

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

De la Barra al Respaldo de la Silla.

**Análisis de las Prácticas de la Enseñanza Remota de Emergencia de la Danza en
Contextos no Formales durante el Confinamiento.**

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta:

Paloma Gómez Mino

Directora de Tesis:

Alma Dea Cerdá Michel

**Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística, misma que
se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA
(Convenio UPN-CNA: 2002)**

CDMX, Febrero 2023

Dedicatorias

A mis padres Alma y Jaime, quienes me enseñaron a confiar en mí misma, a ser persistente y a saber que nunca se deja de aprender. Su ejemplo de vida y su amor me acompañan siempre a pesar de su ausencia en este plano. Esta tesis es para ustedes.

A mi abuela Ruth, quien fue ejemplo de resiliencia y sabiduría para mí y mi familia.

A mi tío Isaías, por ser un segundo padre que me acompaña con su amor, cuidado y apoyo incondicional y quién me ha enseñado a tener el valor de hacer cosas nuevas aun cuando el miedo me invade. Gracias por estar.

*A Víctor, quién amorosa y pacientemente estuvo a mi lado en este viaje que fue la Maestría y quien me ayudó con su gran inteligencia a aterrizar mis ideas cuando se volvían marañas en mi cabeza.
Te amo.*

A Batuel quien fue un gran apoyo y compañía mientras escribí esta tesis.

A mis perros, Harry, Mika, Negra, Chapis, Nemo, Gala, Fiona y Camelia, mis fieles acompañantes durante las clases y noches de desvelo y quienes aún en mis momentos más oscuros son una luz de amor que siempre logra poner una sonrisa en mi boca.

A todos mis profesores de la MDE, gracias por compartirme sus enseñanzas y enriquecer mi visión como docente, artista y persona.

A Samantha y a Zadoc por permitirme contar su experiencia docente durante la pandemia. Gracias por todo su apoyo. Son maestros y seres humanos admirables.

A mis compañeros de la maestría, en especial a Rebeca, Scarlett, Mayte y Joaquín. Gracias por las risas, las porras y las catarsis compartidas.

A mis lectores Ale, Ruth, David y Elena, por enriquecer esta tesis con su mirada. Gracias por sus puntuales comentarios y aportaciones.

Un agradecimiento especial a Alejandra Ferreiro, ya que gracias a ella me animé a entrar a la MDE y también por aportar a esta tesis un poco de su gran experiencia y conocimiento sobre la enseñanza de la danza.

*Y muy especialmente a mi asesora Alma Dea, quien con claridad y paciencia me orientó para llevar esta tesis a buen puerto. Agradezco su respetuosa escucha y sus pertinentes consejos y críticas.
¡Muchas gracias!*

Índice

Introducción	6
Capítulo 1. La Pandemia que Sacudió al Sistema Educativo	18
1.1 Escuelas de Danza no Formal en Crisis por el Golpe de la Pandemia	19
1.2 Dos Instituciones de Enseñanza de la Danza no Formal. Dos Experiencias Diferentes Ante la Llegada de la Crisis	21
1.2.1 Escuela del Ballet Folklórico de México de Amalia Hernández	22
1.2.2 Instituto de Danza MIZOC	26
Capítulo 2. Ruta Teórico – Metodológica	30
2.1 Práctica de Enseñanza de la Danza y Enseñanza Remota de Emergencia	30
2.2 Nuevos Medios para la Investigación Social	35
2.3 En Búsqueda de las Miradas y de las Voces	40
2.4 Ruta para Reconstruir las Prácticas. Entrevistas y Observaciones	42
2.4.1 Entrevista con Samantha Castrejón	49
2.4.2 Entrevista con Zadoc Fuentes	51
2.4.3 Transcripción de las Entrevistas	53
2.4.4 Observando las Clases de la Profesora Samantha	54
2.4.5 Observando las Clases del Maestro Zadoc	56
2.4.6 Transcripción de las Observaciones	58
2.4.7 Proceso de Análisis y Categorización	59

