los maestros al interactuar con sus aprendices con el más evidente, el rol del maestro de danza.

Tarriba maestro

Como lo he mencionado con anterioridad, el maestro Tarriba decidió dedicar su vida a la enseñanza luego de una fructífera carrera en los escenarios. En la década de los ochenta el maestro era muy solicitado:

Él era el maestro de, de los maestros pues, en aquel entonces, este... era el mejor, no le daba clases a cualquiera, porque siempre tenía llenos sus horarios. Te digo que por eso no sé, yo llegué porque tenía que llegar, porque realmente no tenía horarios, entonces era difícil [...] tener horario con él, porque nada más atendía ciertas horas de la tarde, no era todo el día. Entonces sí, sí fue que llegamos pues porque nos tenía que llegar (ríe) (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:29:01, comunicación personal).

Cuando Sol conoció al maestro Tarriba este le pareció un personaje muy especial:

Tocamos, nos dejó entrar y entonces estaba alguien tomando clases, y nos dijo: “Espérenme, espérenme porque voy a terminar mi clase”, y ya nos metimos, estuvimos ahí viendo unas fotografías que tenía. Al terminar la clase, despide a la alumna, [...] él salió y lo primero que hacía era prender su cigarro, entonces nos dice: (imitando al maestro Tarriba) “Bueno ¿qué quieren?”, y le digo: “no es... pues es que estoy interesada en unas clases de danza española, porque vi a fulanita de tal, que bailó, entonces me gustó mucho” ... (cambiando la voz nuevamente) “Ah, sí” y saca un cuaderno y dice: “OK te espero, el martes a las cinco de la tarde”. O sea, yo no había dicho ni sí, ni no, ni nada (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:03:20, comunicación personal).

Sol me cuenta que las primeras clases fueron todo un cambio para ella. Ella y su hermana iban “todas miedosas” al reconocer que lo que sabían de la danza española era muy distinto a lo que estaban a punto de aprender; Tarriba las instruyó desde el primer día

de clase sobre los materiales que serían necesarios para una buena ejecución, las envió con el señor Jácome⁴⁷ para mandarse a hacer unos zapatos con el sonido adecuado y les dijo que buscaran unas castañuelas Galeano.

Para explicar los pasos y secuencias, el maestro era muy paciente, tomaba en cuenta el nivel de sus alumnas, así como su preparación previa, y caminaba a su ritmo. Según Gabriel, el maestro Tarriba preguntaba a sus estudiantes qué querían aprender. En todo momento se detenía a volver a explicar los pasos que fueran complicados y tomaba bastante tiempo en el montaje de sus coreografías buscando la mayor perfección posible, el maestro Tarriba, “hacía mucha precisión en cómo tenías que hacer las cosas” (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:18:40, comunicación personal).

En esa época, me cuenta Sol, no era común que el maestro aceptara entre sus alumnos a personas principiantes, quizás por el cansancio que surgió al pasar los años:

A él no le gustaba enseñar como... gente que fuera muy, muy inicial, ¿no? Y no duraba mucho tiempo la gente inicial. Sino que ya si traías un poquito, pues era mucho más fácil para él. Ya era grande cuando nosotras tomábamos clase con él, no era tan, tan joven (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:21:06, comunicación personal).

Sol también me cuenta que, dentro de las precisiones en la enseñanza, el maestro era bastante exigente, sin dejar de ser una persona amable:

¡Ay! Pues era súper estricto, luego sí te gritaba, a veces... (imitando a Tarriba)

“¿¿qué? ¿no entiendes?!” (ríe a carcajadas), sí era estricto, pero a la vez buena gente

⁴⁷ En la actualidad la encargada de la creación de los zapatos Jacome es su hija Virginia, sigue siendo una práctica común entre la gente del medio buscarla para conseguir unos zapatos que funcionen para la danza española, aunque cada vez hay más opciones para la compra de zapatos con buen sonido.

¿no? Porque si te explicaba todo perfecto, entonces eh... lo que sí, tenía que estar perfecto, o sea que no aceptaba que estuvieras fuera de tiempo [...] sí era muy meticuloso en cuanto a cómo tenía que hacerse el movimiento (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:26:16, comunicación personal).

Tarriba era un maestro que buscaba que sus alumnas tuvieran movimientos pulidos, cercanos a la perfección, ante el error, Tarriba desarrolló códigos para comunicar a sus alumnas los que tenían que corregir en los movimientos, y para expresar su exasperación sin herir o volverse violento:

No había gritos (con un tono de voz reflexivo, casi suspirando), no había gritos; digo Tarriba se enojaba, pero se enojaba, pero cuando ya de plano estaba muy, muy mal, pero no había los gritos, este... hacía así (hace un movimiento de mano y un ruido imitando el chasquear de las castañuelas), con sus castañuelas, (repite el ruido) cuando lo hacías mal te hacía así porque lo estabas haciendo mal y quería que te pararas (ríe) (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 01:02:16, comunicación personal).

El maestro buscaba estar en sus clases a tiempo, y reponía aquellas que por alguna razón fueran canceladas, tenía la apertura de charlar con sus alumnas en los respiros que tenía entre cada clase, hablando sobre la danza y los personajes que en ese momento estaban en los escenarios; en ocasiones cuando encontraba personas del medio hacía la labor de presentar a sus alumnas y así ofrecer la entrada al campo mediante la socialización:

Y además también me introdujo a los personajes, eso también fue importante de estar con él, te introducía a los personajes que estaban bailando en esa época [...]. Y te iba presentando a las personas, entonces pues, sí ahí estaba La Morris: [...] “es

La Morris [...] y cuando baile te voy a decir para que vayas a verla”, y así ¿no? Entonces también eso fue importante... que él te iba introduciendo al medio, para que conocieras a la gente, y conocieras cómo bailaban y qué es lo que hacían; eso fue bien importante para mí, para mi desarrollo profesional e individual, pues sentirte que tú eras parte de ese gremio (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:42:52, comunicación personal).

Tarriba también daba a sus alumnas consejos sobre otros maestros con los que podrían complementar su desarrollo profesional, entre ellos se encontraba el maestro Vargas:

Entonces él nos dio la dirección de donde daba clases este... Manolo Vargas y entonces fuimos a ver cómo daba clases, Tarriba nos dijo “les va a servir, está bien, es diferente”, y sí, pues es diferente, completamente diferente a lo que era Óscar Tarriba; o sea, no nos quedamos con lo que nos enseñó, sino que queríamos estar con otro, porque además oíamos lo que él (refiriéndose a Tarriba) platicaba de [...] los que van con Manolo (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:31:30, comunicación personal).

Con todo el peso que implicaba en ese tiempo su nombre, el maestro Tarriba era un ser amable y comprometido, sobre todo paciente y perfeccionista. Nunca violento, permitió a Sol aprender a su tiempo sin temor a ser presionada, y cuando el momento de buscar nuevos aprendizajes llegó, el maestro la orientó para continuar su preparación⁴⁸.

⁴⁸ En el relato de Sol, hay muchos detalles del maestro Tarriba que invitan a la reflexión, he llegado a escuchar de maestros que celan a sus alumnos, a la misma Martha Forte la celaba su primera maestra (Estrella Morales), y hasta le dejó de dar clases cuando comenzó a tomar clases con él. El que Tarriba mismo buscara introducir a sus estudiantes al medio muestra un verdadero deseo de ver que crecieran y tuvieran posibilidades de crecimiento fuera de su propio estilo.

Vargas maestro

En la década de los ochenta, Manolo Vargas había dejado los escenarios, tanto como bailarín como coreógrafo, se dedicaba a dar clases dos días a la semana, el día sábado tenía una clase general y los martes una de nivel avanzado a la cual solo accedían algunos alumnos seleccionados por él.

Paloma conoció a Manolo en búsqueda de nuevos aprendizajes de la danza española y por recomendación de la madre de una compañera de su hermana:

Coincidió que una de mis hermanas en la clase de ballet, la mamá de una de sus compañeras iba con Manolo Vargas, y ella fue la que dijo: “¿por qué no le dices a tu hermana que vaya con Manolo? Yo le doy el teléfono, que le llame, es padrísima la clase, no te pone bailes, ponen pura técnica y [...] te da clases de yoga” (pausa). Yo así de: “¡Ay! qué chistoso, qué chistosa escuela” (sonríe) pues de esos que dices: “Vamos a ver, a explorar”, y bueno si hablé eh... muy serio, él era muy tímido al principio, muy reservado, entonces era así muy ceremonioso [...]. Pues ahí voy, bueno, ¡me encantó!, me encantó, me encantó, ahí estuve (pausa) pues, casi diez años puedo decir que estuve con él (Macías, 1 de mayo de 2021, min. 00:06:40, comunicación personal).

Paloma se refiere a él como un hombre muy generoso, las clases que impartía solían ser siempre muy largas y, según Sol, no había oportunidad de tomar con Manolo clases particulares:

Yo iba a las clases grupales. Él para que te diera clases individuales, pues era muy difícil ¿no? Entonces nosotras llegamos y (imitando a Manolo): “¿Individuales? no, no tengo”. Y así te decía: “No tengo, ven a tal clase y es grupal”; bueno pues ahí te

metías con todos, a la clase grupal, de cómo tres horas (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:46:07, comunicación personal).

Mis guardianes me cuentan que al principio Manolo solía hacer la clase con ellos, pero al pasar el tiempo, debido a su edad, comenzaba a darla sentado, apoyándose de algún alumno avanzado.

Manolo también era muy exigente, pero Sol y Paloma cuentan que no dejaba de ser respetuoso en aquellas veces que perdía la paciencia:

Eh, sí se enojaba, sí de (imitando a Vargas, sube la voz): “¡No! Es que vean les estoy diciendo”. A veces sí se impacientaba [...], pero él era así, nunca, eso sí, nunca te insultaba, nunca hacía un comentario sarcástico, ni del cuerpo de la gente, ni... nunca jamás te hacía sentir mal. Yo jamás oí a nadie llorando en su clase, ni que se fueran furiosos (Macías, 1 de mayo de 2021, min. 00:19:50, comunicación personal).

Una de las huellas que noté que tiene mucho peso, tanto en el relato de Paloma como en el de Sol, fue la constante mención a la paciencia y tranquilidad del maestro Vargas, a la ausencia de violencia en sus clases, detalle que valdría la pena resaltar, sobre todo en la actualidad, cuando surge cada vez más la necesidad de una enseñanza amable.

La pasión de Manolo por la danza y por la enseñanza era tanta que para sus clases daba un precio muy accesible, Sol cuenta que no sabe cómo es que lograba subsistir: “Manolo, quien sabe de qué vivía, porque cobraba tan barato, quién sabe de qué vivía... la verdad no sé, diez pesos la clase ¿no? Una cosa así, y había gente que todavía se iba y no pagaba” (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 01:03:01, comunicación personal).

Manolo como maestro logró que sus alumnos comprendieran los alcances de sus cuerpos y experimentaran nuevas formas de crear, al tiempo que enseñaba una técnica clara y buscaba que lograran una ejecución limpia de los movimientos.

En la relación maestro-alumno, ambos maestros dejaron varias huellas en sus aprendices, en sus cuerpos a través del aprendizaje de sus estilos, en sus mentes a través de las reflexiones que desde entonces han hecho, y en sus prácticas como maestras y maestros. La huella que dejaron como maestros consistió en dar un lugar privilegiado al desarrollo de sus estudiantes, en el dar la entrada al campo e invitar a la experimentación de nuevos alcances, aun cuando estuvieran con ellos por periodos de tiempo cambiantes, desde meses hasta casi una década.

Dentro de las tareas que realizaban los maestros al enseñar danza, una de las más reconocida es la del montaje de coreografías, tarea que Tarriba y Vargas desarrollaron en momentos y formas distintas en su práctica.

El maestro coreógrafo

Se podría pensar que el montaje de coreografías es una de las tareas principales de un maestro de danza, que quizás el hecho de presentar a los alumnos en un teatro no cambiaría la manera en la que se relaciona un maestro con sus aprendices. Sin embargo, el escenario está siempre envuelto en un misticismo y un compromiso distintos; requiere de mirar la tarea del aprendizaje con una lupa, significa no solamente que los cuerpos de los alumnos serán mirados y hasta a veces juzgados por el público presente, implica también poner arriba del escenario la profundidad con la que se han dado los aprendizajes de la técnica y los elementos de la danza.

A lo largo de este estudio, me he dado cuenta de que hay algunos vacíos en los conceptos que se utilizan al hablar de la danza, uno de ellos es el concepto de *coreógrafo*. De acuerdo con *El manual del coreógrafo*, un coreógrafo es “el artista que concibe y realiza obras coreográficas utilizando los elementos estructurales de la danza” (Durán, 2014); es el artista que concibe la obra dancística y sus elementos compositivos. La tarea del coreógrafo implica la concepción de ideas originales y de un conocimiento profundo del campo.

Para un entendimiento mayor de su hacer, habría que entender qué es una coreografía. Para esto tomaré la concepción del investigador Alberto Dallal (1999), para él la coreografía:

No es otra cosa que la geometría espacial de la danza, el arreglo o disposición de los movimientos del o de los cuerpos en el espacio específico en el que la danza se produce (o incluso la “construcción” del espacio dancístico) [...] Se ha significado por sus enormes dificultades teóricas y culturales, erigiéndose en la compleja manipulación de un haz de conocimientos, técnicas, objetivos e intuiciones (pp. 237-238).

Para la tarea de la enseñanza de la danza, la coreografía suele tener múltiples objetivos, entre los cuales se encuentran: utilizar el montaje como vehículo para el aprendizaje de pasos y secuencias básicas, proporcionar la experiencia de estar en el escenario y las tareas relacionadas con la preparación de una presentación artística, y para los docentes en formación proporciona herramientas para el trabajo futuro y el acompañamiento de los alumnos.

En el relato de Sol, ella menciona que en la década de los ochenta todas las clases de danza española funcionaban a través de la enseñanza de bailes, cosa que en la actualidad

aún sucede; eran pocos los maestros de la época que además de las coreografías otorgaban un sustento en la técnica, entre ellos se encontraban los maestros Tarriba y Vargas.

Tarriba coreógrafo

Hacia la década de los ochenta, Tarriba solía hacer montajes como eje principal de su enseñanza, y posteriormente presentar a sus estudiantes más destacados en recitales particulares, “él era de los pocos que ponía un poco de técnica, de castañuelas y de zapateado, pero lo importante era ponerte coreografías” (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 0:14:00, comunicación personal).

Una vez que se aprendían los bailes, y estaban revisados meticulosamente, el maestro decidía hacer el recital con sus alumnas, él dibujaba los vestuarios que quería que sus alumnas utilizaran —actividad que realizó también para algunos montajes de sus alumnas una vez que comenzaban a crear por su cuenta—: “tenía un sentido de la línea adelantado a su época, fue un verdadero precursor. Su sentido del color era extraordinario y el conocimiento de la caída de las telas era total” (Forte, s.f. en Bastien, 1996, p.22).

Posteriormente llamaba a un pianista que le gustara para que tocara las piezas y enviaba a sus alumnas con su vestuarista de confianza, tomaba muy en serio su papel como coreógrafo (Echegoyen, 8 de junio del 2021, comunicación personal).

Para el montaje era sumamente meticuloso, con mucho detalle buscaba que todo fuera lo más perfecto posible, buscaba en el movimiento de sus alumnas la precisión: “se tardaba mucho en el montaje, porque él era muy preciso” (Echegoyen, 8 de junio del 2021, min. 00:18:13, comunicación personal). Cuando se aproximaba el momento de presentar, el maestro estaba presente para cada detalle, dirigía hasta el contenido de los programas.

Antes de las presentaciones las alumnas tenían la oportunidad de ensayar con el pianista, para adaptarse a la cadencia y a las sensaciones distintas que provoca tener la música en vivo, lo cual para él era indispensable —y en lo que profundizaré más en el siguiente apartado—.

El maestro Tarriba presentaba a sus alumnas en teatros para que ellas tuvieran la experiencia de pararse en un escenario, algo indispensable para cualquier bailarín en formación, pero había terminado muy cansado del medio, ya no quería encontrarse a nadie en las funciones, pero eso nunca impidió que estuviera ahí, dando un soporte emocional y energético hacía sus alumnas:

Entonces te decía “[...] y cuando tu voltees ya no voy a estar”, y así era eh, entonces estamos ahí en los aplausos no sé qué, cuando salías fuera del escenario ya no estaba, él ya se había ido porque ya había visto la función [...]. En la recogida sí, [...] él estaba ahí veía que las luces, a ver cómo te colocas, a ver que no sé qué, y que el pianista, o sea él llevó todos los recitales así, estando él presente, no podía ser (ríe) que no viera lo que iba a suceder [...], sí tomaba muy en serio su papel, no te cobraba extra [...] porque como que le gustaba eso (Echegoyen, 8 de junio del 2021, min. 00:25:15, comunicación personal).

En conjunto con sus coreografías, el maestro Tarriba enseñó a sus alumnos cómo crear las cosas que no estuvieran al alcance, aunque fuera pintar las zapatillas para que parecieran alpargatas, lo importante es que cada detalle estuviera en su lugar, que el escenario se pisara con respeto.

Por otro lado, el maestro Tarriba fue buscado en repetidas ocasiones para ayudar a alumnas como Martha Forte y La Morris cuando ellas deseaban retomar partes de su repertorio con sus propios estudiantes:

Martha Forte me pagó que me aprendiera *La farruca del molinero*, y estuve no sé equis tiempo, equis meses hasta que me la aprendí [...], y ya después volví a ver a Tarriba porque [...] íbamos a retomar *Goyescas*, para que me limpiara el baile [...] y ahí integró el baile de parejas con la alumna (de Martha) y conmigo (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 00:17:28, comunicación personal)

En este caso ocurre un contraste interesante entre las interacciones de Soledad y Gabriel con el maestro Tarriba, he de mencionar que Gabriel le da mucha importancia a haber aprendido el repertorio directamente de la mano de Óscar Tarriba, sin embargo, él caracteriza sus interacciones no necesariamente como una relación maestro-alumno:

Es que yo con Tarriba (pausa para recordar) pues duras lo que dura el montaje, como él no enseñaba técnica, entonces (pausado) la clase la pagaba por ejemplo La Morris o me la pagó Martha Forte [...]. Yo con él no fui directamente como alumno, o sea sí, porque yo trabajaba con La Morris [...] entonces nos montaba el baile a los dos: “tú Gabriel tienes que hacer esto, y La Morris tiene que hacer esto otro”, [...] y ya yo trabajaba con La Morris por detrás (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 00:16:08, comunicación personal).

Es interesante notar cómo para Soledad el maestro Tarriba era de los pocos que le daba importancia al trabajo de la técnica y por otro lado Gabriel considera que él no enseñaba técnica, y menciona en su relato algunos detalles en el aprendizaje que no obtuvo del maestro Tarriba a pesar de considerarlos necesarios como el tamaño y tipo de

castañuela más adecuados para su mano y el tipo de toque que se iba a realizar, orientación que Soledad recibió de parte del maestro en la primera clase que tuvo con él⁴⁹.

En sus prácticas como coreógrafo el maestro Tarriba permaneció abierto a la enseñanza de su repertorio a las alumnas de sus alumnas, a la ayuda en la limpieza de los pasos y a continuar guiando el camino desde su trinchera, sin importar que éstas estuvieran caminando con sus propias coreografías y grupos escénicos, rasgo que compartió con el maestro Vargas.

Manolo coreógrafo

Con el paso del tiempo, la forma en la que las interacciones entre el maestro coreógrafo y sus alumnos tienen lugar cambia, en el caso de Manolo me apoyaré en tres momentos distintos, principalmente en las tres etapas en las que Gabriel divide su propia interacción con el maestro Vargas.

Cabe mencionar que a finales de la década de los ochenta Manolo ya no montaba coreografías como parte de sus procesos de enseñanza de la danza “porque él no se encargaba de hacer coreografías, él no te enseñaba ni una coreografía, lo único que te enseñaba eran Sevillanas, [...] él decía que no, que la coreografía no te iba a hacer bailar” (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 01:05:15, comunicación personal).

No obstante, Gabriel conoció a Manolo mientras formaba parte de la representación de la ópera *Carmen*, a donde fue invitado a participar por su maestra La Morris. El maestro

⁴⁹ De acuerdo a mi experiencia en el campo, infiero que el maestro Tarriba no profundizaba demasiado en los detalles técnicos con Gabriel Blanco, ya que él llegaba de la mano de sus maestras y quizás el maestro Tarriba buscaba no interferir con el proceso de enseñanza de la maestra “titular” en ese momento.

Vargas fue encargado de las danzas del montaje y Gabriel participaba con otros bailarines, alrededor de siete, en la escena del tablao:

Yo solo llegué de invitado, y pues el montaje de Manolo fue eh... Leticia Roo⁵⁰ rodeada de bailarines, varones, con un sombrero. Entonces hacíamos la parte como del tablao, y eran puros banquitos y... alrededor todos los hombres bailando con sombrero [...] y bailamos en Bellas Artes la pieza de Manolo Vargas. Ahí te digo que fue mi primer contacto con Manolo (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 00:21:45 comunicación personal).

En esta etapa el maestro Vargas ponía especial atención en la precisión de la ejecución de los movimientos y en momentos podía llegar a desesperarse y gritar:

Me regañaba y me regañaba (enfático) y no le parecía nada lo que hacía... yo sentía que no le parecía nada y entonces este, hoy en día bueno (ríe) ya me da mucha risa, pero en aquel momento yo pues salía de la clase que decía: “es que no le entiendo” (cambia la voz para imitar a manolo) “es que tú levantas el sombrero y vas bajando y veme cómo lo estoy haciendo” y yo creo que yo bajaba el sombrero más rápido o más lento, no sé qué hacía y... (vuelve a cambiar la voz): “¡Noo!, no así no lo quiero ¡Veme otra vez!... ¡Noo!” (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 00:22:18, comunicación personal).