Capítulo 3. El Primer Momento. Dos Diferentes Respuestas Ante la Llegada de la Crisis.	70
3.1 El Caso de la Profesora Samantha Castrejón en la EBFM	70
3.1.1 Una Experiencia Previa Usando Medios Digitales para la Enseñanza de la Danza. En un Contexto no Emergente, una Opción Transitoria.	71
3.1.2 ¡Sorpresa! A la Llegada de la Pandemia, Falta de Acción Institucional y Decisiones Docentes	73
3.1.3 40 Minutos y Corte. Voluntad para Enseñar con Recursos Limitados	78
3.1.4 Un Cambio Abrupto en el Paradigma de las Prácticas. La Problemática en el Uso de las TIC y la Adecuación de los Espacios Domésticos en la Clase de Danza	82
3.2 El caso del Profesor Zadoc Fuentes en MIZOC	91
3.2.1 Respuesta Inmediata de la Institución. La necesidad de Mirar Garantizar la Enseñanza	92
3.2.2 “Pícale Aquí, Pícale Allá”. Enseñando Algo Más que Danza	94
3.2.3 La Importancia de la Guía Verbal ante la Limitación de lo Visual	100
3.2.4 ¡Puras Pérdidas! El Impacto Económico a la Escuela	102
3.3 Las condiciones del primer momento en las prácticas	105
Capítulo 4. El Segundo Momento. Las Clases Adaptadas al Espacio Digital y los Cambios que Trajo a las Prácticas de Enseñanza de la Danza.	108

4.1 Planeación y Cambios Estructurales en la Clase de Ballet: Espacios Limitados y Alumnos Sujetos al Respaldo de la Silla	111
4.1.1 La Clase de Ballet a Través de la Pantalla. Nuevas Maneras de Guiar el Aprendizaje de la Danza.	125
4.1.2 Cuidado y Seguimiento de las Lesiones de los Alumnos como Punto de Partida de la Clase	127
4.1.3 Adaptaciones a la Normatividad de la Clase.	129
4.1.4 Problemas para la Visualización Remota y la Creatividad en el Uso de Dispositivos Digitales para la Enseñanza.	137
4.2 ¿Imitar para Danzar?: Adecuación de los Espacios y Visualización de los Cuerpos	144
4.2.1 El Aula Digital para la Enseñanza de la Danza Folklórica	151
4.2.2 El Método MIZOC para la Enseñanza de la Danza Folklórica: Estructura y Sistematización	156
4.2.3 Miradas, Palabras y Acciones en la Enseñanza de la Danza	161
4.3 Las Adecuaciones en el Segundo Momento	170
4.4 Reflexiones Finales	174
Referencias	188

Introducción

Adaptarse. Esto es lo que los sistemas educativos mundiales tuvieron que hacer para sobrellevar su práctica durante la pandemia de Covid-19 la cual provocó un confinamiento masivo, que en México inició en el mes de marzo del 2020. Tuvimos que adaptar las formas habituales de enseñanza hacia nuevos espacios digitales que plantearon rumbos poco explorados para la enseñanza. Por un lado, la falta de competencias tecnológicas por parte de maestros y alumnos y por el otro, las limitaciones que imponen los espacios y contextos particulares en donde se han tenido que desarrollar las nuevas prácticas educativas, no parecían estar a la altura para sustituir los beneficios que otorga el lugar de la escuela física.

La propagación masiva de un virus tan agresivo y poco conocido como el SARS-COV2 supuso un cambio drástico en la cotidianidad escolar. El poder estar juntos compartiendo un mismo tiempo y espacio en un aula educativa se volvió prácticamente imposible, ya que este virus implica un riesgo de contagio elevado a través de las partículas que exhalamos en nuestro aliento. El hablar, el gritar y más aún, una actividad física que provocara un aumento en la intensidad de la respiración podría implicar un mayor riesgo sin una ventilación adecuada y una distancia considerable entre cada persona presente.

Esta situación inesperada y nunca antes vista, provocó el cierre de escuelas y orilló a maestros y alumnos a una búsqueda de soluciones creativas y emergentes para mantener las prácticas educativas en general.

Pero ¿dónde queda la enseñanza de las artes y más específicamente la enseñanza de la danza en este contexto de confinamiento, enfermedad y crisis? La danza y su enseñanza eran prácticamente inconcebibles en un formato a través de medios

digitales. La cercanía, los diálogos, el tacto, la visualización de los cuerpos presentes y la amplitud de movimientos posibles dentro de un salón de danza físico parecían ser insustituibles, sin embargo, la emergencia encontró en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) nuevas posibilidades para seguir impartiendo clases de danza incluso a la distancia. La tecnología nos ayudó a solventar las limitaciones sociales que implicó el confinamiento y ha hecho evidente su gran potencial en beneficio de la educación. Estas nuevas herramientas digitales están cambiando la manera en que concebimos y desarrollamos pedagogías de enseñanza de la danza, así como la manera en que nos comunicamos dentro de nuevas comunidades digitales.

Las clases a través de medios digitales no son en sí algo nuevo, sin embargo el contexto en el que nos encontramos definitivamente sí lo es. El confinamiento no fue algo que hayamos decidido hacer. Fue abrupto y nadie estaba preparado para eso. Pero, ¿qué ha cambiado? Para adaptarse a este cambio tan radical y poder continuar con nuestras actividades, se tuvo que repensar los procesos de enseñanza aprendizaje y cómo vivenciarlos a través de una pantalla, así como, también hemos abierto la puerta a que otras personas entren al espacio íntimo de nuestras casas. Resulta paradójico entonces que estemos distanciados físicamente, a la vez que más expuestos que nunca ante los ojos de otras personas que nos observan a través de una cámara. El fenómeno que se suscita al dar clases frente a una pantalla revela nuestra imagen, nuestro trabajo, la relación con los alumnos y nuestro entorno privado como nunca antes había pasado.

El hecho de no poder compartir un mismo lugar físico ha implicado un cambio dramático en la concepción de una clase de danza. Me parece que es muy interesante observar cómo la emergencia sanitaria ha provocado que emerjan nuevas estrategias de enseñanza mediante un contacto no físico y mediado por las tecnologías digitales. Esto ha implicado mucha creatividad y disposición por parte de docentes e instituciones, sin

embargo, el desafío ha implicado tropiezos y dificultades que ponen en cuestión la viabilidad de esta modalidad de clases remotas como algo que pueda haber llegado para quedarse.

Por otro lado, debemos resaltar que los maestros fuimos arrojados hacia unas clases emergentes que no se pudieron diseñar ni planear con antelación. Se tuvo que pensar en lo inmediato para resolver en poco tiempo y con los recursos disponibles lo que sí se podía hacer y qué era lo indispensable de mantener. Esto colocó en una situación muy difícil a quienes carecíamos de habilidades tecnológicas o de acceso a dispositivos y recursos.

Muchos contenidos se vieron condicionados ante la posibilidad de acceso a dichos recursos y dispositivos y a las limitaciones impuestas por los espacios disponibles de los participantes de la clase. En la medida de lo posible, se adaptaron espacios, tiempos y recursos para poder acceder a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la danza.

La necesidad de reflexionar sobre mi propia práctica educativa como docente dentro de este contexto pandémico y de cuestionar algunos paradigmas educativos que consideraba inamovibles en la enseñanza de la danza, me ha hecho interesarme en el tema de esta investigación, la cual gravitará alrededor del análisis de las prácticas de enseñanza de dos maestros de danza en escuelas no formales y su tránsito durante esta modalidad de enseñanza remota de emergencia.

Si bien todos estos cambios inesperados nos dejaron a los maestros en una posición vulnerable en muchos sentidos, me parece que también nos obligaron a confrontar ideas preconcebidas que de no haber sido por la pandemia, probablemente nunca hubiéramos cuestionado. De alguna manera, el observar cautelosamente las nuevas perspectivas que nos brindó esta experiencia podrá hacernos valorar las

iniciativas que, bajo este contexto único, pudimos crear para poder dar una continuidad a nuestra labor de enseñanza.

Este trabajo pretende reconstruir las prácticas de estos dos maestros de danza en su tránsito desde el comienzo de la pandemia en marzo de 2020 hasta marzo de 2021. Es de mi interés relatar sus experiencias y saber cómo vivieron este trayecto en un contexto insólito en donde mantuvieron a flote sus escuelas y sus prácticas de enseñanza de la danza en una modalidad remota de emergencia.