El maestro coreógrafo se enfrenta a diferentes tipos de alumnos, están por supuesto los alumnos que día con día y durante años se preparan de la mano de su maestro para un día pisar el escenario, por otro lado, están los alumnos que llegan con un conocimiento más

⁵⁰ De acuerdo con el relato de Gabriel Leticia Roo era una de las bailarinas que trabajaba con Manolo Vargas, ella comenzó sus estudios en la END, “una mujer con todas las aptitudes para bailar” (Blanco, 29 de abril de 2021, comunicación personal); dejó los escenarios debido a que comenzó su vida familiar, además de una lesión en la espalda (Stark, 1994)

amplio con los cuales se convive poco y que son susceptibles a una mayor cantidad de estrés provocado por la inmediatez con la que se enfrentarán a los reflectores.

Sería importante preguntarse si en el caso de un montaje profesional las interacciones que se dan entre un bailarín y un coreógrafo pueden ser vistas como relaciones maestro-alumno, en este caso, Gabriel se refiere a Manolo y a la mayoría de los grandes coreógrafos con los que ha trabajado como maestros.

Tiempo después del montaje de *Carmen*, mientras trabajaba con Sandra Saharrea, Gabriel comenzó a ir regularmente a las clases de Manolo Vargas, para este momento, el maestro Vargas solamente se dedicaba a enseñar técnica, apoyado de algunas estrategias — que abordaré en el siguiente apartado— y solamente algunas alumnas afortunadas, como Paloma, eran llamadas a la clase especial de los martes:

Pues descubrir todas esas posibilidades técnicas (pausa), que después fueron estilísticas, ya cuando me invitó a un grupo especial los martes en la tarde, que ya montaban coreografías y se veían cositas un poquito más integradas, este... ¡guau! ¿no?, para mí fue todo un descubrimiento, personal y de las posibilidades que tenía la técnica (Macías, 1 de mayo de 2021, min. 00:08:45, comunicación personal).

A pesar de no tener intenciones de llevar las coreografías de la clase de los martes a un escenario, Manolo tomaba la tarea del montaje muy seriamente, siempre meticulosamente, como si supiera que el alumno a quien le estaba exigiendo un nivel de detalle avanzado pudiera darle lo que esperaba:

...Sí era más exigente y sí, por ejemplo, si te pedía hacer la mano así (gesticula) y tú la hacías así (cambia la posición de la mano) ... te ponía como chancla (enfática):
 “¡No!, es que no la estás haciendo bien, la tienes que hacer así, y te tienes que parar y tienes que parecer un pavo, aquí con el abanico”, me acuerdo muchísimo de esa

clase: “Camina con esta calidad... ¡no, no, no!, no lo estás haciendo como yo te digo”, y se ponía otra vez. Ahí sí perdía un poquito [...] la paciencia, porque sabía que tenías ya un poquito más de elementos, como para poder sacar el paso integrado, y a manejar esas calidades, las acciones corporales, lo que se necesitara, a veces no te salía y te ponía como zapato (ríe) ¿no?, pero bueno, te salía en algún momento (sonríe) (Macías, 1 de mayo de 2021, min. 00:18:56, comunicación personal).

Como lo mencioné antes, Manolo prácticamente no montaba coreografías cuando conoció a mis guardianes, no obstante, Gabriel, Sol y Paloma supieron retomar lo aprendido en sus propias creaciones.

En cuanto al trabajo del maestro como coreógrafo queda muy presente en mí la pregunta: ¿Qué hace que un maestro ya no quiera mostrar el trabajo de sus alumnos en un escenario? ¿estrés? Si bien es cierto que, al no estar insertos en una institución, los maestros tenían la libertad de hacer lo que querían con sus clases, los alumnos a veces son los que suelen externar su deseo por subirse al escenario.

Entonces ¿cómo decide el maestro de danza en qué momento subir a sus alumnos al escenario?, para esto también sería necesario proporcionar a los estudiantes herramientas de gestión y un trabajo cercano a la producción y sus elementos.

Después de algunos años cobijados por los grandes maestros, mis guardianes, así como sus compañeros y otras maestras, comenzaron a crear a partir de lo que aprendieron de ellos, algunos retomando las coreografías al pie de la letra como Martha Forte y otros experimentando rumbos y figuras distintas como Pilar Rioja (Blanco, 29 de abril de 2022, comunicación personal). Pero las separaciones y los nuevos rumbos no significaron la

ruptura del vínculo creado entre ellos, la huella que dejaron los maestros salió del salón de danza y comenzó a guiarles en cada paso del camino, sin importar a dónde se dirigiera.

El maestro que disipa las sombras

Como lo mencioné arriba, al enseñar danza, las interacciones maestro-alumno no son idénticas, el impacto de las enseñanzas del maestro en la vida de sus aprendices puede tener distintos niveles de profundidad, afortunadamente, en el caso de mis guardianes las huellas que dejaron los maestros Tarriba y Vargas son como pequeñas luces que brillan al recordarles.

En este pequeño apartado —con el que cierro el capítulo— reflexionaré sobre los detalles que trascienden, el acompañamiento en la vida, y las transformaciones que se dieron en mis guardianes como fruto de sus interacciones con los grandes maestros.

Para esto, me desviaré un momento hacia el concepto de *gurú*⁵¹. El gurú es el que en la antigua India se encargaba de la enseñanza de las danzas tradicionales mediante la tradición oral para dar continuidad al arte:

La continuidad de las artes se basa en los seres humanos [...] “Lo que se aprende de los libros y no se aprende de un maestro no resplandece [...]”. Además, en la medida en que la danza y la música se comunican a través de medios no verbales y sus matices de expresión están más allá de las palabras, estas artes dependen de manera especial de la tradición oral viva. Los alumnos se confían al gurú por ellos

⁵¹ La sílaba gu significa sombras (oscuridad)

La sílaba ru, el que las dispersa

Por su poder de dispersar la oscuridad

El gurú es así llamado (Advayataraka Upanisad, v.5 en Jeannes, 2001, en Islas, 2001, p. 494)

elegido como una llave para entrar en el rico mundo de la actividad creativa

(Jeannes, 2001 en Islas 2001, p. 494)

En la tradición hindú, el gurú se convertía en un segundo padre para sus aprendices, ya que hacía “nacer al danzante en cada uno de sus alumnos” (Jeannes, 2001 en Islas 2001, p. 496). Si bien en la actualidad la relación entablada entre el maestro y el alumno de danza no llega a ser del mismo nivel que la del gurú y el sisya⁵², en el sentido en que el alumno no va a vivir a la casa de su maestro y convive con él las veinticuatro horas del día, encuentro que existen similitudes entre ambas relaciones.

Una de las bases fundantes de la relación gurú-sisya es el contacto basado en el “amor y la devoción” (Jeannes, 2001 en Islas 2001, p. 498), siempre manteniendo la separación entre el que enseña y el que aprende, “la relación [...] es íntima, pero jerárquica, no un encuentro entre amigos o entre iguales” (Jeannes, 2001 en Islas 2001, p. 498).

Para mis guardianes, las relaciones que entablaron con los maestros Tarriba y Vargas consistían en un balance entre el cariño y el respeto que les tenían, Sol cuenta que no sabría si llamar amistad a su relación con el maestro Tarriba, sin embargo, la caracteriza como basada en la “admiración hacia él” (Echegoyen, 8 de junio de 2021, comunicación personal). Esta relación marcó su vida y es uno de los aprendizajes que ella considera más valiosos.

Así como el gurú se convierte en el segundo padre del sisya, en muchas ocasiones los alumnos comienzan a considerar a sus maestros como parte de su familia, en el caso de Sol, el hecho de que, al enfermar, el maestro Tarriba le abriera la posibilidad de

⁵² **Sisya:** Alumno en la tradición de la India

acompañarle, le dejó una huella especial, él la hizo sentir bienvenida en sus momentos más complicados:

... que no porque haya respeto y sea maestro, pues no puedas platicar con él, eso también eh... creo que fue importante, tal vez porque coincidió que estaba en el hospital de junto, y podía yo ir, pero pues él me aceptó. Me decía: “sí vente, y ayúdame a caminar” ¿no? No me dijo: “¡No! Tú no eres de mi familia”, y ahí estaba y platicaba conmigo: “¿Cómo te fue?” Me acuerdo que [...] hicimos un grupito y entonces le decía yo: “Vamos a ir a bailar a tal” ... (cambia la voz para imitar a Tarriba): “¡Ay! ¿Cómo te fue? Cuéntame, ¿qué fue lo que hicieron?” (ríe) ¿no?, o sea, yo creo que esa parte a mí me impactó (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:35:15, comunicación personal).

Tarriba hizo sentir a Sol como parte de su familia, le abrió las puertas a un momento muy íntimo en su vida, a partir del cual Sol cambió su concepción sobre lo que es un maestro.

Considero que la apertura de un maestro para escuchar, aceptar e incluir a sus estudiantes más allá del momento de la enseñanza forja un nivel distinto en la relación maestro-alumno, pienso que es en ese momento cuando el alumno comienza a mirarlo como ese gurú, cuando los miedos que pudieran existir se disipan y donde sus enseñanzas trascienden en la vida.

Gabriel, por ejemplo, suele decir que llega un momento en el cual los estudiantes deben separarse de sus maestros para comenzar la búsqueda de su propio estilo: “caminar con sus propios huaraches”. En este sentido, el separarse de sus maestros no significa el abandono de las relaciones. En algunos casos, como entre Gabriel y Manolo, el

acompañamiento que puede dar un maestro sale de la enseñanza de la técnica y entra al proceso creativo.

Manolo solía estar abierto a observar las obras de sus aprendices y retroalimentarlas, para que las obras fueran cohesivas, dinámicas y profundas. Entre los aprendices personas a quién asesoró el maestro Vargas, se encuentran Pilar Rioja, María Elena Anaya, y Gabriel:

Por ejemplo, montaba María Elena Anaya algo y se lo llevaba a Manolo, y ya Manolo te decía: “No es que lo que te está pasando en la obra es esto, y se te está cayendo ¿por qué no lo mejoras así y asado?” ¿si me entiendes? Te perfeccionaba mucho (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 00:30:34, comunicación personal).

Gabriel considera que su relación con Manolo, además de tener distintas etapas, también tuvo distintos niveles. Al pasar de bailarín a alumno, para posteriormente ser mirado por Manolo como creador. Para este último cambio, Gabriel tuvo el apoyo de su maestra Pilar Rioja, quien solía llevarle sus obras al maestro Vargas en busca de su opinión.

Gracias a Pilar, Gabriel tuvo sus primeras asesorías con Manolo, ya que ella le cedió los tiempos que había apartado con Manolo. Al mostrar sus propias creaciones a Manolo y al tener la retroalimentación que él le proporcionaba, Gabriel notó un cambio en la relación que tenía con el maestro:

Entonces yo ya esa como tercera etapa que me tocó vivir con Manolo, ya me empezó a querer más a mí (ríe), porque me quería Pilar, y ya empecé yo a hacer las cosas, entonces yo ya, en mis montajes empezaba a evolucionar mi cuerpo de otra manera (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 00:33:06, comunicación personal).

Gabriel me cuenta que al inicio de cualquier carrera en la creación de la danza se tienen que hacer “cochinadotas” y debido a esto el acompañamiento que le dieron Pilar

Rioja y Manolo Vargas fue fundamental para comenzar a crear a partir de lo que había aprendido a lo largo de su vida en la danza:

Tanto Manolo, como Pilar llegaban a ver mi obra, a ver qué se me había ocurrido, qué había entrado por esta cabeza en la danza, a partir de ahí, tuve esa otra enseñanza de la danza estilizada, que es: la persona ya tiene técnica porque ya tuvo ballet, ya tuvo flamenco, ya tuvo folclore, ya tuvo contempo, ya tuvo danza estilizada con otros maestros, ya tiene un bagaje de danza, esa persona ahora qué es lo que me va a dar, ¿si me entiendes? (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 01:07:02, comunicación personal).

A partir de la mirada que tenía Manolo por sus casi cincuenta años de experiencia en el campo de la danza, y con ayuda incondicional de Pilar, Gabriel logró encontrar en su obra las formas de balancearla, de revisar la coherencia del conjunto, así como entender el valor que tiene cada espacio y detalle en una función de danza española, aunque este proceso implicara frustraciones y dudas:

... Cuando yo trabajaba ya mi compañía, el primer día de funciones entraban siempre o casi siempre a ver mi función, Pilar, sí estaba en México, y Manolo Vargas. Llegaban, terminaba la función y abrazos, los aplausos y las ovaciones. Luego llegaba a mi casa y una hora después estaba el telefonazo: “Hablamos Manolo y yo”, Te decía: “Y en tu función pasó esto, esto, esto, esto. Este número no puede estar en esa parte, tiene que estar en esta otra”, y yo no entendía por qué: “y este número hay que quitarlo, mañana no lo bailas” (Grita): “¡No! Como que mañana no bailo, hice vestuario y to...” (cambia la voz para imitar a Pilar) “mañana no lo bailas, ese no lo puedes bailar, porque está horroroso, ese número para va pa’ afuera, este número no sé qué, y este número de este...” y entonces empecé a

aprender ese otro nivel *high* de... comprender... Comprender que una función es un todo. Y que una función la tengo que cuidar desde, desde lo que quiero decir en lo primero y como tengo que llegar hasta el final, y es todo un camino muy sinuoso (hablando con mucho detalle), hacer esto. Y eso lo aprendí, de la mano de Pilar y de Manolo Vargas. Con sus comentarios y con sus críticas y aunque me destrozaran, ya yo fui aprendiendo, que no nada más es porque se te ocurre bailar la alegría y después la colombiana y después bailas este el jarabe tapatío ¡no! Tiene que haber un porqué y tienes que dejar tiempos sutiles de respiro al público y tienes que llegar a tiempos climáticos y no te puedes pasar [...] tu obra tiene que estar verdaderamente bien diseñada. Y son muchas cosas que aprendí de ese otro nivel que sabían Manolo y Pilar (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 00:55:10, comunicación personal).

Pienso que una de las tareas más complicadas que se le presentan a un maestro es encontrar el balance entre decir las verdades, aunque duelan, y acompañar con cariño; estar tan comprometido con tus estudiantes que los miras crecer, sin importar que ya no estén contigo en clase, años después.

Más allá de la enseñanza de la danza como oficio y como espacio de creación, los maestros Tarriba y Vargas se encargaban de encaminar las carreras de sus aprendices, de enviarlos con otros maestros para que conocieran distintas propuestas con las que pudieran construir un estilo propio, con el que harían sus propias aportaciones a la danza española en México:

Por ejemplo, con *Ensueño*⁵³, de lo que yo aprendí con Tarriba no tiene nada que ver, ¡nada! *Ensueño*, de lo que yo aprendí con Manolo, no tiene ¡nada que ver! (enfático) ¿Sí me entiendes? Porque yo ya... yo me tuve que separar de mis maestros, ellos, como dicen los chinos o japoneses, el maestro simplemente te abre las puertas para que tú pases y camines solo, entonces pues ya yo así te digo a ti, que si te gusta la danza estilizada... ¡métele caña! y empieza a oír música (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 01:07:39, comunicación personal).

En este capítulo, busqué reflejar no solamente las personalidades de los grandes maestros y de mis guardianes, sino contemplar las distintas maneras en las que un maestro de danza afecta la vida de sus estudiantes, desde el abrir las puertas de su salón, y su casa, de manera inmediata, hasta permanecer presente en todos los estrenos y eventos importantes que mis guardianes comenzaban a tener.

Para cerrar este capítulo me gustaría mencionar que en todos los relatos que me otorgaron mis guardianes, hasta en los que llevaban una carga de melancolía o frustración, estuvo siempre presente la risa, el encanto y el brillo que aparece en sus ojos al recordar gratamente su andar de la mano de los grandes maestros de la danza española en México.

Esta emotividad y gozo inunda cada frase y detalle que recuerdan de los maestros y su práctica, incluyendo las que detallan los procesos de transmisión de la técnica, los pasos, la música, la experimentación, todo se inclina hacía las sensaciones, emociones y reflexiones que surgen al recordar.

⁵³ *Ensueño Nocturno* fue la obra que creó Gabriel Blanco para la graduación de mi grupo en la ENDNyGC, a finales de 2016.

A continuación, dirigiré el relato a recuperar las formas de enseñanza de la danza española que aparecieron en las anécdotas de mis guardianes, las que dejaron huella permanente en sus memorias y que trascendieron a las generaciones que venimos detrás.

4. Del legado en las formas de hacer, pensar y enseñar la danza española

Como lo he mencionado en muchas ocasiones, la enseñanza de la danza trasciende los pasos y la técnica, se filtra hacia el pensamiento y las decisiones que tomamos en la vida. Para mí ha sido una revelación encontrar que, para mis guardianes, las enseñanzas de la danza que les dejaron mayor huella no fueron los elementos de una técnica, sino el acompañamiento en el camino hacia la profesionalización y en la vida.

Si bien en el relato de mis guardianes son pocas las referencias específicas a las formas de enseñanza de la técnica y los bailes que tenían los maestros Tarriba y Vargas, es importante para mí recuperarlos, para que los que venimos detrás tengamos un pequeño registro de cómo los grandes maestros enseñaban la danza, reconocer lo que nos fue enseñado, así como lo que posteriormente retomamos para nuestras propias prácticas educativas.

En este capítulo me enfocaré en las formas de enseñanza de la danza (técnica y repertorio) que tenían los maestros Tarriba y Vargas, desde las estrategias que eran parte central de su tarea, hasta las particularidades que cada uno tenía para enseñar la danza según sus visiones particulares.

4.1 De algunas consideraciones sobre la enseñanza de la danza española

Antes de comenzar a describir las formas de enseñanza de los maestros Tarriba y Vargas, haré algunas puntuaciones sobre la enseñanza de la danza española desde mi perspectiva. Me parece fundamental ofrecer al lector la posición desde la que miro los

procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza española, desde la técnica que aprendí y enseño, hasta las similitudes y diferencias que encuentro con la enseñanza de los demás géneros dancísticos; para que, en la medida de lo posible, se pueda reconocer la mirada desde la que analizo los aspectos de la enseñanza de los grandes maestros.

Comenzaré por decir que la enseñanza de la danza española tiene un sinnúmero de variaciones, eso lo comparte con los demás géneros de la danza, sin embargo, a diferencia de algunos como la danza clásica y la contemporánea no tiene grandes escuelas que se enseñen de manera estandarizada, como las variaciones en la técnica de danza clásica como la Vaganova, Royal o la cubana.

Reconozco que en el flamenco existen algunos estilos que se pueden diferenciar entre sí, como el sevillano o el jerezano, no obstante, estas diferencias de estilo no han sido enseñadas con tanto rigor en México; en cambio se han enseñado los estilos de los maestros, tanto españoles como mexicanos, en los que cada uno decide qué y cómo transmitir de los elementos de la técnica.

Existen algunos libros que recuperan los elementos de la técnica, como: *The language of spanish dance* (Vitucci, 2003), *La danza española: su aprendizaje y conservación* (Espada, 1997) y *Mariemma: Mis caminos a través de la danza. Tratado de danza española* (Mariemma, 1997); sin embargo, existen diferencias en el nombre de los pasos, los floreos⁵⁴, los golpes de los pies y los toques de las castañuelas; así como en las colocaciones y hasta en bailes enteros como las Sevillanas; los cuales cambian drásticamente de un maestro a otro.

⁵⁴ Movimientos circulares que realiza la mano, movilizada por los dedos. En estos se busca que el quiebre de la muñeca y los dedos sea profundo, son característicos del flamenco y la danza estilizada, también conocidos como maneos.

En los años que he estudiado danza española he tenido la fortuna de ser partícipe de múltiples procesos de enseñanza-aprendizaje, de los cuales aprendí muchas variaciones que me permitieron como maestra escoger las formas en las que enseñaría cada paso a mis propios estudiantes y reconocer las adecuaciones que puedo hacer según las habilidades de los mismos.

Debido a la libertad que se tiene para elegir qué enseñar y cómo, en la danza española, como en muchas otras danzas nacidas del pueblo, la tradición oral juega un papel importante; a mi parecer, cuando se aprende danza española, se aprende una tradición⁵⁵, la escuela y versión de un maestro, alimentada por las escuelas y tradiciones que este aprendió y así sucesivamente:

En los comienzos de la relación, el maestro tiene que dar vida al ser artístico del alumno y aumentar las capacidades del alumno [...] Con el tiempo el gurú y su tradición son asimilados y pasan a formar parte del discípulo.

Si lo situamos sobre el trasfondo de la tradición, el *parampara*, la relación entre gurú y alumno, se convierte en algo más que un simple encuentro entre dos individuos. Es el eslabón imprescindible para la continuidad de la danza [...] vemos al gurú como la inspiración que permanece en el discípulo y motiva la transmisión ulterior. La danza sigue viviendo y el gurú se hace inmortal a través de sus sucesores (Jeannes, 2001 en Islas 2001, p. 505).

En cuanto a la técnica de la danza española (flamenco y danza estilizada) en sí, considero que al inicio puede ser confusa para quien la aprende, ya que contiene muchos

⁵⁵ Anteriormente mencioné que para mí la tradición es un organismo siempre cambiante, ya que considero que cada discípulo elige qué retomar, o no, y como. Como alumna pude reconocer diferencias entre las maneras en que mis maestras y maestros retomaban las enseñanzas de sus ancestros. Y me considero afortunada de haber tenido un abanico tan amplio de posibilidades.

elementos que hacen que el cuerpo trabaje en segmentos que se contradicen, se llevan los brazos por un lado y la cabeza por el otro, mientras los pies hacen algo diferente. En adición a esto, al cambiar de maestro a maestro, el alumno debe prestar especial atención a observar lo que el maestro hace al marcar los ejercicios y, de ser necesario, re aprender movimientos que ya había dominado. Esta constante atención en el marcaje de los pasos hace que el proceso de enseñanza sea distinto de técnicas como la danza clásica, donde llega un momento en que el maestro puede dictar las combinaciones en lugar de marcar los ejercicios.