Preguntas y Objetivos de la Investigación

- *Pregunta General*

¿Cómo fue el tránsito de las prácticas de enseñanza de dos docentes de escuelas de danza no formales en la Ciudad de México, a raíz de la estrategia de enseñanza remota de emergencia implementada durante el confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19?

- *Preguntas Específicas*

1.- ¿Cómo se adecuaron los procesos de enseñanza aprendizaje de la danza a partir de las mediaciones de comunicación digitales obligadas por la pandemia?

2.- ¿Qué prácticas cotidianas de los docentes de danza se mantuvieron en esta nueva modalidad, cuáles se modificaron y por qué?

3.- ¿Cómo se trastocaron los espacios y los tiempos desde donde se conectaron a las clases de danza y cómo afectaron a las mismas?

4.- ¿Cómo se reconfiguraron los roles de maestros y alumnos en la modalidad remota de emergencia?

Objetivo General

Analizar el tránsito de las prácticas de enseñanza de dos docentes, de escuelas de danza no formales en la Ciudad de México, a raíz de la estrategia de enseñanza remota de emergencia implementada durante el confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19

- *Objetivos Específicos*

1.- Comprender cómo se adecuaron los procesos de enseñanza aprendizaje de la danza a partir de las mediaciones de comunicación digitales obligadas por la pandemia.

2.- Identificar cómo las prácticas cotidianas de los docentes de danza se mantuvieron en la modalidad remota, cuáles se modificaron y por qué.

3.- Identificar cómo se trastocaron los espacios y los tiempos desde donde se conectaron a las clases de danza y cómo afectaron a las mismas.

4.- Analizar cómo se reconfiguraron los roles de maestros y alumnos en la modalidad remota de emergencia.

De Donde Partió Mi Interés

Al inicio de la pandemia yo me encontraba trabajando en dos colegios particulares. En uno de ellos impartía ballet a 45 niños de nivel preescolar como parte del currículo ofertado por el colegio y en el otro, daba clases de jazz y ballet a 52 niñas y jovencitas de preescolar y primaria, como parte de los talleres vespertinos que la institución brinda como actividades extracurriculares para los alumnos que requieren quedarse más horas

en el colegio. La reacción inicial de los colegios ante la incertidumbre y la falta de información certera en cuanto a los tiempos para un regreso a clases, los obligó a esperar un par de semanas sin pedir a los maestros que realizáramos actividades, pero después de este tiempo las primeras indicaciones fueron que realizáramos videos con algunos contenidos de la clase que se pudieran hacer llegar a los padres de familia para que los niños los realizarán en casa y de este modo no se perdieran clases debido al confinamiento. Esta primera respuesta hacia el trabajo asincrónico, personalmente me generó incertidumbre porque implicó poca retroalimentación por parte de los alumnos y de sus padres. Este periodo fue como dar clases a ciegas sin saber si los videos habían sido vistos y si se habían podido realizar las actividades que propuse.

Al inicio del siguiente ciclo escolar y aún sin una orden directa del colegio, impartí clases sincrónicas de ballet a mis alumnas de primaria baja, niñas de entre 7 y 10 años de edad, por petición de sus mamás y al margen de las disposiciones oficiales. Estas clases presentaron una serie de dificultades diversas. Tanto yo como mis alumnas, tuvimos que recorrer y adecuar los espacios disponibles en nuestras casas para poder realizar los movimientos propios de la danza. Se instalaron salones de danza en los espacios disponibles como salas, recámaras, comedores incluso cocinas y se utilizó el mobiliario casero como sillas o mesas como soportes que cumplieran la función de lo que en un salón de danza tradicional serían las barras. Por otro lado, la pantalla del dispositivo desde donde nos conectamos fungió como un pequeño espejo a través del cual interactuamos con los demás participantes de la clase.