Por otro lado, al provenir de las danzas tradicionales, en muchas ocasiones la técnica y los pasos de la danza española se aprenden a través del montaje de bailes; en algunos casos, a estos se les denomina ejercicios (cuando tienen una duración no mayor a los dos minutos y medio y carecen de movimientos coreográficos). En mi experiencia, la enseñanza a través de bailes se comparte con la mayoría de los géneros que provienen de danzas tradicionales o urbanas como el folclore, las danzas polinesias, árabes, el jazz, y el hip hop, etc.

A través del aprendizaje de los bailes los elementos de la técnica se presentan al estudiante de manera gradual, la profundidad y claridad con la que aparezcan depende casi en su totalidad del maestro, en si se detiene o no a explicar con detalle cada paso, elemento y estructura, y qué tanto desmenuza el movimiento en sus unidades elementales⁵⁶.

En la actualidad la enseñanza de la danza incluye ambas, la enseñanza de la técnica y bailes (o ejercicios), cada una en un espacio de tiempo dentro de la clase, dependiendo de

⁵⁶ Con “desmenuzar a sus unidades elementales”, me refiero a la forma en la que el maestro muestra y explica el papel de cada parte del cuerpo al momento de la ejecución del movimiento.

las necesidades inmediatas del grupo —como una función que se aproxima o la enseñanza de un baile nuevo— los tiempos que se dan para enfocarse en una o la otra cambian.

Para montar las coreografías, los bailes y los ejercicios técnicos, los maestros hacen uso de distintas estrategias⁵⁷ como el uso de imágenes mentales, soniquetes y frases que relacionan el movimiento con el sonido, etc. En la mayoría de las ocasiones, estas estrategias son acompañadas del modelaje, en el que profundizaré más adelante.

El proceso de aprendizaje de los bailes incluye etapas que son muy distintas de maestro a maestro, existen los que comienzan en el orden de la música, de principio a fin y van enseñando las secuencias en orden, por otro lado, hay quienes comienzan por lo más complicado las secuencias que llevarían más tiempo en ser dominadas o que se repiten más de una vez, como algunos zapateados.

Además de enseñar las secuencias, los maestros enseñan los desplazamientos y el lugar que ocupará cada bailarín en el escenario; generalmente este suele ser el último paso, aunque existe quien enseña los movimientos espaciales de manera simultánea con las secuencias.

Según el relato de mis guardianes, los maestros Tarriba y Vargas solían enseñar bailes y secuencias que se repetían constantemente en las clases, estas eran montadas de manera paulatina, y llegaba un momento en que los estudiantes las tenían aprendidas, para

⁵⁷ Para Anijovich y Mora (2009) las estrategias de enseñanza son:

[...] el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, porqué y para qué (p. 4). Estas tienen incidencia en los contenidos que se transmiten al alumno, en el trabajo que estos realizarán de manera intelectual o corporal, los hábitos de trabajo, valores y la comprensión de los aspectos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, etc. Para su realización, las estrategias de enseñanza suelen tener tres momentos: planificación, acción y evaluación; en los que se presentan —idealmente— las dimensiones activa y reflexiva del trabajo docente (Anijovich y Mora, 2009).

así poder perfeccionarlas cada vez que se revisaran, ya que no siempre salían en el primer intento (Macías, 1 mayo de 2021, comunicación personal).

Como maestra, he decidido utilizar algunas estrategias que aprendí de mis maestros, haciendo una mezcla de lo que aprendí de cada uno. Estas las elegí al ser las que me fueron más útiles en mi proceso de aprendizaje y atienden a distintos tipos de aprendizaje, por ejemplo, enseñar los soniquetes de los pasos y los toques de castañuela además de con la cuenta, inventando alguna frase pegajosa que ayude a reconocer el sonido más fácilmente al cantarlo.

También hago uso de la explicación del funcionamiento y forma de las articulaciones y músculos del cuerpo, así como de los órganos responsables del equilibrio y el aprendizaje del cuerpo, para que los estudiantes puedan conseguir una consciencia corporal de manera reflexiva. Pero, aunque siempre trato de buscar estrategias que se adapten a las necesidades de mis alumnos, considero que siempre deben acompañarse del acto de mostrar el movimiento, para ayudar a que el alumno tenga una referencia visual de lo que yo busco de ellos.

Para cerrar este apartado sobre las consideraciones ante la enseñanza de la danza española, compartiré con el lector algunos aspectos a tomar en cuenta sobre la práctica de los maestros Tarriba y Vargas, antes de adentrarme en las formas que tenían ellos de transmitir los elementos de la danza española.

Anteriormente mencioné que los maestros Tarriba y Vargas eran opuestos en su concepción de la enseñanza de la danza española, Tarriba enfocado en el montaje de bailes y Vargas en la enseñanza de la técnica. De acuerdo con lo que he aprendido de ellos, pienso que quizá estas diferencias tendrían alguna relación con sus primeros aprendizajes en la danza.

Por un lado, el maestro Tarriba había aprendido en sus inicios la técnica de la danza clásica, para después aprender danza española como una serie de montajes para el escenario, aprendió danza española como un oficio⁵⁸, de la mano de José Fernández. Posteriormente cuando se asentó en México pasó muchos años observando a los bailarines que venían de España, en palabras de Sol “él nada más de ver, observar, él hizo la danza” (Echegoyen, 8 de junio de 2021, comunicación personal).

El maestro Tarriba nunca viajó a España, pero esto no le impidió desarrollar, mediante un arduo trabajo de observación, ejercicios y bailes que tenían la esencia de la danza española. Su particular forma de trabajar las piezas musicales — en las que profundizaré posteriormente— ayudó a dar un toque único a cada uno de sus bailes.

Por otro lado, Manolo había tenido un encuentro con la Argentinita en Nueva York, en el que la falta de conocimiento de la técnica casi le cerró las puertas a la oportunidad de bailar con ella. Posteriormente, mientras estaba bailando con la compañía de Pilar López en España, había pasado algunos años aprendiendo las técnicas del Estampío⁵⁹ y de algunos otros maestros en Sevilla y Madrid; además, como lo mencioné antes, había terminado cansado del medio y ya no deseaba involucrarse en la creación de espectáculos dancísticos, más que como asesor.

Cualquiera que fuera la razón para la diferenciación tan clara en sus formas de enseñar la danza española, el hecho de que uno se enfocara en los bailes y el otro en la

⁵⁸ Se conoce como **oficio** a la ocupación de un individuo, usualmente relacionada con labores manuales o artesanales. “Los oficios son trabajos que se aprenden mirando, escuchando a otras personas” (Portal educativo, 2022). Para su aprendizaje no es indispensable una educación formal, sino el contacto con una persona experta en la materia, alguien a quién “la experiencia de la vida y el trabajo lo han formado” (Portal educativo, 2022).

⁵⁹ “Juan Sánchez (Estampío), creador del baile El Picaor, responsable de las primeras codificaciones de la técnica de la danza española y el flamenco (Navarro y Pablo, 2005).

técnica abrió, para sus aprendices, un sinnúmero de opciones para aproximarse a la enseñanza y aprendizaje de la danza española en la actualidad.

Me parece importante resaltar que sin importar que los grandes maestros no se hayan preparado de forma explícita para la tarea de enseñar —en una institución formal—. Ambos son muestra clara de cómo la sistematización de las propias prácticas de enseñanza puede trascender de generación en generación y adentrarse en la profesionalización de los nuevos maestros en formación.

He de recordar al lector que los maestros Tarriba y Vargas que describo en este estudio, tenían alrededor de treinta años de experiencia en el campo de la danza y su enseñanza; al conocer a mis guardianes ya habían pasado por un proceso de sistematización de su propia práctica. Según Gabriel, Sol y Paloma, los maestros tenían formas de enseñar que se beneficiaban de la previa experiencia de sus alumnos nuevos, aunque no estaban cerrados a la posibilidad de abrir sus puertas a cualquiera que lo solicitara.

Dentro del relato de mis tres entrevistados, los tres mencionan que haber tenido experiencia previa ayudó a que pudieran aprender de mejor manera lo que los maestros tenían para ofrecerles⁶⁰. Gabriel, Soledad y Paloma llegaron con los maestros con algunos años de aprendizaje previo, Paloma y Gabriel habían aprendido inicialmente con alumnas del maestro Tarriba —La Morris, Martha Forte y Ana María Sánchez⁶¹— y Soledad había aprendido del maestro Vela Quintero.

⁶⁰ Este hecho hace que no haya logrado obtener información de cómo enseñarían los grandes maestros los principios básicos de la danza española, lo cual me deja con la curiosidad de conocer de qué manera lograban preparar en casi su totalidad a los alumnos que llegaban sin conocimiento alguno sobre la danza española.

⁶¹ Martha Forte y Ana María Sánchez fueron alumnas primero (no al mismo tiempo) de Estrella Morales, según el documento de una vida en la danza de Martha —al que no sabría si nombrar biografía— a Estrella le montaba sus coreografías el maestro Tarriba; posteriormente Ana María, Martha y La Morris tomaron clases con Óscar Tarriba en la década de los cincuentas. Según el relato de Gabriel, Martha solía enseñar los bailes de Tarriba casi sin modificarlos, Ana María por otro lado registró los bailes de Tarriba y heredó esos apuntes a Paloma, quién desea en algún momento hacer las partituras de los mismos (Blanco, 29 de abril de 2021,

Además de la diferencia entre el foco que le daban a su enseñanza (técnica o bailes), me llama la atención que los maestros Tarriba y Vargas tomaran la decisión de conformar grupos o dar clases particulares, ya que esto cambia las dinámicas dentro de la clase y los ritmos con los que se avanza en el proceso de transmisión.

En la década de los ochenta, el maestro Tarriba no daba clases grupales, generalmente eran de una o dos personas, Sol me comentó que no tenía muchos horarios disponibles, entonces, al no conformar grupos, solamente algunas personas podían acceder a sus clases: “no le daba clases a cualquiera” (Echegoyen, 8 de junio de 2021, comunicación personal).

Por el contrario, Manolo ya no enseñaba de manera particular, únicamente daba clases de manera grupal y multinivel, todo el que quisiera aprender era bienvenido dentro de la clase de los sábados (Echegoyen, 8 de junio de 2021, comunicación personal); únicamente algunas de las personas que asistían a la clase de los sábados eran convocadas a la clase de los martes.

Ya que Manolo daba sus clases en la sala de su casa, las clases solían estar bastante abarrotadas. Paloma me cuenta que todos querían ir a tomar clases con él, no importaban los tropiezos y los golpecillos ocasionales que ocurrían al bailar tan cerca:

Ay si, de repente se requeté llenaba y estabas así (ríe y marca un brazo apretado), levantando el bracito así, o sea, es que el salón era... una sala de un departamento [...] bueno era una habitación de ¿qué te gusta? cuatro por ocho, sí, entonces (ríe) de repente llegábamos, así... yo creo que dieciséis personas y estábamos así (gesticula y ríe)... me acuerdo una vez que llegó un bailarín ruso, no sé ni quién era, pues lo

comunicación personal; Macías, 2017; Macías, 1 de mayo de 2021, comunicación personal; de la Rosa, 1992: Stark, 1994).

trajo Pilar ¿no? de sus giras y era un tipo como de dos metros, imagínate un tipo así (ríe y hace un gesto para describir a alguien muy alto) y moviendo los brazos en el salón pues... de repente, pues había accidentes, tirabas cosas [...] y a veces no, a veces les daba flojera, sobre todo cuando eran vacaciones, y cosas así, (con regocijo) y ¡ay!... veníamos tres gentes, y era padrísimo porque él también descansaba de tanta gente, como además cobraba bien poquito, este... pues no creo (ríe) que le afectara muchísimo ¿no? en esa época, no sé ya después, pero este... ¡Ay! era bien padre cuando íbamos poquitos, porque si, él se abría mucho más, y trabajábamos muchas cosas⁶² (ríe) juntos (Macías, 1 mayo de 2021, min. 00:45:33, comunicación personal).

Paloma menciona que tomó clases con él alrededor de diez años, en los que siempre hubo motivaciones para continuar con Manolo. Ya fueran sus secuencias, sus ejercicios, su voz siempre amable o sus estrategias de enseñanza, la forma en la que él lograba enseñar su estilo a sus alumnos hacía que muchos se quedaran con él por largos periodos.

Los maestros Tarriba y Vargas complementaron el desarrollo de sus estudiantes de múltiples maneras, a continuación, centraré el relato en las formas que utilizaron los grandes maestros para transmitir su conocimiento, para enseñar la técnica, el repertorio y hasta para invitar al desarrollo de los estilos particulares en sus estudiantes.

⁶² Paloma cuenta que cuando eran pocos asistentes, había mayor oportunidad de que Manolo precisara con mayor detalle los movimientos, y también solía contarles sobre sus giras y sus experiencias en España.

4.2 De modelar, mirar y acompañar.

Para la enseñanza de las secuencias y bailes que se aprenden en la danza española, es de vital importancia el acompañamiento que ofrezca el maestro al marcar los ejercicios, así como la manera en que este corrija, y comunique al estudiante las formas en las que puede perfeccionar su ejecución.

En este apartado describiré, de acuerdo al relato de mis guardianes, los modos de modelar, mirar y acompañar que tenían los maestros Tarriba y Vargas, los cuales tuvieron además de un impacto emocional, una fuerte carga en su proceso de profesionalización.

Como lo mencioné arriba, en la enseñanza de la danza española, la transmisión de los elementos de la técnica se realiza mediante el modelaje. Este suele dar oportunidad al alumno de observar la ejecución correcta de los movimientos que aprende y otorga al maestro la oportunidad de mostrar visualmente lo que está buscando que el alumno realice.

Con *modelaje*⁶³ me refiero al acto de mostrar a los alumnos la “correcta”⁶⁴ ejecución de un paso o secuencia mediante el movimiento del maestro o de algún otro alumno —quizás de un nivel avanzado—, convirtiéndose este en el “modelo”. Decidí no llamarle enseñanza por imitación, porque para mí la imitación es un proceso falto de reflexión, donde se presentan un conjunto de faltas de atención, tanto de parte del maestro, quien solamente bailarí­a al frente de la clase sin mirar a los alumnos; como de los alumnos,

⁶³ “Podríamos decir que en la danza resulta muy difícil engañarse respecto al nexo referencial con el maestro o maestra. Casi inevitablemente éstos ocupan el lugar del ideal del yo dancístico del bailarín” (Contreras, 1990 en Islas, 2001, pp. 511-512).

⁶⁴ Utilizo las comillas ya que, como lo mencioné anteriormente, existen variaciones en el estilo de la danza española de cada maestro, lo que es correcto para uno puede ser un error grave para otro. Existen tensiones en el medio y críticas entre un maestro y otro al momento de recibir a un alumno. En mi experiencia, en algunas ocasiones lo correcto es una decisión que se retoma de lo aprendido, habiendo posturas que privilegian alguna técnica sobre la otra, en esta reflexión profundizaré más adelante.

que no se detendrían a observar detalladamente la ejecución del maestro y solamente realizarían el “mismo” movimiento sin analizar ni asimilar de manera consciente, como llega a suceder en algunas clases de danza masificadas.

Para mí, el uso del modelaje para la enseñanza de la danza suele tener dos o tres fases dependiendo del ejercicio o del maestro: 1) el maestro realiza el movimiento solicitando la total atención del alumno y que utilice su visión para captar los detalles, 2) el maestro y el alumno (o los alumnos) realizan el movimiento al unísono, 3) el maestro solicita, una vez aprendido el movimiento o secuencia, al alumno que lo ejecute solo, y así el maestro puede observar y evaluar las necesidades de sus alumnos. Después las tres fases se repiten⁶⁵ en bucle, añadiendo detalles y retroalimentaciones.

Como lo mencioné arriba, en la relación maestro-alumno el primero se vuelve a los ojos del segundo el ejemplo, la meta y puede llegar hasta a ser la viva imagen de la perfección; el alumno comienza mediante la atención y análisis una búsqueda personal para convertirse en lo que está mirando, en el caso de mis guardianes, los modelos que tenían frente a ellos eran personajes de renombre, con grandes trayectorias, que les daban una visión amplia sobre lo que debían hacer para desarrollar el potencial de sus aprendices.

Antes de comenzar a describir la forma en que ambos maestros utilizaban el modelaje en sus clases, es importante que el lector recuerde que solamente dos de mis tres guardianes tomaron clases con el maestro Tarriba, asimismo el relato de los tres fue mucho más detallado en cuanto al maestro Vargas, esto hace que el relato se incline hacia Manolo,

⁶⁵ Para Dropsy (2001) el tiempo y la práctica son un elemento esencial para el desarrollo profesional del bailarín, él menciona que debería oscilar entre tres años y una década, sin embargo el desarrollo del bailarín depende de la madurez del individuo “Cuando se desea dominar una técnica tan a fondo como para hacer de ella un oficio, es necesario practicar [...] es también un artesanado [...] muy particular, puesto que en vez de centrarse como los otros en la obra por realizar, se centra en el instrumento mismo de toda obra: nuestro propio organismo” (Islas, 2001, pp. 524-525).

no porque uno sea más o menos importante, sino por la cantidad de información obtenida sobre ellos.

En el momento de la enseñanza de los pasos y secuencias, los maestros utilizaban el modelaje de manera transversal en distintos momentos de la clase, para las diferentes necesidades de sus alumnos.

El maestro Tarriba, como enseñaba bailes, hacía uso del modelaje para poder mostrar los pasos, en relación continua con la música. Gabriel menciona que con el maestro Tarriba había un acompañamiento continuo, él mostraba el movimiento y después lo repetía en conjunto con sus estudiantes. Al principio no segmentaba mucho el movimiento, comenzaba a marcarlo de a poco con el cuerpo completo: “él te iba explicando más o menos cómo iba armando, e ibas con él, encaminándolo bien [...] era un proceso, así como de quien te monta repertorio”⁶⁶ (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 00:14:58, comunicación personal).

El maestro Tarriba solía tener periodos distintos para enseñar cada uno de sus bailes, de acuerdo con cada uno de sus alumnos, además hacía las precisiones necesarias para que los alumnos aprendieran todos los detalles del movimiento, no se trataba únicamente de la forma. Según Gabriel y Sol, el maestro Tarriba buscaba que existiera una intencionalidad en el movimiento, un flujo de energía específico, aunque no lo nombrara así, buscando la fuerza que caracteriza a la danza española: “para él la intención era muy importante” (Echegoyen, 8 de junio de 2021, comunicación personal).

⁶⁶ Como alumna del maestro Blanco puedo inferir a que se refiere con “como de quien te monta repertorio”, cuando llegaba a darnos clase de técnica, Gabriel solía ser sumamente meticuloso y riguroso con el marcaje de los movimientos, estos no eran solamente dictados, sino modelados pero con un “desmenuzar” por cada parte del cuerpo; en cambio, cuando nos montaba coreografía, el cuerpo aparecía como un todo, había que poner mucha atención al mirarlo porque había que “cachar” los detalles, claro que había un tiempo para perfeccionar y desmenuzar si el paso no se lograba entender, pero el proceso era mucho más fluido y a la vez complejo.

El maestro era sumamente meticuloso y siempre estaba en búsqueda de perfeccionar lo más posible el movimiento mostrando y observando, modificando hasta la velocidad de la música con tal de que todo quedara aprendido claramente.

Con la información obtenida sobre el maestro Tarriba, me surgen algunas preguntas que invitan a la reflexión ¿cómo se puede precisar el movimiento al enseñar con todo el cuerpo junto? Asumo que seguramente se detenía a mostrar el movimiento segmentándolo, o sea los brazos y luego los pies, cuando notaba que hacía falta o que los estudiantes no lograban sacar el paso, pero aprender a marcar con todo el cuerpo y quizá pedir que el foco de los alumnos cambie sería una buena herramienta para siempre mostrar el cuerpo como un todo.

Sol dice que Tarriba buscaba que sus alumnos desarrollaran también un estilo⁶⁷ propio ¿cómo hacía para perfeccionar las coreografías y que al mismo tiempo tuvieran detalles particulares de quien las ejecutaba?

Sería sumamente interesante seguir indagando en búsqueda de aprendices que hubiesen llegado con él sin conocimientos dancísticos, para tener una idea más clara del tipo de marcaje que hacía al mostrar los pasos.

El maestro Vargas, por otro lado, buscaba en su clase hacer que los alumnos reconocieran la mayor cantidad de posibilidades que les ofrecía su cuerpo, la técnica, la práctica del yoga para el fortalecimiento del cuerpo y la conexión interna del bailarín con su aura⁶⁸ (Vargas, s.f. en Pérez, 2020). En sus clases se enfocaba sobre todo en la búsqueda

⁶⁷ Para Kaeppler (2003) el concepto de estilo entre los estudiosos de las artes no ha llegado a consensuarse, sigue habiendo debates sobre los elementos que lo conforman, pero para ella el estilo es formado por “patrones persistentes que se presentan en formas de estructuras de representación —que van desde sutiles cantidades de energía al uso de diferentes partes del cuerpo— acto reconocido por las personas que pertenecen a una tradición dancística específica” (p. 103).

⁶⁸ Parece que en su video biográfico y por lo que escucho de mis guardianes, el maestro Vargas se refería al aura como un halo energético que envuelve a los individuos y de dónde nace la expresión de las emociones.

de la segmentación corporal, trabajar cada parte del cuerpo por separado y en coordinación con alguna otra, Gabriel dice que era un rompimiento ante el trabajo que había realizado antes en su danza, cambiar de las asociaciones corporales que se hacen en el folclore — refiriéndose al trabajo en el plano vertical, generalmente en esquemas laterales— a una visión más compleja de los movimientos:

[...] (hablando un tanto rápido y enfáticamente) es este brazo va para este lado, pero la cabeza va para el otro, baja el brazo, la cabeza va para el otro, sube el brazo la cabeza va al centro, va para arriba y o sea desasociaba y era muy complicado (se retuerce tratando de representar un movimiento muy complejo y un tanto parecido a una torsión), y tú estabas vuelto loco, con la técnica de Manolo, que lo que te hacía es que la mente te trabajara, era técnicamente muy específico (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 00:29:45, comunicación personal).

Como lo mencioné anteriormente, el uso del modelaje como estrategia de enseñanza requiere que los alumnos estén atentos y tengan un proceso reflexivo⁶⁹. Existe el requerimiento por parte de los maestros, en este caso de Manolo, de tener la atención completa y de no estar distraídos por el movimiento de algún alumno que esté realizando los movimientos en ese momento:

[...] (Manolo) tenía una estrategia interesante (intentando recordar), porque, eh... marcaba el paso, por lo general: “bueno, vamos a hacer esto, lo marcó despacito” (se interrumpe), le chocaba, eso sí, (enfática) le re chocaba, que estuvieras tú marcando atrás de él. Y decía: “Primero véanlo, entiéndanlo, y ya después lo

⁶⁹ En el aprendizaje del movimiento en conjunto con el proceso de reflexión se pone en juego el trabajo de la memoria corporal incorporativa, que implica el reajuste de los esquemas corporales existentes en el individuo a través de mirar e interactuar con el otro. Con el tiempo esta se convierte en el reflejo de lo que Bourdieu (1980) llama *habitus* (Fuchs, et. al., 2014).

hacen”. Entonces ya, todo el mundo así calladito, bien puesto (Macías, 1 de mayo de 2021, min. 00:13:57, comunicación personal).

Manolo quería que sus alumnos vieran con atención el movimiento, que captaran con detalle las minucias de cada posición, Gabriel, Sol y Paloma concuerdan en que los movimientos eran muy complicados, tanto que para poder pasearse por el salón y que siempre hubiera alguien al frente realizando los movimientos, el maestro Vargas solía tener una alumna (al menos en los tres relatos coincidió que fuera mujer) que tuviera aprendidos los ejercicios, o que comprendiera de mejor manera las formas que tenía el maestro de trabajar al cuerpo. Esto permitía que él pudiera monitorear a los demás alumnos y reconocer las necesidades del grupo:

[...] nos ponía a verlo y él veía quien lo sacaba y quien no lo sacaba, por lo general tenía una alumna avanzada de monitor; y él, bueno, podía ver a los demás bailando, si veía que muchos no entendían, lo desglosaba y (enfática) lo desglosaba así de: “miren el cepillo, tarán, taatin”. Y así, este, así te lo cantaba, ¿no?: “tarin, ¿ya?, bueno, ahora para el frente tarín, tarin.” [...] y te lo marcaba, y háganlo, y háganlo, y háganlo: “Bueno ahora, a integrarlo”, entonces era padre porque te lo desmenuzaba a la unidad mínima y te lo iba integrando de a poquito, ya hasta que quedaba todo el paso (Macías, 1 de mayo de 2021, min. 00:14:33, comunicación personal).

A veces la complejidad de los pasos de Manolo sobrepasaba a los alumnos que recién llegaban, algunos no duraban mucho, pero las que resistían cuentan que la primera sesión podía ser frustrante y muy difícil:

[...] yo creo que la primera clase que entré me dolió la cabeza, horrible. Porque entonces hacías el zapateado, con el braceo, ¿no? y la cabeza; y entonces no dabas

una [...] Socorro Soberón, era de las que tenían ahí muchos años, y estaba, siempre hasta adelante, y ella ¡pum!, pues todo, así como te lo decía, porque hacías el pie aquí asa (gesticula), y luego el brazo acá, y luego la cabeza acá ¡no, no, no! terminé con dolor de cabeza, porque era imposible la coordinación. Él se fijaba mucho en el asunto de la coordinación de todas las partes del cuerpo, y sí, terminé con dolor de cabeza horrible. Pero claro, pues como vas haciéndolo, vas entendiendo cuál es su estilo, como (habla pausado) haciendo. Entonces pues sí, ya ahora sí, ya dices: “ah... ahora si ya puedo hacer lo que él... lo que él hacía” (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:51:13, comunicación personal).

Cuando se mira la forma de marcar los ejercicios que tenían cada uno de los maestros —el cuerpo completo o en segmentos— se puede observar las distintas aproximaciones al trabajo de la coordinación, la diferencia que hacía Manolo al trabajar el cuerpo segmentado, hacía que cuando el cuerpo se usaba junto siempre hubiera trabajo de los distintos planos corporales al unísono, haciendo los pasos más complejos.

Las repeticiones⁷⁰ dentro de la clase estuvieron siempre acompañadas de retroalimentación y precisiones por parte de ambos maestros, ninguno quería que sus alumnos fueran una copia exacta de ellos, deseaban que sus alumnos crecieran con un estilo propio, que se lograba al pasar el tiempo en una relación entre el modelar y los demás elementos.

Dentro de las clases de ambos maestros, además de utilizar el modelaje para mostrar a sus alumnos lo que buscaban que hicieran, existía un juego de miradas que hacía que el

⁷⁰ En el desarrollo de un bailarín profesional, la repetición es necesaria para conseguir progreso, ésta está vinculada con la disciplina y el rigor, pero no en un proceso reiterativo inconsciente “sino de entrar cada vez más en una experiencia consciente que se profundiza en cada ocasión” (Dropsy, 2001, en Islas, 2001, p. 528).

modelaje cobrara un sentido más profundo y complejo. En este caso la *mirada* tenía múltiples implicaciones.

El concepto de mirada posee toda una serie de historias diferentes. En ocasiones se utiliza como un equivalente del concepto de “la visión” para indicar la posición del sujeto que mira. Como tal, señala una posición, real o representada. [...] En su uso más habitual —quizás situado entre la palabra y el concepto— la “mirada” es el “ver” que el sujeto lanza a otras personas y cosas (Bal, 2002, p. 47).

Para la enseñanza de la danza, considero que la mirada tiene al menos cuatro dimensiones distintas y complementarias. En primer lugar, no por orden de importancia, está la mirada del maestro, la forma en la que el maestro se dedica a observar al alumno⁷¹, observar sus movimientos con atención para buscar la mejor manera para orientar su actuar. Esta se desarrolla con el tiempo, el maestro aprende a mirar los detalles en un grupo de cuarenta; los más experimentados logran identificar la fuente del error al mirar a sus alumnos, se aprende a solicitar cambios de velocidades o distancias dependiendo de lo que se busca encontrar.

En segundo lugar, se encuentra la mirada del alumno, una mirada atenta y analítica. Que al igual que la del maestro madura con el tiempo, esta le permite al alumno desglosar lo que está mirando; se vuelve una capacidad necesaria para el aprendizaje de la danza y es particular según las necesidades de aprendizaje, se mira al maestro desde distintos ángulos,

⁷¹ “cada uno de nosotros debe ajustar su conducta a una imagen especular que no nos refleja, sino que nos demanda adecuación. Esto se hace ante un Otro —colocado en el lugar del ideal del yo técnico del bailarín—, portador/a de una mirada que confirma o no la [...] adecuación” (Contreras, 1990, en Islas, 2001, p. 512).

como un pintor mira a su obra, puede ser segmentada para observar una mano o un pie y está cargada del deseo por el aprendizaje.

Para Sol la forma de mirar que tiene el alumno, en un principio es inconsciente, no es hasta que pasa el tiempo que el análisis del movimiento del maestro se hace consciente:

[...] eso lo aprendí de estar viendo ¿no?, no es que yo lo hubiera analizado, haz esto, no; sino que estás ahí, lo estás viendo, haces lo que te dice, observas como lo hace él, y entonces, pues... lo haces tú, a lo mejor de una manera inconsciente y hasta después lo reflexionas y dices... ay... sí, mira, lo aprendí así (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:56:01, comunicación personal).

Después de haber sido maestros de danza, de tomar otro lugar para mirar el aprendizaje de la danza española, mis guardianes tienen una mirada, a mi parecer, más analítica de sus propios procesos, y de cómo cambió en ellos la danza al tener el acompañamiento de los grandes maestros y, por ejemplo, ver al maestro Vargas realizar los movimientos de forma precisa, con su propio estilo y cadencia:

[...] algo que tenía, era que era, que también tenía que ser expresivo, no podía ser así, (tararea, mientras baila de forma “inexpresiva”) ¿no?, entonces eh... este... Y, además, como él lo estaba haciendo, pues veías ahí al (enfatisa) gran señor, haciendo las cosas, y tu diciendo: ah... mira ¿cómo aquí? ¿no? ¿cómo, cómo cambió la expresión? Y entonces, pues eso, eso, eso te... te ayudaba, te ayudaba mucho (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:52:23, comunicación personal).

La tercera dimensión es una mirada mística, característica de la danza española, la mirada que tiene el bailarín (maestro o alumno) al bailar. Esa que hipnotiza, seduce y atrapa al espectador; que está cargada de fuerza y pasión. La mirada inefable.

La cuarta dimensión de la mirada es subjetiva⁷², y, a pesar de que seguramente el maestro también la vivencia, me parece más fácil describirla desde el alumno (ya que eso he sido por la mayor parte de mi vida en la danza). Es la mirada del maestro desde la mente del alumno, está cargada de sensaciones e interpretaciones y juega con la mente de quien la recibe. Por ejemplo, la incesante pregunta que se desata ante el silencio del maestro al recorrer el salón y mirar fijamente hacía un alumno: “¿lo estaré haciendo bien, o es tan malo que no vale la pena corregir?”

La mirada se acompaña de verbalizaciones, energía y expresiones no verbales; que pueden ser tanto negativas como positivas. Estas miradas también cambian al pasar el tiempo, pero para reflexionar sobre estas se requieren años de distancia. A veces estas miradas laceran, hacen que el bailarín pierda confianza en sí mismo, y he oído de casos en los que provocan el total abandono de la danza.

En el caso de Manolo Vargas es interesante el contraste entre los relatos de su mirada como maestro, en los relatos de Paloma y Soledad su mirada siempre fue amable, paciente y cálida, contrario a lo que vivió Gabriel en sus primeros encuentros con él —los cuales estaban orientados hacia la presentación de una coreografía en el PBA—:

⁷² Para Islas (2001) la danza y el movimiento tienen una dimensión subjetiva, la que es casi invisible “es decir, lo que sucede dentro del individuo cuando se mueve” (p. 36).

[...] te digo que fue mi primer contacto con Manolo. Pero que me regañaba (cambia la voz imitando un regaño) y me regañaba ¡y me regañaba! Y no le parecía nada lo que hacía a Manolo... yo sentía que no le parecía nada, y entonces... hoy en día bueno (ríe) ya me da mucha risa, pero en aquel momento yo pues salía de la clase que decía: “Es que no le entiendo”. (cambia la voz para imitar a Manolo) “¡Nooo! Es que tú levantas el sombrero y vas bajando... véme como lo estoy haciendo”. Y yo creo que yo bajaba el sombrero más rápido o más lento, no sé qué hacía y: “¡Nooo!” (grita) y yo decía: “pues si yo soy un buen bailarín (ríe) con La Morris y todos, y con este señor no doy una o ¿qué pasa?” (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 00:22:40, comunicación personal).

Al contrastar estos momentos en los que el maestro llegó a causar conflictos internos en sus alumnos, con otros donde se resalta la paciencia y el cariño con que acompañaba el aprendizaje surgen preguntas como ¿qué cambió entre una clase y otra? Sería interesante reflexionar sobre lo que provocaba estos cambios, tal vez tenía que ver con presentar su propio trabajo ante el público.

Lo cierto es que además del modelaje y la mirada es esencial el acompañamiento. La forma en la que el maestro camina con sus alumnos esperando —idealmente— a que cada uno consiga crecer según sus propios caminos y tiempos.

Para Paloma esa capacidad de acompañar a cada alumno en su proceso era muy característica del maestro Vargas, a pesar de la exigencia que ponía en sus alumnos, y a la fuerte carga en lo corporal, no solamente en cuanto al nivel de dificultad, que según Gabriel era altísimo, sino también por la duración de la clase, que solía ser de tres horas o más,

siempre imperó en Manolo la capacidad de esperar a que sus alumnos logaran el movimiento a su tiempo:

Era muy, muy bonito también, eso es algo que me pareció hermoso de él y que se lo agradezco mucho, siempre nos decía: “si no les salen los brazos, no los hagan, no se apuren, ya les saldrá, hagan lo que les sale, pero háganlo bien”. Entonces: “no hay problema que no les salga baile con los brazos”. Y entonces eso te da una tranquilidad (con mucho disfrute), así de, ¡ay! no tengo aquí que estar aquí como araña (ríe), probando cosas que no me salen. Y entonces ya te daba chance de concluir el proceso y digo, había gente que sacaba todo a la primera, ¿no?, padrísimo, este, pero era así, como... muy analítico y de ir descomponiendo el paso en sus unidades elementales y luego irlo integrando [...] y ya después, bueno, ahora sí, vamos a meter brazos, y ya había alguna sesión que decía: “ahora si trabajamos brazos, y miren, es que aquí, y es, va acá”, nos daba muchos referentes espaciales (Macías, 1 de mayo de 2021, min. 00:51:36, comunicación personal).

Es importante pensar que el acompañamiento constante de los maestros, en conjunto con la atención y compromiso de sus estudiantes, logró que el nivel que conseguían tener al concluir la relación maestro alumno era ya un nivel profesional.

Como lo mencioné arriba, en la relación maestro-alumno se ponen en juego elementos como la atención y la admiración, existe un deseo por parte del alumno de ser eso que se ve, se admira y se respeta; y por parte del maestro de sacar a la luz el potencial que reconoce en sus aprendices. En este sentido, el maestro muestra al aprendiz sus límites y las formas en las que puede superarlos.

A través del modelar, mirar y acompañar, se dejan aparecer las claves, técnicas y formas de hacer la danza, pero también se dejan aparecer las potencialidades del alumno, el fuego interno y el estilo personal.

Soledad, por ejemplo, cuenta que a pesar de que Tarriba montaba su repertorio a todos sus alumnos, no buscaba que la interpretación fuera idéntica en todos, se enfocaba en que cada quién desarrollara algunos detalles que llenaran de su esencia propia el baile. En este sentido Manolo tenía una búsqueda similar, y a pesar de tener enfoques distintos —uno en los bailes y el otro en la técnica— los grandes maestros supieron permitir a sus alumnas descubrir su propio lenguaje dentro de la danza española.

Gabriel piensa que Manolo buscaba ver en sus alumnos qué aportaban ellos al bailar, no solamente reproducir lo aprendido. Mis guardianes retomaron el modelaje para su tarea, y mezclaron los dos tipos, el mostrar el cuerpo completo y el desmenuzar el movimiento a su unidad mínima, parte por parte.

Los maestros Tarriba y Vargas utilizaron el modelar mirar y sobre todo acompañar, retomando los tres momentos a los que hice referencia al comenzar este apartado, para acercar a sus estudiantes a los elementos que conforman la danza española, desde la técnica hasta los bailes.

La construcción posterior mediante el uso del sonido, la experimentación y algunas otras estrategias, fueron los que dieron paso a un aprendizaje que no se quedó en los ejercicios, tanto que ninguno de mis guardianes los recuerda a la perfección, lo que sí recuerdan es cómo lo que hacían los maestros para fomentar el aprendizaje afectó sus vidas, así como las de muchos de los profesionales de la danza española a finales del siglo pasado, y las de los que no tuvimos la suerte de conocerlos.

En cuanto a la búsqueda de los estilos particulares que pudieran desarrollar sus alumnos, dentro del relato de mis guardianes, tuvo un peso importante el reconocer que los maestros les permitieron desarrollar matices distintos, aunque aprendieran los mismos ejercicios y bailes. Al mostrar a sus alumnos el movimiento, al corregirlos, al mirarlos y aconsejarlos, los maestros Tarriba y Vargas lograron que sus alumnos no solamente aprendieran pasos, sino que tuvieran la oportunidad de reflexionar sobre sus procesos propios y crecieran como bailarines y maestros.

4.3 De dar ingredientes, no recetas de cocina

Tanto el maestro Tarriba como el maestro Vargas solían dividir sus clases para trabajar los elementos de la danza española por separado, enfocándose en ocasiones más en unos que en otros. En este apartado me enfocaré en la forma de estructurar la clase que tenía el maestro Vargas, ya que sobre la estructura de clase del maestro Tarriba la información que obtuve es mínima.

Las partes que se incluyen tradicionalmente⁷³ en la clase de danza española (o flamenco) son: el calentamiento, las tablas⁷⁴ (de castañuelas o zapateado), ejercicios de braceo, pasos y secuencias, los giros, y el trabajo de los bailes (montaje o exploración). Según mis guardianes estas partes se incluían en las clases de los grandes maestros, no siempre con el mismo orden, salvo por el calentamiento que es inamovible⁷⁵.

⁷³ En este caso me refiero a **tradicionalmente** como lo que he observado en común entre las clases que he observado, tomado, dado y analizado en mi andar por el campo de la danza española. Pienso que de alguna manera han sido derivadas de la tradición de la danza clásica, ya que ésta es el referente para los demás géneros, al haber sido la primera en sistematizarse y difundirse en las instituciones formales (de occidente).

⁷⁴ Por **tablas** se entiende generalmente a un conjunto de ejercicios cortos que se repiten en bucle, privilegiando el trabajo de la agilidad y la velocidad dentro del compás y la música.

⁷⁵ Es inamovible porque el cuerpo debe prepararse para el trabajo, no obstante, no es idéntico en las clases.

Paloma relata que Manolo solía dividir sus clases para poder enfocar el trabajo en distintos elementos de la técnica:

[...] (la clase) variaba, variaba porque... a veces también era un poquito como él estuviera inspirado, o si ya decía: “¡ay! es que esto ya hace mucho que no lo ensayamos”. Tenía ya los ejercicios pre montados, digamos, y... de repente, se le ocurrían cosas nuevas y le iba haciendo variantes, pero a veces, por ejemplo, empezábamos con la técnica de bancos, que era una técnica (recuerda) pues para fortalecer la espalda para hacer extensiones, para manejar el torso y los brazos, y que ustedes la llevaron en la escuela ¿no? Luego, a veces no, a veces era técnica de pies, y este y nos pasábamos horas, ¡horas! trabajando en los pies, yo me acuerdo que acaba con los pies así de... de ¡ya por favor! ¿no? Este, a veces era de llegar a meterlos en agua con sal, del cansancio que era de estar trabajando y trabajando ejercicios técnicos. A veces eran ejercicios de coordinación, eh... a veces era puro braceo y puro asunto del floreo, eh... y a veces no, a veces se inspiraba y nos ponía ejercicios un poquito más de interpretación y sobre todo con las Sevillanas, o nos ponía explorar espacialmente con las Sevillanas. A veces ya cuando se ponía muy alegre y muy inspirado nos ponía pasos de rumba y nos ponía a improvisar un poquito rumba, ¿no? Entonces, bueno, sí eran, como te diré, los mismos ejercicios, sí había como que una base común, pero no era como un syllabus, no, sino que él variaba, los contenidos (pausa). De acuerdo a cómo nos viera, era lo que hacía, había prácticas rítmicas, y de tiempo. También nos ponía de repente a hacer eso ¿no? Entonces no era de que esto y esto, y tú ya sabías que ibas a hacer, nunca sabías que íbamos a hacer (Macías, 1 de mayo de 2021, min. 00:09:13, comunicación personal).

Según mis guardianes, el maestro Vargas gustaba de hacer ejercicios que permitieran a sus alumnos reconocer todos los ingredientes que podían añadir a su danza y tomar los que prefirieran, algunos como: el trabajo del torso, de los brazos, la segmentación con los bancos, las extensiones, el trabajo de los pies, zapateado, coordinación, floreos, interpretación, improvisación, giros, vueltas, etc.; estos elementos son materia prima tanto para la creación de bailes como para el desarrollo corporal y técnico de un bailarín, y algunos de ellos acompañan a los alumnos de Manolo hasta la actualidad.

Puede ser que esta cantidad de variables evitara que los alumnos principiantes le siguieran el paso, o no, pero es interesante notar que a pesar de tener ejercicios que todos sus alumnos conocieran, Manolo siguiera siendo impredecible para ellos; los mantenía atentos y expectantes ante la idea de estar en la clase y saber que habría ese día.

Manolo utilizaba algunos elementos que lo diferenciaban de otros, como el añadir la práctica del yoga en un intento de conectar la subjetividad⁷⁶ con el fortalecimiento del cuerpo, además de conformar una especie de ritual⁷⁷ al principio de su clase:

[...] entonces la clase estábamos en el piso y estiramos, estirábamos y abajo por acá (se estira) y ahora nos girábamos por allá y luego nos girábamos para el lado y rodábamos por el piso. Y regresábamos rodando (pausado), inhalábamos exhalábamos [...] y entonces empezamos la clase [...] haz de cuenta que empezamos la clase todos en el banco, inhalando, exhalando ya, y había una serie de ritual que hacía Manolo, no me acuerdo ya, ¡hijos! (intentando recordar) [...] la

⁷⁶ Con esto me refiero a lo intangible, la energía, el “eso” especial que aparece cuando un bailarín dota de intención y pasión su danza, a lo invisible que hace referencia Islas (2001) en múltiples ocasiones.

⁷⁷ En este trabajo utilizo la palabra ritual en un sentido coloquial, en el que lo utilizaron siempre mis maestros, ritual para nosotros (mis maestros y compañeros) es un momento de la clase en que se centra la atención de los participantes en el ahora, también llamado a veces ritual de inicio.

técnica que te enseñaba a Manolo era yoga, para que tú tuvieras un contacto con tu interno, que sepas que tienes un plexo solar, de donde pueden salir emociones y donde puedes salir empezar a surgir la energía en el cuerpo y entonces [...] después de hacer todo el yoga de, y de hacer este, muchos ejercicios, y de estirarte y estar con pierna pa' aquí arriba y todo, este ya, ya que estabas estirado, entonces vamos a ver las Sevillanas (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 00:33:43, comunicación personal).