A su vez, los retos técnicos que representó el uso de los diversos dispositivos digitales para la realización de las clases, ha dificultado la práctica de enseñanza, ya que además de tener que observar, guiar y corregir a los alumnos dentro de pequeños rectángulos insertos en una pequeña pantalla, dependíamos totalmente de que cada

estudiante se dejara ver en pantalla colocándose frente a ella y ajustando su posición para que como maestros pudiéramos observarlas de cuerpo completo como lo requiere una clase de danza sincrónica. En otras ocasiones la transmisión de video se veía interrumpida al haber una saturación de la red de internet por estar varias personas conectadas a diversas clases o actividades al mismo tiempo que la clase.

Por otro lado, es común ver que las niñas se distraen constantemente por diversos factores: los familiares entrando y saliendo del lugar en donde se está transmitiendo la clase, animales de compañía curiosos que aparecían en escena, ruidos propios de la casa como la televisión, el timbre, ladridos de perro o conversaciones de otras personas, todas se hicieron presentes en las clases impidiendo una concentración adecuada por parte de las alumnas.

La experiencia que tanto alumnos como docentes hemos adquirido a lo largo de estos primeros meses de encierro, ha ayudado a que las clases se desarrollen de mejor manera. Cada alumno ha encontrado en sus casas los espacios que puedan permitirles hacer su clase de danza sin tantas distracciones y en un entorno seguro para no chocar o lastimarse con muebles u objetos. También se hicieron negociaciones con los miembros de la familia para poder compartir y dividir los tiempos para el uso de la conexión a internet, los dispositivos electrónicos disponibles y los espacios dentro de casa.

Toda esta problemática me llevó a preguntarme cómo otros docentes de danza han experimentado la transición de dar clases presenciales a dar clases a través de medios digitales dentro de un contexto no formal de la enseñanza de la danza. Muchos maestros de diferentes estilos dancísticos que trabajaban en estudios o academias particulares, que se vieron obligados a cerrar sus puertas físicas, tuvieron que encontrar nuevas maneras para mantener sus trabajos y sus prácticas docentes y echar mano de toda su creatividad, recursos y espacios disponibles.

Las dificultades más notorias que ha traído el cambio abrupto de la enseñanza de la danza desde el confinamiento obligatorio han sido ciertamente los tropiezos con la tecnología y la adecuación de espacios en casa, sin embargo, hay aspectos que atienden a otras cuestiones que influyen en la práctica educativa, como pueden ser los factores psicológicos que ha traído el encierro, como depresión y ansiedad, la reducción paulatina de la capacidad de atención, la fragilidad de ciertos ambientes familiares y problemas económicos o de salud las cuales están agudizando factores de por sí problemáticos como la deserción escolar y la procrastinación. Por otro lado, los alcances que pueden tener las acciones de enseñanza de los maestros para con los alumnos, dentro de un contexto de confinamiento e incertidumbre, en un intento de los docentes por mantener una práctica de enseñanza la cual, desde su origen fue pensada para realizarse cara a cara dentro de un salón de danza.

El encierro causado por la pandemia nos pone en situación de romper muchos paradigmas que teníamos con respecto a la enseñanza de la danza, es por eso que me parece pertinente aprovechar la oportunidad para estudiar este fenómeno y observar las posibilidades, desventajas y limitaciones que conllevan las adaptaciones implementadas que nos permiten continuar bailando y enseñando a bailar.

Justificación de la Investigación

Esta investigación se apoya en el pronunciamiento que numerosos especialistas en educación y docentes han realizado para analizar el contexto educativo emergente en donde nos encontramos. Se han producido incontables publicaciones, foros de discusión y videoconferencias que han realizado un balance sobre las implicaciones que ha tenido la pandemia del COVID-19 en diferentes contextos educativos.

Estas publicaciones y foros de análisis, iluminan de manera general un primer panorama de la enseñanza remota de emergencia, sus implicaciones pedagógicas, psicológicas, sociales, afectivas, mentales, económicas y físicas. Estos acercamientos son un punto de partida y un contexto que si bien analizan, en algunos casos las experiencias y las prácticas de los profesores, lo hacen lejos de lo que es la enseñanza de la danza. Tuve entonces que seguir buscando por algún referente que se acercara más a lo que yo pretendo abordar en esta investigación.