Por otro lado, el yoga servía para acondicionar el cuerpo, como una extensión del calentamiento, y del trabajo de la energía y la proyección, elemento sumamente importante para el maestro Vargas. Paloma cuenta que la secuencia de movimientos que se hacían para comenzar la clase la ha acompañado toda su vida, al igual que a su hermana que suele hacerla para entrenarse; tener un cuerpo fuerte es imperativo para cualquier bailarín y era un aspecto que Manolo privilegiaba en su trabajo diario:

[...] Lo primero... que entraba hacía yoga, se echaba... Además, era un hombre tan generoso (ríe) que, a veces echaba en sesiones de una hora y media, o dos, no, de yoga, para mí eso también fue maravilloso porque, pues era como... eh... tener una rutina normal... pues de acondicionamiento, él la enfocaba mucho al asunto de la danza, o sea si nos explicaba, miren esto les puede servir para esto y esto otro (Macías, 1 de mayo de 2021, min. 00:07:00, comunicación personal).

Manolo solía explicar en muchas ocasiones a sus alumnos el sentido de realizar los ejercicios de la manera en que lo hacían, esto ayudó a que sus alumnos tuvieran cierta claridad de cómo retomarlos en su práctica como creadores y maestros.

Dentro del relato de mis guardianes, apareció otro aspecto del trabajo técnico que era característico de Manolo, y que muchos de sus aprendices retoman —Paloma lo menciona arriba, nosotros lo aprendimos en la escuela—. Me refiero al trabajo con los bancos⁷⁸, este es un elemento que pocas veces he visto trabajado por maestras y maestros que no hayan aprendido con Manolo o con sus aprendices, al menos no en la forma en la que se trabaja la segmentación del cuerpo desde su perspectiva.

Este trabajo, al igual que algunos otros como el uso de las Sevillanas, está envuelto en algunos debates, sobre los que reflexionaré hacia el final de este estudio. Más allá del debate de los distintos enfoques con los que sus alumnos retoman el trabajo en los bancos, para Manolo el sentido de utilizar los bancos era el de dar un momento específico para el trabajo de la parte superior del cuerpo, tan esencial para el estilo de la danza española, y para el trabajo con elementos como el mantón de manila o la bata de cola (que requieren de fuerza muscular del abdomen y espalda para su ejecución).

Según Sol, Manolo era un hombre muy creativo, en constante búsqueda de nuevos retos para sus estudiantes, ávido de proporcionarles nuevas posibilidades para el desarrollo de cada parte del cuerpo y de su danza:

... el torso, lo que también con él se manejaba muchísimo el torso, con su clase del banco, que luego la han transformado en clase de quién sabe qué; pero hacías la clase del banco, y entonces manejabas mucho el torso y luego ya le metió él lo del zapateado; porque él era un gran inventor, él sí, él era un gran (buscando las palabras) creativo, de... la técnica de danza, él era un creativo. Entonces siempre

⁷⁸ Este trabajo consiste en una serie de ejercicios que se enfocan en la proyección del torso y el trabajo de los brazos, en la Nellie además se trabaja con castañuelas, pero Paloma menciona que esto fue algo que añadieron mis maestras ya que el maestro Vargas no enseñaba castañuelas en su clase. Estos ejercicios también buscan la colocación adecuada de la cadera y las piernas, pero se fortalece sobre todo la espalda y el recto abdominal.

buscaba algo que te costara trabajo (ríe) [...] ahora vamos el torso con esto [...] siempre buscaba una cosa que te diera creatividad (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:51:48, comunicación personal).

Para Manolo la técnica iba de la mano de la presencia, con el trabajo del torso también buscaba la amplitud del pecho, del plexo solar y que el lenguaje corporal se mostrara abierto, él decía que era lo más importante en la danza, “aunque estuvieras de árbol” (Echegoyen, 8 de junio de 2021, comunicación personal).

Posteriormente en la clase, como lo menciona Paloma, Manolo se enfocaba en las demás partes del cuerpo y la técnica, trabajaba el zapateado, los desplazamientos, los giros y también encontraba maneras nuevas de conjuntar el trabajo, para que los pasos tuvieran una calidad distinta:

Entonces eran diferentes por eso también las clases, y fijate que eso está interesante, no te lo había dicho, pero yo creo que esa, esa parte de Manolo, es muy interesante. Eh... cómo puedes tú hacer una... técnica de diferentes partes del cuerpo, y luego las conjuntas en, en una, en una sola y eso sí se debería rescatar. No a través de pasos, sino a través de... de segmentar... es que las dos cosas son buenas, pero segmentas, le das expresión a una, y luego las conjuntas (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 01:06:35, comunicación personal).

Los elementos que trabajaba Manolo han sido transmitidos a las nuevas generaciones de distintas maneras, a veces con intenciones distintas a las del maestro. Para mis guardianes fue importante resaltar que dentro de los que retoman elementos del estilo y la técnica de Manolo, hay algunos que recuperan solo el movimiento, las líneas, las formas, pero no el sentido, no la búsqueda de ampliar los alcances del cuerpo y su segmentación:

... y bueno, hay muchos imitadores de la técnica, pero es que es muy difícil, porque Manolo Vargas, es Manolo Vargas, o sea, es que no es, no es repetir. Es igual como te digo, Tarriba tenía sus, sus... sus tablas, ¿no? sus tablas de zapateado, (enfatisa) pero la manera en la que te dice cómo lo hagas, eso es la diferencia, porque no es repetir (tararea y hace movimientos), sino cómo es que lo tienes que hacer, y cómo le das el acento [...]. Igual Manolo, pues a... eh, Manolo, por ahí habrá muchos que habrán escrito su técnica, tucu, tucu, tucu, tucu, pero no... no era eso, pues... Hay imitadores de los de, háganlo en cuatro, háganlo en ocho, y ahora no sé qué, y ahora la cabeza... ¡No! (el “no”, como un golpe seco), es, es, algo más profundo que nada más hacer los tiempos. Que casi los imitadores de Manolo Vargas, es, que siguen los tiempos, ¿no? y no es los tiempos, sino era (enfatisa) todo lo que estaba... en, en la forma de hacer, de hacer todas las cosas. Igual lo de lo... el banco, pues, este, y que hagan aquí y hagan aquí, y ahora aquí, y ahora estira acá y no sé cuánto; pero él, decía, es que no es, no es que hagas así (gesticula), sino es el asunto de que lo aprendes así, para que después, lo utilices cuando te paras (ríe). No es para que sea así banco nada más así, no, sino como lo haces aquí, para que cuando te paras, entonces ahora si te pido esto, y entonces ya lo haces, ¿no? (pausa larga)

(Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:57:04, comunicación personal).

Tomar los elementos de la técnica, la materia prima, y convertirlos en parte de la corporalidad de los alumnos es una búsqueda que se hace como maestro de danza en todo momento. Para mis guardianes la manera en la que Manolo trabajaba cada parte del cuerpo y sus detalles para después conjuntarlo y coordinarlo con una sensación distinta y compleja, era uno de los puntos claves de su enseñanza. En la actualidad, los que venimos detrás tenemos que buscar formas de recuperar los elementos que conforman la danza española,

en clases más cortas en comparación (usualmente una hora u hora y media). También en estas clases habría que encontrar momentos para la búsqueda personal de los estudiantes sin descuidar la técnica, encontrar el equilibrio en los sabores.

Según Sol y Paloma, el maestro Vargas sabía equilibrar los elementos en sus clases, un día trabajar algo y el otro un ingrediente distinto; esto permitió que su tradición y legado crecieran, y que sus estudiantes pudieran hacer sus propias mezclas y crear sus propios estilos.

El trabajo que hacía Manolo en sus clases no tenía la intención de ser transmitido como copia, sino ser el andamiaje de nuevas posibilidades, nuevos horizontes, nuevas creaciones. Mis tres guardianes mencionan que no recuerdan los ejercicios del maestro Vargas por completo, las cuentas y trayectorias, recuerdan los detalles, lo que los caracterizaba, porque para ellas y él tiene mayor peso el sentido con el que se hacía cada ejercicio, que la reproducción de los movimientos de manera mecánica:

Yo pienso que Manolo, a pesar de lo que todo el mundo lo quiere, lo ama y hablan maravillas de él (pausa). Ha sido una persona muy incomprendida como maestro y como investigador (pausa). Él lo que más odiaba, nunca lo decía, pero era evidente por su manera de dar clase, por su manera de ser, eh... odiaba las recetas, odiaba el (con voz cambiada) procedimiento, paso número uno va así, paso número dos va así, paso número tres así, paso número cuatro... (enfatisa) ¡no! él siempre, siempre te daba los principios, los lineamientos, y tu hacías cera y pabilo [...] si a él le gustaba o no, bueno, ya era otro cantar, o sea si... de repente te decía: “no, no, perate eso está mal”. Y yo siento, que en general, eh... y digo no, no generalizo a todo el mundo, pero sí, mucha gente tomó lo más superficial de lo que se veía ahí, y

lo transformó en una receta (pausa larga) (Macías, 1 de mayo de 2021, min. 00:44:02, comunicación personal).

Al no gustarle las recetas Manolo decidió otorgar un abanico de ingredientes con los que enriquecer la danza española: la segmentación del cuerpo, la coordinación, el trabajo del yoga, el fortalecimiento del cuerpo, la claridad en el sonido de los pies, la presencia escénica, la proyección energética, la expresividad, la intencionalidad, los desplazamientos, los giros, etc.; estos ingredientes se acompañaron de la paciencia del maestro Vargas, su deseo de retar a sus aprendices a llegar a nuevas posibilidades y la explicación del sentido que tenía para él los ejercicios que se hacían en clase.

La forma en la que el maestro Vargas logró sistematizar sus exploraciones con la segmentación del cuerpo dio nacimiento a muchas de las enseñanzas que se retomaban dentro de la ENDNyGC cuando aprendí con mis guardianes, donde cada quién decidió de qué manera transmitir lo que ellos valoran más de lo aprendido en sus años con Manolo.

Esto incluyó la libertad de modificar las estructuras de la clase, de acuerdo a las necesidades que en esta se presentan, modificar los tiempos, trabajar el cuerpo por segmentos y unirlos, o trabajar una técnica conjunta.

Mencioné al principio de este apartado que en cuanto al maestro Tarriba y su forma de estructurar la clase la información era poca.

Solamente pude rescatar que hacía ejercicios de castañuelas, y tablas de pies, después de eso todo lo enseñó a través del montaje de sus bailes. Con anterioridad escribí que para Gabriel la experiencia con el maestro Tarriba no incluyó el aprendizaje técnico, lo que me hace pensar que un ochenta por ciento del tiempo de la clase lo dedicaba al montaje de bailes y coreografías.

Ambos maestros tenían aproximaciones distintas al trabajo del tiempo dentro de la clase, pero sin importar las diferencias en cuanto al acomodo de los elementos del lenguaje de la danza española, ambos fueron personajes pacientes, abiertos y atentos a los procesos de cada individuo que pasaba por su salón de clases.

En el siguiente apartado, moveré el foco al modo de retroalimentar y corregir, las maneras de comunicarse y las preguntas que surgen al escuchar las diferencias que hay entre lo que aprendieron y cómo cambió con los años.

4.4 Del legado en la relación con la música

En la danza el uso de la música juega un papel importante, otorga una dimensión temporal al movimiento, así como una atmósfera cultural que da, tanto al espectador como al bailarín, la oportunidad de entrar al mundo místico donde surge la escena dancística.

Los maestros Tarriba y Vargas tenían diferentes aproximaciones al uso de la música en clase, pero ambos le daban al entrenamiento auditivo un lugar importante, enfocándose en la claridad, no solo del toque de castañuelas y el zapateado —que son imprescindibles para cualquier bailarín de danza española—, también buscaban que los movimientos que no involucraban la percusión corporal (como los braceos y marcajes) acompañaran a la música en una relación entre la velocidad, la cadencia y la intención.

En este apartado daré una mirada a los usos que los maestros le daban a la música en sus clases, como motor y acompañamiento, así como a las formas en las que se ha transformado su uso dentro de los salones de danza en la actualidad.

Para el maestro Tarriba, la música era un elemento principal en su proceso de creación. Al montar las piezas de su repertorio solía trabajar con un músico (generalmente

pianista), quién modificaba las piezas al gusto del maestro. El maestro sabía sacar el mayor provecho del recurso musical al trabajar con la música en vivo:

Sucedió una cosa muy, muy interesante porque en aquel tiempo casi no había grabaciones, o sea, sí había grabaciones. Pero, por ejemplo, Óscar Tarriba trabajaba mucho con piano en vivo, con sus piezas [...]. En aquellos años, cuando bailó Tarriba, llegaba con sus partituras y su pianista; y el pianista le tocaba, y él hacía adaptaciones musicales. Entonces todo Goyescas, donde el autor (de la obra musical) ponía que va lento, a lo mejor Óscar decía: “que aquí vaya más rápido”, y aquí donde va ligado: “aquí haz un corte”. Entonces, todas las partituras... tú veías las partituras del pianista de las obras de Tarriba y todo estaba con modificaciones. (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 00:08:56, comunicación personal).

Modificar las piezas musicales daba a Tarriba la oportunidad de poner un toque especial a sus creaciones, lo que permitía que, aunque la obra fuera montada por otros artistas, siempre tuviera un toque distintivo. Como lo mencioné con anterioridad, Tarriba pedía a sus alumnas que contrataran a una pianista de su confianza cuando tenían presentaciones. Él buscaba que tuvieran la experiencia de bailar con la música en vivo. Cuando un bailarín y un músico se encuentran en la escena, cada pieza musical se convierte en un diálogo; la cadencia y velocidad de la música cambian ligeramente cada vez que la coreografía se ejecuta y la energía que se transmite entre los presentes es inigualable.

Tarriba buscaba tener en sus clases la posibilidad de continuar jugando con la música y su velocidad. Según Gabriel, era preferible para el maestro, cuando tenía la posibilidad, tener un pianista en clase, especialmente cuando montaba los bailes para el trabajo de La Morris y Martha Forte. Por otro lado, Sol menciona que para trabajar los

ejercicios de las tablas había encontrado la manera de controlar la velocidad de las grabaciones para ir al ritmo de sus estudiantes:

... algo que me llamó muchísimo la atención es que, para ese entonces, él usaba una grabadora, era una grabadora chiquitita era un cuadrito así (marca el tamaño con sus manos) y le bajaba la velocidad, entonces pues la ponía en una velocidad: “ah... no puedes”, entonces paz, te la bajaba, la velocidad. Entonces zapateabas, ta... ta ta ta, ta ta ta (ríe) bajaba la velocidad para que uno pudiera, y poco a poco iba subiendo la velocidad hasta que lo podías hacer. Entonces tenía la parte del zapateado y luego la parte de castañuelas y te ponías con él y también yo no había manejado las castañuelas así, como él las usaba y entonces pues órale, a manejarlas. Y ahí él y nosotras dos: “¡No, no, no! así no”, y otra vez... (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:10:20, comunicación personal).

Para Tarriba era indispensable que sus estudiantes desarrollaran su oído musical al estar acompañados de música todo el tiempo durante la clase. En la actualidad, algunos maestros, tanto de flamenco como de danza española estilizada, optan por acompañar sus clases con metrónomos o piezas que reproducen los compases en ciclo (sólo compás), pero en la década de los ochenta esto aún no era una práctica común:

... En ese entonces todavía no se ocupaba el compás, entonces se utilizaba música, por eso te digo, tenía su grabadora chiquita. Entonces ahí con eso te ponía para el zapateado, para las castañuelas, era música, siempre música (enfática). No había ni un solo ejercicio que no hicieras con música, porque eso era muy importante para él ¿no? La relación de la danza con la música, sí, siempre música, nunca solo, y nunca a compás, no había, ni existía eso de los compases, ni percusiones, ni siquiera se

bailaba con percusiones, en aquel entonces (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:19:22, comunicación personal).

El entrenamiento auditivo es una parte esencial en el desarrollo de los bailarines de danza española, ya que, tanto el toque de castañuela como el zapateado y las palmas (además de cualquier otro sonido que emana del cuerpo), pasan a formar parte de la sonorización de la obra. Como lo mencioné en el capítulo anterior, el maestro Tarriba siempre estaba enfocado en que sus estudiantes aprendieran los bailes con la mayor precisión posible, era notable para Gabriel y Sol que la claridad era indispensable, nada podía estar fuera de tiempo.

La claridad y la precisión en el sonido es algo que los maestros Tarriba y Vargas privilegiaban en sus procesos de enseñanza, pero, a diferencia del maestro Tarriba, Manolo Vargas no utilizaba música todo el tiempo, cambiaba a lo largo de la clase entre las piezas musicales y la percusión o la voz:

Mira, para la técnica en sí usaba un tamborcito y nos daba base rítmica, a veces no, a veces con la pura voz, o nos hacía tantito soniquete⁷⁹. Para las Sevillanas sí, tenía un casete completito, precioso, de un montón de Sevillanas preciosas. Porque tenía algo que me parece una estrategia muy atinada: no se la pasaba practicando con las mismas Sevillanas todo el tiempo; sino que dejaba correr (el casete), y ponía Rocieras y Corraleras y clásicas y lo que tú quieras⁸⁰. Y con eso, este órale, pa' entrar y búsquenle a la entrada, y los brazos, y entonces los tenías que hacer más

⁷⁹ Infiero que con *soniquete* se refiere o a tararear alguna figura musical o a “cantar” el compás al que quería que los estudiantes bailaran.

⁸⁰ Las Sevillanas tienen varios estilos, que cambian de una zona a otra de Sevilla, también pueden cambiar si son para fiestas cotidianas, para celebraciones religiosas, o para el escenario. Cambian de velocidad y de tema en la letra, o instrumentalización, pero la estructura no cambia.

sostenidos o más rápidos. Y aparte, todas las consignas que nos ponía para explorar, ¿no? eso eran los ejercicios de la música (Macías, 1 de mayo de 2021, min. 00:12:22, comunicación personal).

Según el relato de Paloma, en la clase de Manolo, la música estaba presente solamente cuando era momento de repasar los bailes (que eran pocos), sin embargo, la dimensión temporal no estaba perdida en la práctica técnica de sus aprendices. Ella me cuenta que al momento de hacer el movimiento acompañado de la música la sensación de los movimientos cambiaba, como si al estar acompañados de la música la intención del movimiento se profundizara, daba otras sensaciones.

Con anterioridad mencioné que Manolo apoyaba a sus alumnos en sus procesos de creación, eso incluía orientarles en el proceso de fusionar el movimiento con la música, desde los cuadros flamencos, hasta los encuentros con orquestaciones completas.

Ese compromiso con reconocer a la música como una dimensión importante en la creación de obras dancísticas, así como en los ejercicios diarios, es algo que sus aprendices retoman en sus clases, la música en ningún momento se utiliza como ambientación, ni siquiera en los calentamientos, todas las piezas musicales que se utilizan en clase tienen una razón de ser.

En mi experiencia como alumna, pude reconocer el uso de la música en la clase de danza en la práctica de dos de mis guardianes, tanto Gabriel como Paloma utilizaban en sus clases la música para que sus estudiantes buscaran fusionar el sonido con el movimiento. Paloma para sus ejercicios (en la clase de didáctica aplicada) utilizaba palmas o la voz y para las Sevillanas ponía canciones (no recuerdo exactamente cuales), pero ella privilegiaba que la claridad en el sonido que hacíamos al zapatear fuera exacta; según ella la precisión era algo que Manolo privilegiaba no solo en el movimiento, también en el sonido.

Recientemente, Paloma creó la obra de danza española que se presentó en el palacio de Bellas Artes, para conmemorar el 90 aniversario de la ENDNyGC. Para crear la obra, ella menciona que retomó las partituras del compositor para buscar que el movimiento y la rítmica estuvieran lo mejor compaginados posibles.

Por otro lado, Gabriel utilizaba grabaciones para todos los ejercicios que hacíamos en la clase, no solía solicitar la presencia del pianista (que según los recursos de la escuela podía estar de una a dos clases a la semana) en la clase de danza estilizada, él quería que el diálogo que establecíamos con la música fuera hecho con las piezas tal cual se iban a presentar en el examen y en el escenario. Gabriel únicamente utilizaba el *sólo compás*⁸¹ para una tabla de pies que había aprendido de Pilar, quien a su vez la había aprendido del Estampío (por recomendación de Manolo Vargas).

Para el montaje de sus piezas coreográficas, Gabriel solía tener lista la obra en su dispositivo electrónico y nos enviaba la versión que iba a utilizar, para que al ensayar por nuestra cuenta tuviéramos presente la estructura y sonorización de la obra, para él la sutileza era algo importante y buscaba que el movimiento y la música fueran prácticamente uno solo.

Para el trabajo con el zapateado y las castañuelas, él desarrolló algunos ejercicios donde privilegiaba el trabajo con el matiz del sonido, de forte a piano, lo cual llevaba siempre al trabajo coreográfico. En la clase de coreografía, nos daba el acompañamiento para que comenzáramos a buscar en nuestras propias obras la fusión entre el movimiento y el sonido.

⁸¹ En la actualidad, se le conoce como *Sólo Compás* a un tipo de toque (guitarra, cajón, piano o en grabación), que repite el compás flamenco en bucle, suele haber uno distinto por cada palo o pedazo de estructura que se requiera ensayar.

A diferencia de Gabriel y Paloma, que utilizaban grabaciones en sus clases (por decisión propia o por falta de recursos), algunas otras alumnas del maestro Tarriba, como María Elena Anaya (quien fue mi maestra en segundo y tercer año de la ENDNyGC), aprovechaba cada segundo que tenía con el pianista, pidiendo que cambiara las velocidades de los ejercicios que nos montaba, así como de *Las bodas de Luis Alonso*, obra del maestro Tarriba, con la que María Elena culminaba los aprendizajes del segundo año de estudios.