Mis primeros hallazgos al iniciar esta investigación fueron dos conversatorios publicados por la página de Facebook¹ “Talleres de Filosofía del Arte”, llamados “*La educación dancística en línea*”² en donde los maestros de danza: Nikolleta Martínez, Ariel Rodríguez, Karina Solís, Vanessa Fuerte, Miki Yoshioka y Verónica Solís, convocados por Alma Aguilar, hablaron sobre los retos, desafíos y perspectivas de la educación de la danza desde la virtualidad obligada por el confinamiento. Los participantes expusieron sus vivencias al educar en la danza a través de una cámara manifestando algunas de las problemáticas y reconfiguraciones que trastocaron nuestros espacios íntimos al adaptarse a la enseñanza dancística, así como las dificultades en el uso y acceso a las herramientas tecnológicas y el cambio que observaron en los roles de alumnos y maestros. También se enfatizó la revalorización del lenguaje como una forma de mantener el contacto y no deshumanizarnos. Otro de los temas que se abordaron en el conversatorio fue cómo la enseñanza de la danza en las aulas puede valerse del contacto físico para hacerse entender, sin embargo al ser esto imposible desde la virtualidad, el lenguaje con el cual se

¹ Es la principal red social en el mundo, que permite producir y compartir contenidos a través de una red de contactos de personas.

² Los maestros y participantes de la investigación se refieren de manera coloquial a las clases *en línea* como las clases sincrónicas a través de medios digitales que se impartieron durante el confinamiento, pero no se refieren a la educación en línea como un sistema organizado que hace uso de los recursos tecnológicos que brinda el internet sino a la *educación remota de emergencia* como estrategia educativa que se implementó en el contexto de la pandemia de COVID 19

comunica el docente debe ser muy claro para transmitir los conceptos de movimiento y ayudar a que los alumnos entiendan los movimientos o conceptos propios de la danza. Los participantes propusieron la idea para que a través de las indicaciones del maestro, se puedan crear imágenes mentales que sirvan a los estudiantes para lograr sensaciones corporales. En este espacio, también se mencionó como un tema relevante la resistencia que hubo por parte de algunos maestros para dar clases de danza a través de los medios digitales al considerar que la danza no se puede enseñar correctamente sin que haya un contacto físico o un espacio como el que hay en un salón de danza. A su vez, dentro de esta plática, una de las maestras participantes sugiere el “Aula invertida” como opción para dar clases combinando sesiones sincrónicas con grabaciones que el alumno puede realizar en otros momentos a su consideración. (Talleres de filosofía del arte, 2020)

Durante el confinamiento, las redes sociales propiciaron espacios virtuales como el previamente descrito en donde maestros, alumnos e instituciones pudieron compartir ideas a través y en donde también se abrieron espacios para la impartición de talleres, cursos, encuentros y conferencias, lo cual mantuvo una comunicación virtual abierta entre docentes y alumnos como una forma para mantener el análisis y la práctica de la danza, en momentos en donde era imposible reunirse físicamente.

Además de lo encontrado en redes sociales, realicé posteriormente un rastreo de trabajos de investigación publicados que pudieran abordar el tema de la enseñanza remota de emergencia de la danza.

Como resultado de tal búsqueda encontré pocos textos enfocados específicamente a este tema. A continuación presento los hallazgos más relevantes en cuanto a la problemática de la enseñanza de la danza remota de emergencia en ese primer momento del confinamiento.

Daniela Michelle Álvarez y Juan Francisco Chávez (2021) elaboraron un artículo de investigación que aborda las afectaciones que sufrieron dos academias de danza en Ecuador a partir de la pandemia por COVID-19. Este artículo investiga los cambios que se tuvieron que hacer pedagógica y metodológicamente para encontrar nuevas estrategias de enseñanza desde el confinamiento. También hacen énfasis en los estragos a nivel económico que vivieron dichas escuelas y los modelos de gestión que tuvieron que implementar para sobrellevar el confinamiento.

Encuentro que este artículo se relaciona con mi proyecto por el enfoque hacia las academias de danza no formales, sin embargo al estar ubicados en Ecuador, el contexto gubernamental y económico es totalmente diferente, pero me sirve para observar que este fenómeno afectó de manera global a las escuelas particulares de enseñanza de la danza.