Esta obra representaba para nosotros un reto importante. En su estructura, el trabajo de la claridad con las castañuelas y especialmente con el zapateado, requería de ensayos extra y estudio arduo. Para mí el aprendizaje de esta obra fue uno de los primeros momentos en los que pude vislumbrar la complejidad, y belleza de las obras “tradicionales” del repertorio de la danza clásica española, y uno de los momentos que inspiró este estudio.

Según mis guardianes, el trabajo del zapateado en contratiempo, que está muy presente en *Las bodas*, es característico del estilo personal del maestro Tarriba, desconozco si fue resultado de la exploración personal, o de la inspiración que obtenía de los bailarines que venían desde España. Sin importar de dónde surgió la idea, el trabajo con el contratiempo es cada vez más utilizado tanto en el flamenco como en la danza estilizada, y forma parte de la preparación de los bailarines desde los niveles iniciales.

En cuanto a cómo se retoman las prácticas de entrenamiento auditivo en la danza española en la actualidad, para mí, la posibilidad de modificar la velocidad de la música ha sido, desde que comencé a dar clases, una herramienta fundamental para que los estudiantes reconozcan el movimiento y cómo se reparte dentro de la música, a la velocidad que ellos sientan adecuada para su nivel de aprendizaje.

Gracias a la tecnología, en la actualidad es fácil acceder a aplicaciones que contienen metrónomos, tanto con ritmos occidentales (3/4, 4/4, 6/8) como los compases con

los acentos flamencos (Tangos, Alegrías, Seguiriyas, Tientos, etc); también se puede acceder a mezcladores de audio que bajan la velocidad de la música, como la aplicación móvil Tempo Slow Mo.

Por otro lado, acceder a la música en vivo dentro de las clases es complicado, requiere de recursos económicos mayores, solamente se llega a tener la presencia de algún guitarrista o percusionista en algunas clases, cuando existe la cooperación grupal para pagar los costos. La presencia del pianista es todavía menos común, siendo la ENDNyGC la única institución donde he visto el trabajo de la danza estilizada con el pianista en vivo.

Ya sea en vivo o con grabaciones, usando un tambor o la voz y las palmas, el uso del tiempo y la atmósfera sonora, así como el entrenamiento auditivo eran un punto clave tanto para los maestros Tarriba y Vargas como para sus estudiantes, quienes transmitirían la importancia de establecer una relación con la música de manera dialógica entre el bailarín y el músico (o la grabadora).

La forma particular de utilizar la música que tenían los maestros Tarriba y Vargas, permeaba la enseñanza de todos los elementos de la danza española. En especial la apertura que daban a sus estudiantes de buscar un estilo particular. En especial Manolo había encontrado una manera especial de explorar el repertorio mientras daba a sus aprendices muchos elementos para experimentar con el movimiento.

4.5 Del legado en la experimentación

En la danza, la posibilidad de experimentar con los movimientos aprendidos, es fundamental para el desarrollo de la creatividad de los bailarines en formación. Manolo

Vargas tenía una forma particular de invitar al experimento mediante la exploración del repertorio tradicional.

En este apartado, revisaré la forma especial en que Manolo utilizaba el montaje y repetición de las Sevillanas como parte de la exploración de sus estudiantes, posteriormente reflexionaré sobre las formas en que estas aparecieron a lo largo de mi formación y sobre cómo trascienden los elementos de la enseñanza a lo largo del tiempo.

Las Sevillanas son un baile tradicional español de la parte baja de Andalucía, son resultado de la modificación de las Seguidillas Manchegas, por tal razón el debate sobre si son parte de los bailes flamencos o folclóricos persiste entre algunos miembros del campo.

Las Sevillanas se conforman por cuatro bailes que tienen tres coplas cada uno, están en un compás de 3/4 y la estructura de cada copla se compone de diez compases en los que se hacen distintos pasos, más dos compases de pasada entre una copla y otra.

Dependiendo del maestro, los pasos contenidos en cada copla pueden cambiar, siempre que respeten la estructura y los tiempos musicales. Manolo Vargas, por ejemplo, tenía unas Sevillanas que enseñaba a sus aprendices; en ellas se condensaban los elementos estilísticos que el maestro trabajaba en sus ejercicios técnicos:

Entonces Manolo ya no podía bailar, pero tenía a lo mejor una persona bailando delante que sabía la sevillana primera de Manolo Vargas [...] como la montaba un poco María Elena en la Nellie: que es un brazo que baja, muy, muy lento, con un brazo que sube muy lento. ¿Sí?, eso era muy muy de Manolo, porque el brazo de la sevillana, es un brazo que se ¡baja y que sube! (energético). Y él quería que bajara lento y en la segunda sevillana sube lento (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 00:30:23, comunicación personal).

Cuando un alumno llegaba a la clase de Manolo, él buscaba que de a poco la nueva persona en clase aprendiera todas las secuencias, incluyendo las Sevillanas, pero esto no evitaba que los nuevos participaran de la experimentación. El maestro Vargas ponía las parejas de acuerdo a lo que él pensaba que funcionaría mejor en la exploración:

¿Qué me dejó también? (habla pausado, recordando) Muchísimas cosas... en relación con la danza ¿no? [...] te hacía atreverte a hacer cosas que decías: “¡Ay no, no, no! yo como que no...” (sube la voz) y sí, las hacías porque t... te atreves, y haces. Y mucha creatividad, como yo creo que Paloma te habrá contado, pero, como me acuerdo muchísimo de dos o tres clases que dio, de Sevillanas; y entonces Sevillanas con abanico, y entonces tenías que improvisar con tu abanico y con alguien ahí (ríe). Luego con sombrero, y ahí también [...] y ahora con falda, y ahora con quién sabe qué ¿no? Y ahora... con miedo, y ahora con no sé cuánto. Entonces eh... esas eran super divertidas porque... porque además eran de dos en dos, entonces te ponía (imitando a Manolo): “Tú con tú, y tú con ella, o tú con él”, y así. Entonces como que él... él sabía con quién te iba a poner para que, para sacar lo máximo de ti, una se metía, aunque no supieran bailar Sevillanas: “Tú con él, a ver, ¿qué le vas a hacer?” Este (ríe), entonces eran, eran muy divertidas, pero es esto de que el movimiento más la expresión, el porte, y el braceo... (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:47:35).

En ese cambiar de pareja, de elemento (utilería) y hasta de sensación al bailar un mismo conjunto de secuencias, daba a los estudiantes además de un buen rato, que mis guardianes recuerdan con alegría, herramientas para reconocer las capacidades expresivas y narrativas de la danza, lo que Paloma caracteriza como una situación didáctica:

“A ver, ustedes dos bailen Sevillanas y peleense, bailando Sevillanas, o “ustedes platiquen bailando Sevillanas”, o “ustedes coqueteen”, y no te daba línea: “pues tú sácale lo que tengas, pero yo quiero ver que estás aquí peleándote con el otro”. Y tú estabas así (gesticula) o te ganaba la risa (ríe), y se enojaba mucho cuando te ganaba la risa, porque no, decía: “tómalo en serio, estás en un espacio escénico aquí” y este eso, esa movilización de saberes... Era una situación didáctica absoluta ¿no? Eso, eso, yo pienso que eso es maravilloso ¿no? Maravilloso, importantísimo (Macías, 1 de mayo de 2021, min. 00:51:48, comunicación personal).

Manolo también buscaba que dentro de la exploración con las Sevillanas sus aprendices reconocieran el espacio, y la posibilidad de que en su vida profesional se encontraran con situaciones que podían no ser tan cómodas para alguien acostumbrado al escenario tradicional (con una vista frontal de la escena):

... Alguna vez creo que sí nos puso unas girando (ríe) y otras en un, eh... simulando un tablado, y que ya estaba el cliente borracho así, y él se ponía, y el papel de borracho lo hacía él, y ponía la mesa. Y: “a ver órale, báilale, y llámame la atención”. Y ahí nos tenía sufriendo ¿no? (ríe) [...] era maravilloso, de veras era precioso ir a tomar clase con él. Sí, sí, fueron años muy formativos para mí (Macías, 1 de mayo de 2021, min: 01:00:22, comunicación personal).

Para sus alumnos explorar con un baile que ya sabían daba oportunidad a que se concentraran en las sensaciones, en el experimento, en el disfrute del movimiento, mientras reconocían uno de los bailes que se ejecuta en casi todos los tablados al finalizar. Gabriel menciona que Manolo a veces improvisaba las consignas, o eso le parecía, sobre las cuáles tenían que experimentar:

Y entonces la clase de los sábados, de repente: “Ahora, mientras están bailando la primera sevillana que pase uno entre ustedes y los empuje”, por ejemplo, hacía como una especie de laboratorio: “y entonces, en la cuarta bailenla así, pero a la mera hora te volteas a tu compañera, y lo haces con tu compañera”. O sea, cosas que se le venían a la cabeza, pero era un laboratorio ¿sí? pero eran (titubea) las, las, las que tú te sabes (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 00:34:23, comunicación personal).

Este laboratorio de movimiento lo retoman en sus prácticas Gabriel y Paloma, quizá no de la misma forma. Gabriel solía utilizar el cambio de sensaciones y calidades de movimiento en las secuencias y ejercicios que nos montaba, hasta llegó a pedirnos que realizáramos fragmentos de sus coreografías cansados o hartos; además, cuando trabajó Sevillanas con mi grupo nos cambiaba de rol (a algunos les tocaba ser el que bailara en hombre y a otros en mujer).

Por otro lado, Paloma llegó a pedirnos que bailáramos la primera Sevillana con un sinnúmero de consignas, generalmente para el trabajo con el espacio y la Kinesfera:

Bueno, cuando daba didáctica, ahorita ya no, no doy nada de eso (ríe), pero este... esta exploración del espacio con las Sevillanas, eh... que era una exploración de la Kinesfera, no, y del espacio general, los ponía a hacerla así toda acotadita, así todo pegado al cuerpo, luego, bueno cómo se bailan usualmente, este... dentro de la Kinesfera, y después así todo grandote y todos los desplazamientos gigantes, era super divertido, y era, este, pues, súper formativo, no, ese tipo de cosas de este... sí, pues digo, cuando podía aplicar, pues lo hacían, lo hacían, eh... le encantaban todo el mundo, nos pasábamos casi un bimestre haciéndolo (Macías, 1 de mayo de 2021, min. 00:34:06, comunicación personal).

Las Sevillanas de Manolo Vargas han sido retomadas por sus aprendices desde distintas perspectivas, como experimento, como ejercicio y como repertorio. En este sentido, existen algunas tensiones entre las y los aprendices del maestro Vargas, sobre la ejecución, los pasos y los tiempos, y sobre qué del trabajo con las Sevillanas se debería de retomar; según mis guardianes, muchas de las personas que recuperan las Sevillanas, lo hacen desde el montaje del baile, restando el elemento experimental de las mismas.

En mi experiencia, al tener cuatro perspectivas distintas de personas que aprendieron de Manolo pude acceder a todas las formas de realizarlas: como repertorio, como ejercicio y como experimento. Sin embargo, el uso de las Sevillanas como parte del repertorio de la ENDNyGC era (es) criticado por los errores técnicos que, según algunos maestros, se enseñaban a los alumnos, especialmente envolviendo al tiempo.

Cuando nos enseñaban las Sevillanas en primer año, lo hacían con una sola melodía, el solo compás, y alrededor de un mes antes de presentarlas, se repetían con la canción que se usaría en el teatro. A mi parecer faltaba contextualización, sobre quién era Manolo y por qué montar sus Sevillanas y no otras, así como un entrenamiento auditivo (en la cuestión rítmica) y una introducción a la estructura de las mismas. La estructura y el ritmo eran vistos en la clase de música, pero un semestre o dos después de haberlas bailado ligeramente a destiempo frente al público.

Para mis guardianes, el mayor problema al recuperar las Sevillanas, es quitarles el sentido con que el maestro Vargas las enseñaba; no enseñar el trasfondo técnico, de la descomposición del cuerpo en todas sus partes, el no enseñar a los aprendices a escuchar la multiplicidad de matices que pueden tener las sevillanas musicalmente (entre los estilos distintos como: camperas, corraleras, rocieras, etc.), así como no fomentar en los alumnos

la búsqueda de sensaciones distintas, de cualidades y calidades del movimiento nuevas en las secuencias ya aprendidas.

Para mí, conocer el uso que le daba Manolo al trabajo de las Sevillanas como una herramienta de experimentación abre muchas posibilidades en cuanto a la enseñanza de la danza en general. Sobre la exploración de las cualidades de movimiento y el espacio personal, en pareja y escénico. Al mismo tiempo me surgen algunas dudas sobre las cuales sería interesante reflexionar posteriormente: ¿cómo decidió Manolo tomar las Sevillanas como elemento de exploración? ¿es importante preservarlas tal cual él las montó, o hay que tomarlas como un punto de partida para la creación de las propias? ¿por qué en la ENDNyGC se tomaron como repertorio obligado para las primeras generaciones de la licenciatura? ¿por qué algunos deciden no experimentar con lo aprendido?

Puede ser que tomar la decisión de volver a montarlas lo más parecido posible al modo en el que fueron aprendidas, sea un intento de sus estudiantes de preservar su obra a través de las generaciones. Como lo mencioné antes, en la danza española cada maestro decide qué y cómo transmitir lo aprendido, la técnica, los bailes, la cadencia y las cualidades del movimiento. A continuación, para cerrar el capítulo, mostraré lo que mis guardianes piensan que sería fundamental recuperar del legado de los maestros Tarriba y Vargas, reflexionaré sobre lo que estos pensamientos provocan en mí, también explicitaré algunas de las preguntas que me surgen al pensar el legado como un abanico de posibilidades.

4.6 De tomar la antorcha para guiar el camino

Con el paso del tiempo, por diferentes situaciones en sus vidas, las y los estudiantes se convierten en maestros, a veces para cubrir alguna clase de sus maestros o por petición de alguien que los haya visto bailar y quiera aprender de ellos.

Entonces lo aprendido se pone en juego de manera distinta a cuando se pisa un escenario. Se comienza a experimentar y a construir las formas propias de enseñar, y se toman decisiones sobre los elementos técnicos, ejercicios y repertorio que se desea transmitir.

En este último apartado, reflexionaré sobre las maneras en que mis guardianes tomaron lo aprendido de los maestros Tarriba y Vargas para la conformación de sus prácticas como docentes de danza, desde sus inicios hasta ahora; así como lo que ellos consideran puntos clave para la continuación del legado de los grandes maestros, y cómo este se podría insertar en la enseñanza de la danza

Antes de comenzar a dar clases en la ENDNyGC, mis guardianes ya tenían experiencia como bailarines y comenzaban sus procesos de creación. Los tres fueron convocados a la escuela para comenzar a dar clase por su experiencia en el campo de la danza. Primero llegó Sol, en 1984; después Gabriel en 1997; y finalmente Paloma en 1998.

En la institución tuvieron la oportunidad de hacer creaciones coreográficas con sus estudiantes y retomar lo aprendido con los maestros. Sol cuenta que en sus clases solía mezclar lo que había aprendido de todos sus maestros y maestras:

Sí, este... no te podría decir exactamente cuáles eran sus ejercicios, porque también ya ¿hace cuántos años? ya son muchos años. Puedo decir que yo cuando di clase muchas cosas las adapté de los dos ¿no? Fui adaptando de los dos, eso fue lo rico, que vas adaptando... no sigues una sola técnica, sino, al final, tomas unas cosas de

Manolo, unas cosas de Óscar Tarriba y también eso te permite ser más, más creativo (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:57:30, comunicación personal).

Con anterioridad mencioné que Gabriel y Paloma adaptaron algunos de los elementos que Manolo trabajaba en clase, y algunas de las enseñanzas de Tarriba, que Paloma había aprendido de su maestra Ana María.

Hasta antes de su partida como maestro en la Nellie, Gabriel buscaba que sus alumnos comenzaran a trabajar en la descomposición del cuerpo al recibir a los alumnos en el tercer año. Su intención era tan consciente que tenía que pedir a la institución que le permitiera continuar su tarea de modificar los cuerpos de los estudiantes que ya habían aprendido la colocación necesaria para el entrenamiento del cuerpo. Todo esto a partir de la huella que le dejaron los grandes maestros:

Yo creo que por eso yo tengo ese rompimiento en la Nellie con primero y segundo año. Y luego está Jessica (Lezama), me quería mandar a que yo diera clases a primero como ellos hacen en folclore, porque se van turnando todos los años, le digo: “No me quites de tercer año, porque yo lo que trabajo es esa especialización de romper la técnica tan rígida”. Y eso ya tiene que ver mucho con toda una experiencia de vida en danza estilizada, porque me quería mandar también a flamenco y otras cosas, y le digo: “mira, yo soy especializado”. Porque de toda la gente que hay aquí en México y toda la gente que estamos ahí ahorita en la Nellie, los únicos que bailaron por años y años y años y años, danza estilizada fue María Elena, que ya no está, y yo, y también algo Soledad Echegoyen [...] Entonces, por supuesto, y yo soy danza estilizada, a partir de la obra que yo aprendí de Tarriba y de trabajar con Manolo Vargas y con Pilar Rioja [...] y con la Morris, en el lado estilizado de la Morris. Entonces, yo tengo un background en danza estilizada que

está de lo... desde lo más tieso, (pone una pose) hasta lo más elaborado (gesticula), con obra muy complicada que yo ya trabajaba a partir de Pilar (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 00:52:00, comunicación personal).

Por otro lado, Paloma trasladó a su práctica además de la técnica y los bailes, las formas de trabajar con personas de distintos niveles dancísticos en un solo espacio:

Entré con un grupo... mixto así combinado de tres niveles, que era un poco difícil de manejar, pero ahí me sirvió mucho, por ejemplo, las estrategias de Manolo. Este porque, bueno, había chicas de segundo año y chicas de cuarto año. Y no sé por qué razón existía así, pero era un reforzamiento de la técnica (Macías, 1 de mayo de 2021, min. 00:40:58, comunicación personal).

Cuando los procesos de aprendizaje se convierten en procesos de enseñanza, con el paso del tiempo y al observar qué pasa con sus propios aprendices, mis guardianes han reflexionado sobre los aspectos que han cambiado en cuanto a la enseñanza de la danza en una institución formal. Desconozco si los tres colaboraron en las modificaciones de los planes de estudios de la ENDNyGC⁸² (solamente tengo certeza de la participación de Sol); pero en definitiva al haber dado clases de danza durante al menos dos décadas, fueron parte fundamental de la formación de muchos profesionales pertenecientes a la tercera y cuarta generaciones, a las que hice alusión al principio de este texto⁸³.

Antes de cerrar este apartado, quiero plasmar los aspectos de la enseñanza que mis guardianes consideran indispensables para la trascendencia del legado de los grandes

⁸² Hasta antes del 2006 existía un plan de estudios para el nivel técnico que se ofertaba antes de cambiar a los planes de licenciatura, que fueron publicados ese año y cuya modificación fue publicada en el año 2006.

⁸³ Figura 1, pág. 71

maestros. Estos elementos no se centran en la técnica, sino en la otra parte en la enseñanza de la danza: el compromiso y el amor por la tarea que tienen delante.

Para Gabriel, uno de los aspectos principales del legado de los maestros es la multiplicidad de matices que tiene la danza estilizada, la cual se pierde cada vez más en las fusiones con el flamenco, y pierde, a sus ojos, la capacidad de ser suave y tener calidades de movimiento distintas:

Lo que a mí (titubeando), lo que a mí me gustaría trascender a ustedes, es el gran valor de la danza española estilizada. Porque actualmente está muy de moda bailar flamenco, y está muy de moda que toda la danza española es enjundia y estás encabronado, y que todo tiene cierres y cortes, donde todo es enjundioso. Y la danza española estilizada, lo que yo he hecho, lo que yo he tratado de hacer en todos mis años en la Nellie, es, decir: en la danza española estilizada se puede sentir enjundia, pero tienes 27 (mueve los brazos suavemente) otras formas de decir mil cosas (Blanco, 29 de abril de 2021, min. 00:56:14, comunicación personal).

Para Sol, además de los matices distintos que se dan en la danza estilizada, ella aprendió, sobre todo del maestro Tarriba, que cada detalle de un montaje tiene que estar cuidado, que el escenario no debe ser tratado a la ligera:

El asunto del control de las funciones, que todo tiene que estar... la luz... que todo importa. Que no nada más es: “baila y ya lo sabes y ya”, bonito, no. El vestuario, o sea, que tenía que ser el vestuario impecable, los zapatos, las medias [...] Y entonces tienen ser esas medias, tienen que ser estos zapatos, tiene que estar pintado así [...] Entonces todo eso te, te impacta en la vida y te deja, te deja el asunto de que el escenario merece un respeto... que la danza merece un respeto y que además tienes que hacer todo lo mejor posible y si no estás preparado, pues tienes que

prepararte. No puedes llegar y (cambia la voz) ah... pues ahí cómo va, ahí como sea ¡no! Eso no es así... (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:37:45, comunicación personal).

Sol también mencionó que en cuanto al estilo y la cadencia que le imprimían Tarriba y Vargas a sus creaciones, debería trascender la simplicidad de los detalles, así como el amor por la danza y la creación:

(Toma su tiempo para responder). Pues, debería trascender el amor a la danza.

Debería trascender que la danza... y eso yo lo insisto y lo digo muchas veces, la danza no son piruetas, ni la danza es hacer (tararea rápidamente el soniquete de un zapateado): “Tacatatacata...”, ¡No! sino, la danza es... expresar con todo el cuerpo, y en la danza española lo puedes hacer y eso es lo que debería trascender, más que hacer grandes zapateados [...]. Porque al final ninguno de los dos hacía zapateados extraordinarios, o sea, Tarriba manejaba muy bien el contratiempo, (enfatisa) eso sí, Tarriba en el contratiempo era así, y tenía que ser exacto, pero no eran zapateados como los que se hacen ahora, no se trataba de hacer grandes cosas [...] Lo que debería de trascender es que todo tu cuerpo es importante para bailar la danza española, no es nada más la cara ¿no? No puedes bailar (hace un gesto con el ceño fruncido) así todo el tiempo, porque además ahora lo que, a veces se hace es que el flamenco es así (repite el gesto) si haces flamenco es así y si haces clásico es así (cambia la cara a una sonrisa fingida) no. No, ellos dos lo que decían es que [...] que el cuerpo puede ser el que exprese completo [...] hasta la falda. Manolo decía: “hasta la falda”. Por eso nos ponía con lo del... abanico, decía: “el abanico no es una cosa que haces así (gesticula), el abanico es parte de ti”. Entonces ¿qué vas a hacer con el abanico para que sea parte de ti, y sea parte de tu baile? No es nada más

lo abres y lo cierras, o le haces así (gesticula), no, o sea ¿qué haces con el abanico? Para que tú con tus Sevillanas, o el sombrero, o la falda, o sea ¿qué vas a hacer con la falda para que sea parte de ti? Entonces yo creo que eso es lo que debería... trascender, y debería, debería... analizarse ¿no? Más que las rutinas, más que las mecánicas, toda esta parte, que es muy difícil encontrar en, en... un maestro (Echegoyen, 8 de junio de 2021, min. 00:59:06, comunicación personal).

El tener un objetivo claro al añadir alguna pieza de utilería al bailar, no solamente para adornar un baile, sino para crear una relación de estos elementos con el cuerpo, amplía las posibilidades creativas y técnicas de los bailarines en formación. Sol resalta estos elementos como parte necesaria de la trascendencia en el legado.

Como lo he mencionado en múltiples ocasiones, una de las cosas que valoran mis guardianes sobre sus procesos de aprendizaje con los grandes maestros, es la capacidad que ellos tenían de enseñar al tiempo de los alumnos, de no presionarlos:

¡Uy! ... (pausa y con un tono entre serio y de ilusión) para mí fue un parteaguas de verdad, un descubrimiento, desde... esta didáctica tan padre (ríe) de: “¿No te sale? No hay bronca, haz lo que puedas” (pausa) ¿Qué maestro de danza te dice eso? O sea, eso ya fue un primer descubrimiento, y esa sistematización de: “Pues aquí vamos a ver coordinación”, los ejercicios de coordinación, eh la yoga, la yoga yo la sigo practicando, las secuencias que nos puso (ríe). E incluso la practico, y estoy así (cierra los ojos), él... él está dictándome las posiciones, las acciones y la relajación, es bien chistoso, es como mi clase con él (ríe) y ha sido maravilloso en mi vida ¿no? [...] y mi hermana Gabriela, la que está en España también, también me dice que practica siempre, con lo que aprendió con él (Macías, 1 de mayo de 2021, min. 00:33:33, comunicación personal).

Sobre la sistematización de su enseñanza, mis guardianes dicen que los maestros Tarriba y Vargas sabían cómo enseñar la técnica buscando estrategias distintas para que quedara claro el proceso de ejecución. Paloma, por ejemplo, al ser maestra de didáctica y estar constantemente revisando textos sobre pedagogía, caracteriza la enseñanza de Manolo como una didáctica diferenciada:

Este ¿qué más? Pues mucho de su didáctica. Este asunto de que: “Bueno, si no te funciona, no hay problema”. A veces también tenía estos, lo que dice Perrenaud ¿no? Los dispositivos de diferenciación que bueno: “El grupo que no les sale el braceo, hágalo así de esta forma, el que ya le salió un poco más, hágalo de esta otra”. Pero sin hacerte sentir mal, ni segregarte. Tú mismo decías: “Bueno, me, me quedo aquí, o me quedo acá” ¿no? Obviamente, pues mucha gente quería ir al avanzado y no podía, bueno, pues no había problemas ¿no? (enfática) ese tipo de cosas ¿no? de manejo didáctico, de principios técnicos, coreológicos y demás. Pues eso siento yo que fue un parteaguas en mi vida. Esa manera de ver el flamenco, y esa profundidad tan... tremenda ¿no?... que, pues que sí extrañas a veces (ríe) (Macías, 1 de mayo de 2021, min. 00:35:09, comunicación personal).

Reconocer lo aprendido, los momentos que cambian la perspectiva de cómo aprendes y enseñas la danza, buscar que los que ayudaron a crear a la persona que se para frente a un grupo sean nombrados y reconocidos y no querer que ese legado se pierda, son aspectos que comparten no solamente mis guardianes, también algunos otros de sus alumnos en entrevistas, reportajes y hasta en sus propias biografías⁸⁴.

⁸⁴ Muchas de estas reflexiones se encuentran en las compilaciones de Una vida dedicada a la Danza, por ejemplo, en el homenaje a La Morris o a Martha Forte.

Tanto el maestro Óscar Tarriba, como el maestro Manolo Vargas, fueron personajes fundamentales para el desarrollo de las nuevas generaciones de profesionales que año con año egresan de la ENDNyGC. Cuando yo estudié, sus nombres eran mencionados constantemente por mis maestras y maestros al transmitir eso que ellos consideran importante para la profesionalización de un maestro. Desde cómo acompañar un proceso de aprendizaje mediante el modelar, mirar y acompañar, hasta guiar en la búsqueda de sus alumnos por crear sus propios estilos y recuperar lo aprendido, para ser ahora ellos los que trasciendan el legado de los grandes maestros a las nuevas generaciones.

Lo aprendido con los grandes maestros no es únicamente el trabajo con el cuerpo, que no se debe descuidar, sino es el apoyo, la confianza, la entrada al campo y la continuidad en la vida; son esas voces que se escuchan en la cabeza y la ilusión que permanece al recordarlos.

En este capítulo decidí centrarme en los aspectos de la enseñanza práctica de la danza que pude identificar en el discurso de mis guardianes, sin dejar de lado los tintes de emotividad y cariño que surgieron en ellos al reconstruir sus procesos de aprendizaje.

Concluyo el capítulo con un fragmento de la entrevista de Paloma, donde ella menciona en cuatro puntos, lo que, para ella, debería de trascender en el legado de Manolo Vargas, y que yo pienso que también condensa algunos aspectos mencionados sobre el legado de Óscar Tarriba:

Mira, yo creo que, para empezar... este, su... ética, ahora sí (ríe), como dice Gades: “su ética y su estética”, que es la misma que él aprendió; que las cosas las haces bien, y hacerlas bien no es hacerlas difícil. Es hacerlas con sentido, con profundidad [...] con respeto, digo, aunque hagas la sevillana o la cosa más tonta del mundo bajar el bracito así (hace un braceo), pero hazlo con respeto hazlo con un sentido.

Creo yo que ese es uno de los principios más importantes, que tampoco me parece que se haya respetado mucho. Lo segundo, pues esta visión de, de cómo abordar la danza como un experimento constante, sí construyes cosas, pero, por ejemplo, a diferencia del maestro Tarriba, que reciclaba muchas secuencias y lo hacía... estupendamente bien, porque era un hombre con mucha visión de la coreografía; con Manolo no era así, sino experimentar, experimentar y ver ¿y si lo hago así? ¿si lo hago asado? ¿sí ahora manejo esta dinámica así? o que, si el acento acá, cosas muy de la dinámica de Laban ¿no? (ríe). Este bueno, eso no tanto como que, a los pasos de Manolo, sino a la danza en general, tomarla siempre como un territorio para explorar. Lo tercero, yo siento, su filosofía pedagógica: “No pasa nada si no te sale, ya te saldrá, concéntrate en lo que te sale, y hazlo bien”, y bueno: “ya tienes esto ¿qué vas a hacer con esto? ¿cómo vas a trabajar con eso?” Él finalmente construía situaciones didácticas a partir de eso ¿no? Y cuarto, pues el respeto que le tenía a la gente, y que le tenía a todo ¿no? Pienso yo que eso es lo que, debería de trascender, digo, pues sus ejercicios, desgraciadamente [...] no hay, por lo menos disponible en registro, hasta donde yo sé; y bueno, pues eso, queda en la memoria de quienes fuimos y en la interpretación también, digo, yo te doy mi interpretación de eso; pero cada quién reconstruye ¿no? según... y, o sea, no porque sea diferente a lo mío, no es que sea mejor o peor, es diferente. Pues eso, difícilmente se conservará. Pero bueno, por lo menos esa, esa manera de ser (Macías, 1 de mayo de 2021, min. 00:49:12, comunicación personal).

Recibir la luz, transformar la mirada (reflexiones finales)

Para concluir, plasmaré las reflexiones que surgieron en mí a partir de lo aprendido en este camino, el cual me aportó nuevas perspectivas, no solamente de la enseñanza de la danza española en México, también sobre mis propios procesos de aprendizaje y mi práctica como bailarina y docente de danza española.

Las reflexiones tienen distintos tintes y surgen en distintos momentos del estudio. Primero, el lector encontrará reflexiones relacionadas con el uso de la historia oral para la investigación de la enseñanza e historia de la danza. En segundo lugar, las relacionadas con lo aprendido sobre los grandes maestros, las formas de enseñanza que utilizaban y cómo han trascendido en las generaciones de profesionales de la danza española en México. En tercer lugar, las reflexiones sobre la forma en la que la relación maestro-alumno impacta el desarrollo de un bailarín (o docente) en formación, cómo este retoma lo aprendido y cómo el mirar hacia el pasado puede abrir nuevas vías para la enseñanza en la actualidad. Por último, los caminos que se podrían seguir para continuar con las investigaciones educativas en el ámbito de la danza española y su vasta historia en el país.

De las posibilidades que ofrece la historia oral para mirar al pasado

Al comenzar este trabajo, me encontré con múltiples estudios, artículos y libros que describían de manera más o menos completa las formas en que la historia oral ha permitido recuperar las experiencias e historias de pueblos y comunidades donde la historia no está

plasmada en los libros. Algunos textos mencionaban también algunos estudios sobre enseñanza que se habían hecho creando fuentes orales.

Esto último es importante, ya que, como lo mencioné al inicio de este trabajo, en el caso de la danza española, la historia y los detalles sobre su enseñanza, están ocultos en pequeños estudios, párrafos o páginas; que, en comparación a lo escrito sobre otros géneros, como el ballet o la danza moderna mexicana, son de una extensión mínima.

El uso de la historia oral permite al investigador crear nuevas fuentes, acercarse al lado humano de la historia y no tener una única versión de los hechos. Permite acercarse a los testigos del pasado que tienen algo que contar. También, a través de las fuentes orales, la información se complementa, permitiendo al investigador salir de las pocas fuentes que se encuentran publicadas, ya que, como lo mencioné en el apartado del rastreo documental, los estudios de la danza española en México suelen citarse unos a otros.

Para mí es una ventaja importante que la búsqueda de la “verdad” no sea una preocupación importante para la historia oral, y que se permita que la pasión del investigador se plasme en el proceso del estudio, aunque con sus debidas precauciones. Así, el investigador puede acceder a relatos que se contradicen, que se complementan, o que difieren en detalles, y valorarlos a todos por igual para considerar los múltiples matices que tiene un suceso del pasado y, en mi caso, para conocer a dos personajes a quienes no tuve el privilegio de ver en persona.

Por supuesto el uso de la historia oral no tiene solamente ventajas y su tratamiento debe ser delicado, conlleva una cuidadosa y sistemática forma de tratar la información, para no transformar o mal interpretar los relatos obtenidos y separar las ideas principales de los

pensamientos que se atraviesan por la mente o que surgen al detonarse los recuerdos de manera aleatoria cuando el participante intenta recordar.

Por otro lado, el uso de la historia oral permite que se recuperen relatos de personajes quizá menos conocidos que los maestros Tarriba y Vargas, con poca o nula representación en la documentación que encontré, o alejados del medio en la actualidad. Utilizar la historia oral abre múltiples posibilidades de encontrar información, sin embargo, a pesar de sus bondades, la historia oral solamente puede concretarse en la medida en que los personajes sigan al alcance de los investigadores. Por ejemplo, en el caso de este estudio, una de las alumnas de mayor tradición, la maestra Martha Forte, ha fallecido, haciendo imposible la recuperación de su relato, aparte de lo plasmado en los documentos del Cenidid.

Debido a esto, los estudios hechos a partir de la historia oral tienen un factor de urgencia, de carrera contra el tiempo. Lo que provoca que, en algunos casos, como el de este estudio, el tiempo no alcance para recuperar todos los relatos que se pretendía tener al iniciar la investigación.

Al mismo tiempo, las conexiones personales, la presencia en el medio o la disposición de los participantes, favorecen la obtención de uno u otro relato. Yo estoy consciente de que existen muchos personajes que no fueron entrevistados para este estudio, mayormente por cuestiones de falta de tiempo, pero habrá muchos otros de los cuales nunca he escuchado y cuyos relatos son igualmente valiosos.

Para concluir con las reflexiones sobre la historia oral, me parece indispensable compartir con el lector lo maravillada y sorprendida que estuve al escuchar a mis maestros

hablar de sus maestros con un encanto casi mágico, con un verdadero agradecimiento y brillo en el rostro, con el corazón alegre y siempre envueltos de risas. Pienso que no alcanza el medio escrito para plasmar la forma de relatar que tienen mis guardianes, al hacer descripciones con todo su cuerpo, al moverse, sonreír, hacer gestos y mirar con ternura al recordar sus años de formación. Sería importante considerar el uso de cámaras videográficas y ediciones audiovisuales en estudios posteriores, para recolectar también la huella corporal de los bailarines al hablar.

De lo aprendido sobre el legado de los maestros Tarriba y Vargas

Al comenzar este estudio tenía una idea concreta al buscar el relato sobre la enseñanza de los grandes maestros, pensaba que podría recuperar sus coreografías y ejercicios y así lograr que trascendieran en el tiempo, al menos a través de este escrito, del mismo modo que han trascendido las coreografías de Petipá o la técnica de Graham.

De algún modo pensaba que, aunque la danza es efímera, quizá el legado de un maestro de danza estaba en su obra, en lo que me había quedado de las enseñanzas de Manolo y del maestro Tarriba, y que, al entrevistar a mis guardianes podría encontrar formas de dejar por escrito esos ejercicios y coreografías para su reproducción posterior. Pero al avanzar con la investigación, me encontré con que, en realidad, mis maestros no recordaban los bailes o las secuencias como tales: “Creo que te las sabes más tú que yo”, me decía Gabriel cuando me hablaba de las Sevillanas de Manolo Vargas.

A través del tiempo y sus propios procesos creativos como maestros y coreógrafos, mis maestras y maestros transformaron lo aprendido y crearon maneras distintas de retomar las enseñanzas de los maestros con secuencias propias, acompañadas con uno que otro ejercicio con nuevas variaciones que ellos acomodan a las necesidades de sus propios alumnos.

Me di cuenta al estudiar el relato de mis guardianes, de lo fácil que es asumir o hacerse de ideas erróneas al conocer solamente un fragmento de la historia, al relacionar algunas prácticas violentas (gritos, regaños, rigideces), con un nombre que escuchas regularmente. Fue emocionante reconocer que cosas que nos enseñaron como obras de arte que no deben tocarse ni modificarse, eran en realidad elementos de búsqueda y experimentación. No quiero decir que en mi camino todo haya sido violencia y gritos, pero los hubo, y sus huellas generan dudas e inseguridad tanto en mí como en compañeros.

Fue una sorpresa escuchar tantas veces las palabras *diversión, libertad, personalidad, caminos propios, elementos de creación, no recetas*. Conocer a estos grandes de la danza como seres amables, pacientes, comprometidos, y entender realmente que el legado de un maestro de danza está en las formas, en el acompañamiento, fue una gran revelación y un elemento a tomar en cuenta siempre dentro de mi práctica como maestra, en el día a día con mis alumnos.

Fui afortunada de contar con relatos de personas que tuvieron tan buena experiencia con los maestros y de que, además, en las fuentes encontradas también hubiera un ambiente general de agradecimiento y admiración por estas grandes figuras, aunque también aparecieran en los relatos momentos menos agradables.

Por otro lado, me pareció importante reconocer que los grandes maestros no cerraban su enseñanza únicamente a bailarines profesionales, sino que buscaban abrir las puertas a alumnos que tenían objetivos distintos al aprender danza española. No lo mencioné como parte del relato, por falta de tiempo y espacio, pero el maestro Vargas también ayudó a muchos adultos mayores a reconectar con sus propios cuerpos, a usarlos de manera diferente, como forma de terapia; por ejemplo, el padre de Sol. Manolo entendía las virtudes del entrenamiento dancístico más allá del escenario y buscó hacia el final de su vida compartirlo con todas las personas que lo buscaran.

Por el lado de las prácticas de enseñanza, resulta importante resaltar que el darse el tiempo de observar a los alumnos, de acompañarlos en sus procesos propios y no apresurar los resultados, a la larga genera aprendizajes sólidos y bien cimentados. Paloma me mencionó en su relato que, al recordar la enseñanza de Manolo Vargas, pensaba en la pedagogía diferenciada de Philippe Perrenoud (1997), de la cuál yo no había escuchado.

Este señalamiento me permitió darme cuenta de que es importante como maestro de danza considerar la posibilidad de estar en constante contacto con grupos multinivel; ya que, en el ámbito no formal, en muchas ocasiones, los alumnos llegan en diferentes tiempos, con distintas habilidades; ante esta situación, regresar al inicio no siempre es lo más adecuado, cuando hay un alumno que tiene varios años aprendiendo y uno que llega a su primera clase.

Entonces, se vuelve necesario para el maestro de danza conocer formas y estrategias para trabajar y avanzar al tiempo de cada uno de sus alumnos sin necesariamente dar clases particulares, ni rechazar a los estudiantes que lleguen habiendo empezado el curso.

La diferenciación [...] es tarea de enseñantes [...] Responde, en verdad, a las diferencias entre niños o adolescentes, pero la única variable que puede cambiar, son las prácticas y dispositivos pedagógicos y didácticos, o sea el trabajo de los profesionales (Perrenoud, 2007).

Esta diferenciación es un detalle sobre la enseñanza de la danza que no tenía considerado como elemento fundamental. Había sufrido e inventado estrategias al encontrarme con grupos así cuando comencé como maestra de flamenco al graduarme, pero no la consideraba como algo inherente a la tarea de enseñar.

A partir del análisis de la práctica de los maestros, de contemplar tanto la sistematización de los bailes de Tarriba como las secuencias pre montadas que utilizaba el maestro Vargas, pude conocer una nueva (vieja) visión en la que se hace posible ir y venir sobre los principios de la danza española, añadiendo detalles y dificultad para los alumnos experimentados, al tiempo que se rodea a los novatos con múltiples personas que ya conocen la secuencia, a las que pueden observar y seguir, permitiéndole al enseñante mirar las necesidades particulares de cada uno de sus alumnos cuando este no está modelando el movimiento.

No quiero decir con esto que el maestro de danza deba casarse con sus mismos ejercicios y nunca reinventarse, pero puede apoyarse en estas estrategias sobre todo en los momentos de la clase en que se trabaja la técnica, los pasos básicos, la segmentación del cuerpo y el fortalecimiento; para posteriormente inventar y experimentar con la expresión y la presencia escénica, así como con el montaje de coreografía.

Para cerrar la reflexión sobre lo aprendido de la práctica de los maestros y cómo estos aprendizajes me hicieron reflexionar no solamente sobre mi aprendizaje sino sobre mi propia práctica, y con el afán de no repetirme, me parece interesante considerar la transmisión del estilo, y la forma no intencional de transmisión de los detalles; que en realidad no salen a la luz hasta que no se reflexiona sobre ellos, hasta que no se mira quizá en conjunto a los que recibieron ese legado en su vida y que ahora lo delegan a sus aprendices.

De Recibir la luz para transformar las propias prácticas

Considero que es de suma importancia para los docentes en formación reconocer las ventajas que ofrece encontrarse en un camino ya andado por otros, no para convertirse en reproductores de contenidos o conductas, sino para ser seres reflexivos, capaces de agradecer lo aprendido y encontrar las áreas de oportunidad que existen para lograr transformaciones positivas en la enseñanza de la danza en un futuro no muy lejano.

Como lo he mencionado con anterioridad, la figura del maestro o maestra de danza se convierte frente a los ojos del alumno en un ideal, esto hace que la tarea de enseñar sea una responsabilidad importante. El maestro de danza tiene que convertirse en un ser con una consciencia de sí mismo clara, no solamente en la forma de ejecutar los movimientos y en la seguridad para pararse frente a un grupo, sino en el reconocer las propias fortalezas y debilidades, ser que, en la medida de lo posible, sea consciente de los vicios propios y los

procesos en que se desarrolló su aprendizaje. El maestro de danza debería estar abierto a la posibilidad de cometer errores frente a los alumnos y ser capaz de reconocerlos sin sentirse expuesto o retado frente a la mirada del alumno.

Es mediante el ejemplo que los aprendices pueden conseguir la confianza en sus procesos personales, entendiendo que hasta los profesionales cometen errores y pueden aprender a observar y reconocer el error como parte del aprendizaje.

El mirar hacia atrás y pensar a nuestros maestros, como nuestros propios ideales y ser capaces de analizarlos, analizar sus movimientos y las formas en que ellos formulaban sus explicaciones, hace que dentro de nuestra propia práctica seamos capaces de entender que lo aprendido a veces está lleno de vacíos, que en realidad no son reconocidos hasta que un alumno hace una pregunta para la que no estamos listos.

Al acompañar a los alumnos en sus preguntas, y preguntarnos sobre nuestros propios procesos de aprendizaje, al mirar a nuestros antepasados y reconocer las cualidades estilísticas que tiene el movimiento, podemos dar sentido a los movimientos, un por qué. Asimismo, se da la oportunidad de reconocerse como parte de un medio, de una comunidad que cuenta con los mismos modos de hacer, y en la cual no es tan importante la verdad absoluta, como el reconocimiento de los matices y las posibilidades que surgen al haber interpretado lo aprendido para enseñar lo que para cada maestro sea ahora lo indispensable, siempre recordando el origen, reconociendo y nombrando.

Esto último, el nombrar, me parece de suma importancia. Nombrar los aprendizajes es inmortalizar a nuestros maestros mediante nuestras prácticas y dar crédito a quién lo merece. Esto lo mencionó Sol en su relato, ella me contó que existen en el medio algunas

personas que reproducen los bailes del maestro Tarriba, sin nombrarlo, plagiando sus bailes con pretensiones de inventiva. Lo que ocasiona que quien aprende esos bailes, no conozca al maestro Tarriba, y así su memoria se vaya perdiendo poco a poco.

Es tarea de quienes conocemos su legado y nos convertimos de a poco en los nuevos guardianes, transmitirlo, no permitir que se desvanezca y reconocernos como parte de un linaje dancístico de más de un siglo de construcción, que conecta a todos los personajes de la danza española en una red de enseñanza con una multiplicidad de estilos personales y una riqueza indescriptible.

Por último y para cerrar la reflexión sobre la tarea de los grandes maestros y los descubrimientos que se despertaron en mí, a partir de conocer su práctica de una forma más concreta, creo que es importante considerar las condiciones del trabajo docente en el ámbito no formal, sobre todo fuera del cobijo de las instituciones gubernamentales. Reconocer el camino que tuvo que andar el maestro Tarriba, quien a pesar de ser una figura importante en los escenarios (y a quien debemos el desarrollo de una gran parte de los profesionales de la danza española en la segunda mitad del siglo pasado), tuvo que llevar su estudio de un sitio a otro, perder alumnos y comenzar de cero en más de una ocasión. Hay que considerar como parte del relato el cansancio, no solamente físico, sino emocional que seguramente le implicó la constante lucha por subsistir, quizá sin seguro médico y en solitario, y pensar en cómo estas condiciones no han cambiado realmente.

Como nuevos profesionales de la enseñanza de la danza, nos toca buscar que se dé valor a la tarea de enseñar, que las condiciones mejoren, y dejar a los que vienen detrás un campo con mejores condiciones laborales para los maestros. Falta estudiar a profundidad

las precariedades que conlleva ser maestros de danza y trabajar por cuenta propia. Sería necesario unir esfuerzos y encontrar formas para la mejora de la calidad de vida de los profesionales de la enseñanza de la danza española en México, comenzando por el papel de los investigadores, para visibilizar las situaciones de precariedad que se viven en el día a día.

De los caminos a seguir para recuperar el pasado y no dejar que se desvanezca

Como lo he mencionado con anterioridad, los estudios sobre la presencia de la danza española en México son reducidos, con un sinfín de vacíos que son urgentes de llenar, al tener personajes cuyas historias deben recuperarse antes de que el tiempo de partir les alcance.

Como lo mencioné al principio de este estudio, existen muchos personajes que desaparecen de la historia, a veces porque con el éxito y la fama de unos, los otros se van olvidando, teniendo historias igual de relevantes que nadie conoce.

Entonces es tarea de los investigadores de la danza buscar a los personajes que quizá no tengan tanta fama, o que por razones desconocidas no han sido tan estudiados, el maestro Joselito y el maestro Vela Quintero, por mencionar algunos, quienes a pesar de ser maestros también responsables de la formación de muchos bailarines se conocen menos que los maestros Vargas y Tarriba.

Sigue pareciéndome sumamente importante evidenciar la falta de estudios académicos sobre la danza española mexicana, tanto en su presencia escénica como en su enseñanza; ya que es invisibilizada tanto por los estudiosos de la danza en México y en España.

Me interesa viajar por México y buscar en los estados de la república a los maestros con grandes trayectorias y recuperar sus historias, encontrar maestros de gran tradición que a lo mejor no hayan sido reconocidos aún por el Cenidi Danza y los libros de Una Vida Dedicada a la Danza⁸⁵, o hacer investigaciones más profundas sobre la vida de los que sí han sido reconocidos por estos homenajes.

Quedan en la mesa múltiples detalles sobre los que se pueden hacer estudios enteros, como la forma en que el *habitus* y el estilo permean en las generaciones, y si existirá una escuela de la danza española mexicana, como existe una escuela sevillana o madrileña. Reconocer los detalles que probablemente compartan muchos bailarines y estudiar el movimiento compartido y sus variaciones.

Por otro lado me gustaría resaltar la falta de estudios sobre la relación de la música y la danza en el aprendizaje, ya que, si bien existen múltiples estudios sobre el aprendizaje de las artes (como la plástica y la música), la relación tan conectada que tienen estos elementos en el aprendizaje de la danza española ha sido poco estudiado, al grado que no logré encontrar ninguna referencia al respecto.

⁸⁵ Existen alrededor de treinta libros compilatorios de los Homenajes a una vida dedicada a la danza (no todos disponibles para su consulta en línea) hechos por el Cenidid, los cuales, como he mencionado en múltiples ocasiones, no superan las diez cuartillas por personaje homenajeado, usualmente omitiendo detalles importantes como las fechas de nacimiento de los mismos.

Para cerrar compartiré que me parece cada vez más importante, a la vista de los cambios que provocaron la pandemia, buscar que la enseñanza de la danza española en México sea reconocida por su larga tradición, más allá de los debates que surjan sobre las diferencias técnicas entre los bailarines mexicanos y los españoles; que fuera reconocida por la riqueza en su historia, por la cantidad de referentes mundiales que la conformaron como campo de estudio y por los personajes que la siguen construyendo en la actualidad.

Referencias

- Aisenberg, B. (s. f.). Las potencialidades de la Historia Oral en la enseñanza: ¿Qué aprenden los alumnos en el trabajo con testimonios? *Clio y asociados. La historia enseñada/ número 9-10*, 36-55.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Editor.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo editor.
- Antúnez, Á. y Lara, P. (2014). La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Núm. 20. Universidad de los Andes*, 45-62.
- Arcudia I. y Pérez F. (2014). Historia oral e historia inmediata. La recuperación del sujeto educativo mediante la historiografía crítica. *Nóesis*, 308-331.
- Arévalo, J. (6 de noviembre de 2021). *La tradición, el patrimonio y la identidad*. Obtenido de Academia: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53493025/LECTURA2E-with-cover-page-2.pdf?Expires=1636251957&Signature=SEywCtM~BP3qVKsQQrD0R7MqKGCgwo5k4uK04MeotUFS1w146idamrtPrGGh7Ypa7bWITr3BPSoyw9fkeEoBz94Qx1HnXnNh3V26VtQv1SEYd3iwk2JsDMYVjmowk3YkEccNC~xSBMlzZaJkja>

- Aulestia, P. (2013). Actividad pedagógica en las escuelas de danza de la SEP. En *Historias alucinantes de un mundo ecléctico. La danza en México 1910-1939* (págs. 231-250). Impresos Chávez de la Cruz, S.A. de C.V.
- Ayala E. (2014). Historia y tiempo. En *Historia, tiempo y conocimiento del pasado* (págs. 23-34). Corporación editora Nacional/ Universidad Andina Simón Bolívar.
- Bal, M. (2002). Conceptos viajeros en las humanidades. *AV estudios Visuales*, 28-78.
- Barela, L., Míguez, M. y García Conde, L. (2004). *Algunos apuntes sobre historia oral*. Buenos Aires: Instituto histórico de la Ciudad de Buenos Aires.
- Bastien, K. (1996). Oscar Tarriba. En C. Delgado et. al., *Cuadernos del Cenidi Danza José Limón: Homenaje una vida en la Danza* (págs. 21-23). Cenidi Danza José Limón, INBA, Conaculta. Obtenido de Cuadernos del Cenidi Danza José Limón núm. 32, Homenaje una vida en la danza.
- Basurto, S. (2018). *A merced del Sol*. (Tesis de licenciatura) Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello/INBA.
- Benadiba, L. y Plotinsky, D. (2005). *De entrevistadores y relatos de vida: introducción a la historia oral*. Ediciones Imago Mundi.
- Bordieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo S.A.
- Camarena M. (enero de 2015). *El presente: materia de la historia*. Obtenido de Con-Temporánea INAH: <http://con.temporanea.inah.gob.mx/node/72>
- Cardona, P. y Ramos, M. (2002). *La danza en México: Visiones de cinco siglos. Tomo I Ensayos históricos y analíticos*. México D. F.: Cenidi Danza/INBA/CONACULTA/Escenología.

- Cardona, P. y Ramos, M. (2002). *La danza en México. Visiones de cinco siglos. Tomo II: Antología: Cinco siglos de crónicas, crítica y documentos (1521-2002)*. Cenidi Danza/INBA/Conaculta/Escenología.
- Carrión, E. (junio de 2019). *El origen de la Escuela Bolera: nacimiento del Bolero*.
Obtenido de Revista Danzaratte, Año XII, no. 12:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7077879.pdf>
- Castañeda, C. (s.f.). El tiempo de la historia y el problema de la periodización. *Estudios del hombre*, 79-90.
- 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.
- Dallal, A. (1994). *La danza en México en el siglo XX*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Dallal, A. (1999). *Exploraciones sobre la construcción y la reconstrucción coreográficas*.
Obtenido de Anales del instituto de Investigaciones Estéticas:
<http://redalyc.org/articulo.oa?id=36907412>
- de la Asunción, A. (2017). El folclore como instrumento político: los Coros y Danzas de la Sección Femenina. *Revista Historia Autónoma núm. 10*, 183-196.
- de la Rosa, T. (1992). Martha Forte. Apasionada de la danza. En C. P. (Coord.), *Cuadernos del Cenidi Danza José Limón, número veinticuatro. Una vida dedicada a la Danza* (págs. 21-24). Conaculta/INBA/Cenidi Danza.
- de las Heras, B. (enero de 2014). Primeros profesionales de la danza española y flamenco en la ciudad de México entre 1920-1950. *Música oral del Sur*, págs. 141-166.

- de las Heras, B. (2019). La construcción histórica del baile flamenco como disciplina formativa: Andalucía en los siglos XVI-XXI. *Revista de investigación educativa de la rediech*, 145-164.
- de Santiago, M. V. (2006). *La danza española como espectáculo cosmopolita. Ciudad de México 1939-1949 (Tesis de licenciatura UNAM)*. Ciudad de Mexico: UNAM/TESIUNAM.<http://132.248.9.195/pd2006/0604617/Index.html>.
- DeConceptos.com. (31 de marzo de 2022). Obtenido de Concepto de Guardian: <https://deconceptos.com/ciencias-naturales/guardian>
- Delgado, C. (. (1987). *Cuadernos del CID Danza, número dieciséis. Una vida dedicada a la danza*. CID Danza INBA.
- Díaz, P. y Gago, J. M. (2006). *La construcción y la utilización de las fuentes orales para el estudio de la represión franquista*. Obtenido de Hispania Nova Núm. 6: <https://hispanianova.rediris.es/6/dossier/6d006.pdf>
- Durán, L. (2014). Manual del coreógrafo. En *Trifásico de Lin Durán* (págs. 63-150). Conaculta/INBA/Cenidi Danza. Obtenido de La humanización de la danza, Manual del coreógrafo, Danza caleidoscopio de la forma asrtística.
- Eisner, E. (1998). ¿Qué hace cualitativo a un estudio? En E. W. Eisner, *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (págs. 43-58). Barcelona: Paidós.
- El arte de vivir el Flamenco. (noviembre de 2020). *Manolo Vargas*. Obtenido de Bailaores/as: <https://elartedevivirelflamenco.com/bailaores208.html>
- El Informador. (3 de julio de 1959). Cartel Promocional del Espectáculo de Agustín Lara y Canal Dos. *El Informador*, pág. 5.
- El Informador. (18 de octubre de 1963). Ballet español en el Teatro Degollado. págs. 9-B.

Espada, R. (1997). *La danza Española su aprendizaje y conservación*. Librerías deportivas Esteban Sanz.

Flamenco en México. (3 de junio de 2021). *Gabriel Blanco*. Obtenido de http://flamenco.mexico.free.fr/gabriel_blanco.html

Flamenco en México. (3 de junio de 2021). *Soledad Echegoyen*. Obtenido de http://flamenco.mexico.free.fr/soledad_echegoyen.html

Folguera, P. (1994). *Cómo se hace historia oral*. Eudema.

Fuchs, T., Koch, S., & Summa, M. (junio de 2014). *Body memory and kinesthetic body feedback. the impact of light vs. strong movement qualities on affect and cognition*. Obtenido de Memory studies: <https://www.researchgate.net/publication/263224438>

González, T. (2003). En S. Guiner, *Teoría sociológica moderna* (págs. 219-249). Barcelona: Ariel.

González M., J. (2010). La entrevista en Historia oral e historias de vida: teoría, método y subjetividad. En L. (. Benadiba, *Historia Oral: Fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad*. (págs. 21-38). SurAmérica Ediciones.

Hammer, D. y Wildavsky, A. (1990). *La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa*. Obtenido de Historia y Fuente Oral, No. 4, Entrevistar... ¿Para Qué?, pp. 23-61: <http://www.jstor.org/stable/27753290>

Heredia, M. (2006). Indumentaria tradicional de Jalisco. En *De fiesta por Jalisco* (págs. 19-44). Secretaría de Cultura del Estado de Jalisco.

Hernández, J. y Reyes, L. (2001). Cádiz como eje vertebrador en España del discurso dialógico musical entre México y Andalucía en la etapa preflamenca. *Revista del centro de investigación Flamenco Telethus* vol.4, 32-43.

- Huarte, R. (2012). *El concepto de "tradicición" en la filosofía de las ciencias sociales y humanas*. Obtenido de Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, vol. 21, núm. 42: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85924629002>
- INBA. (02 de diciembre de 2020). *Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello/Licenciatura en educación dancística con orientación en danza española/Informe de práctica educativa*. Obtenido de INBA Digital: <http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/handle/11271/102>
- INBA. (28 de noviembre de 2017). *Pilar Rioja, artista de la danza, leyenda de pasión y maestría*. Obtenido de INBAL Prensa: <https://inba.gob.mx/prensa/7555/pilar-rioja-artista-de-la-danza-leyenda-de-pasion-y-maestría>
- Islas, H. (1995). *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. Cenidi Danza/INBA.
- Islas, H. (2001). *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza: elementos metodológicos para la investigación histórica de la danza*. Centro Nacional de las Artes/INBA/Conaculta.
- Islas, H. (2002). La enseñanza de la historia de la danza. acercamiento a un debate simbólico dentro de la danza profesional mexicana. En P. Cardona, & M. Ramos, *La danza en México. Visiones de cinco siglos. Tomo I: ensayos históricos y analíticos* (págs. 145-163). Ciudad de México: Cenidi Danza/INBA/Conaculta/Escenología.
- Jeannes, R. (2001). Gurú. En H. Islas, *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza: elementos metodológicos para la investigación histórica de la danza* (págs. 492-506). Conaculta/CENART.
- Kaeppler, A. (2003). La danza y el concepto de estilo. *Desacatos, num. 12*, 93-104.

- La Forja. (9 de mayo de 2022). *Flamenco La Forja*. Obtenido de <https://laforjaflamenco.com/>
- Macías Guzmán, P. (2017). Óscar Tarriba y la danza española en México. Un acercamiento a su labor educativa. En A. Guzmán, *México Coreográfico: Danzantes de letras y pies* (págs. 339-349). Ciudad de México: INBA-Coordinación Nacional de Danza.
- Mariemma. (1997). *Mariemma : Mis caminos a través de la danza. Tratado de danza española*. Fundación Autor - Sociedad General de Autores y Editores.
- Mariezkurrena, D. (s. f.). *La historia oral como método de investigación histórica*.
- Martínez, J. (2005). *El cante flamenco: La voz honda y libre*. Córdoba: Almuzara.
- Michel, A. (2020). *Ser tallerista. Un estudio sobre el trabajo y la corporalidad de un grupo de talleristas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Morán, H. (12 de febrero de 1985). Aires y Donaires los de Pilar y Naty. *El Informador*, págs. 16-c.
- Nassif, R. (s. f.). Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En R. Nassif, G. W. Rama, & J. C. Tedesco, *El sistema educativo en América Latina* (págs. 53-102). Buenos Aires: Kapelusz.
- Navarro, J. y Pablo, E. (2005). *El baile flamenco: Una aproximación histórica*. Almuzara.
- Perches, S. (23 de mayo de 2016). *Gabriel Blanco regresa a los escenarios para cuestionarse*. Obtenido de Noticias 22 digital: <https://noticias.canal22.org.mx/2016/05/23/gabriel-blanco-regresa-los-escenarios/>
- Pérez, A. (julio de 2020). *Manolo Vargas: Una vida con estrella*. Obtenido de YouTube: <https://youtu.be/DADFFxzaSEc>
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Editorial popular.

- Portelli, A. (2017). El uso de la entrevista en la historia oral. *Historia, memoria y pasado reciente. Anuario n°. 20/Escuela de historia/FH y A/UNR*, 35-48.
- Portal educativo. (junio de 2022). *Portaleducativo.net*. Obtenido de Profesiones, oficios y otras actividades laborales: <https://www.portaleducativo.net/primerobasico/24/Profesiones-oficios-otras-actividades>
- Ramos, R. (2009). Capítulo I. Análisis de las normas y finalidades que rigen la escuela. Veredas, retrocesos, avances y cruces. En *Primera escuela pública de danza en México. Travesía por sus propuestas de formación (ca. 1930-2009)* (págs. 21-65). Cenidid/INBA/Conaculta.
- Ramos, R. (enero-abril de 2011). *La política de modernización educativa y su impacto en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ca. 1984-2009)*. Obtenido de Argumentos, vol. 24, núm. 65, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5951986010>
- Real Academia Española. (12 de noviembre de 2021). *Legado*. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/legado>
- Samper, F. (junio de 2007). *Derecho Romano*. Obtenido de Scribd: <https://www.scribd.com/read/465813650/Derecho-romano#>
- San Juan Victoria, C. (12 de septiembre de 2014). *¿Cómo relatar al siglo XX en nuestros días? En torno a “La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX”*. Obtenido de Con-temporánea INAH: <https://con-temporanea.inah.gob.mx/node/46>
- Schneider, A. M. (12 de agosto de 2015). *Algunas consideraciones sobre la historia oral*. Obtenido de Con-temporánea INAH: http://con.temporanea.inah.gob.mx/expediente_h/alejandro_schneider_num4

- Segarra, M. D. (2012). *Antonio Ruiz Soler y la Danza Española Estilizada: configuración y desarrollo de un género*. Universidad Complutense de Madrid.
- Segura, F. (1987). Manolo Vargas: José Aranda. En C. Delgado, & (ed.), *Cuadernos del CID Danza, número dieciséis. Una vida dedicada a la danza*. (págs. 25-26). Ciudad de México: CID Danza/INBA.
- Segura, F. (1996). Claradelia Peña. En C. Delgado, & et. al., *Cuadernos del Cenidi Danza José Limón, número 32. Homenaje Una vida en la danza* (págs. 69-70). Cenidi Danza José Limón/INBA/Conaculta.
- Segura, F. (1998). *Nelsy Dambre. Un ballet para México*. Instituto Nacional de Bellas Artes/Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón.
- Stark, A. (1991). Pilar Rioja. En M. (. Tortajada, *Cuadernos del Cenidi Danza José Limón, número veintitrés. Una vida dedicada a la danza* (págs. 59-61). Conaculta/INBA/Cenidi Danza.
- Stark, A. (1994a). Leticia Roo. En *Homenaje Una vida en la danza. Cuadernos del Cenidi Danza José Limón núm. 29* (págs. 55-56). Cenidi Danza/INBA/Conaculta.
- Stark, A. (1994b). María Antonieta Gutiérrez Casas "La Morris". En *Una Vida en la Danza. Cuadernos del Cenidi Danza José Limón Número 29* (págs. 23-26). Cenidi Danza/INBA/Conaculta.
- Stark, A. (2006). The Dance in Nueva España. *World Dance Alliance Global Assembly 2006*, págs. 347-360.
- Torres y Fernández, A. (1987). José Fernández. En C. Delgado, *Cuadernos del CID Danza, número dieciséis. Una vida dedicada a la danza* (págs. 15-16). Ciudad de México: CID Danza INBA.

- Tortajada, M. (marzo de 2008). *La investigación artística mexicana en el siglo XX: la experiencia oficial del Departamento de Bellas Artes y del Instituto Nacional de Bellas Artes*. Obtenido de Cultura y representaciones sociales, año 2, núm. 4: scielo.org.mx/pdf/crs/v2n4/r2n4/v2n4a6.pdf
- Tortajada, M. (2010). *75 años de danza en el Palacio de Bellas Artes*. Coordinación de Publicaciones del INBA.
- UNAM. (enero de 2021). *Hemeroteca Nacional Digital de México*. Obtenido de <http://www.hndm.unam.mx/index.php/es/>
- UPN. (30-31 de agosto de 2018). *La Universidad Pedagógica Nacional (1978-2018): pasado, presente y futuro*. Obtenido de upn.edu.mx/pdf/La%20UPN%20pasado%20presente%20y%20futuro.pdf
- Velázquez, G. (septiembre-diciembre de 2006). Espacios, agentes culturales y danza artística en la Ciudad de México. Obtenido de Sociológica, año 21, número 62, Universidad Autónoma Metropolitana: <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305024679011.pdf>
- Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac* 46, 4-9.
- Vitucci, M. (2003). *The Language of Spanish Dance: A Dictionary and Reference Manual*. Princeton Book Company.
- Yáñez, A. X. (2012). Carmen Algaba Amaya, La Chuny: torbellino de fuego. En Varios autores, *Homenaje Una vida en la danza. Segunda época* (págs. 134-143). Cenidi Danza José Limón/INBA/Conaculta.
- Zacarías, M. (2015). *Aguascalientes, su duende. Estudio, registro y análisis de la danza española*. Ciudad de México: ENDNyGC/INBA/Conaculta.

Zermeño, G. (2015). *La cultura. México 1960-2000*. FUNDACIÓN MAPFRE y Penguin
Random House Grupo Editorial, S. A. U., en coedición.