En cuanto a la relevancia que tomaron las TIC en la enseñanza de la danza encontré un texto escrito por Ixchel Castro Lerma (2020) en donde analiza su experiencia usando las tecnologías digitales para dar clases remotas de danza flamenca en una institución pública y en su propio estudio de danza. El artículo describe las problemáticas que tuvo al reconfigurar su modelo pedagógico hacia uno que ocurre solamente a través de medios digitales, las limitaciones de los medios tecnológicos, las vicisitudes que implicó la deserción de muchos alumnos, los espacios que se tuvieron que adaptar por parte de los participantes de las clases y las distracciones que implica tomar clase desde casa.

Este texto aborda de manera general temas con los que de inmediato me identifiqué y que se acercan a la primera idea que tuve para comenzar esta investigación. El uso de las TIC para las prácticas educativas de los maestros de danza es una parte

muy importante de mi proyecto porque sin duda atraviesan la experiencia de todos los participantes en este contexto emergente.

Estos dos textos y el conversatorio encontrado en Facebook son las indagaciones que más se acercan al tema de esta investigación. Los tres tocan temas relevantes desde los cuales partí para ir trazando una primera ruta para investigar. El uso de las TIC, la vulnerabilidad de las escuelas no formales en este periodo de crisis, los problemas que imponen la reconfiguración de espacios, los roles de los maestros y alumnos, etc. me dieron una pauta para entender hacia dónde dirigiría mi enfoque.

Si bien hay una infinidad de artículos académicos que analizan las implicaciones del confinamiento en la educación, son muy escasos los que se han interesado en las problemáticas que está enfrentando la práctica de la enseñanza de la danza. Encuentro aquí un espacio en donde esta investigación tiene cabida.

Creo pertinente la realización de un análisis de las continuidades y rupturas que ha habido dentro de la cotidianidad de la enseñanza y aprendizaje de la danza y cómo se adecuaron a las necesidades que surgieron en este contexto emergente, así como el impacto de estas nuevas estrategias en los alumnos y docentes.

Por eso me parece relevante dar voz a los docentes de danza que han vivido este cambio paradigmático en sus prácticas para poner sobre la mesa las problemáticas y adecuaciones que supone el uso de las TIC, de nuevos espacios, nuevos roles y su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza en su modalidad remota de emergencia, además de analizar las diferentes respuestas ante la crisis que dieron los actores involucrados (maestros y alumnos) para hacer una lectura que permita entender el proceso que vivieron y que plantee posibles soluciones que mejoren la experiencia en una clase de danza desde la virtualidad ante el escenario, muy probable, de que esta modalidad se mantenga por tiempo indefinido.

CAPÍTULO 1.

La Pandemia que Sacudió al Sistema Educativo.

El año 2020 será recordado como el año de la pandemia global. El virus SARS-COV2 se propagó por todo el mundo y llegó a México en el mes de marzo del 2020. A partir del día 23 del mismo mes se cerraron todas las actividades no esenciales de los sectores público, social y privado, asimismo todos los planteles de educación básica, media superior y superior a nivel nacional suspendieron clases para prevenir contagios de coronavirus (García Valenzuela, 2020). Inició el confinamiento.

Las vacaciones de semana santa se adelantaron y se extendieron desde el viernes 20 de marzo y hasta el 20 de abril como una medida preventiva para evitar contagios de coronavirus. Eran vacaciones pero se nos pidió no salir de casa. (Redacción AN/ES, 2020)

Aquellas primeras semanas fueron un tanto caóticas. Ninguna escuela estaba preparada para transitar de manera tan abrupta de una educación en las aulas a una no-presencial y menos dentro de un contexto de crisis sanitaria. La SEP implementó el programa Aprende en Casa, como estrategia para atender a toda la población estudiantil desde preescolar hasta media básica (SEP, 2020). A partir de esta situación de incertidumbre muchos nos empezamos a preguntar ¿cómo serán las clases a distancia?, ¿funcionarán?, ¿cuándo regresaremos a las clases presenciales? Desde esos primeros cuestionamientos nos hemos encontrado ante un panorama que obligó a buscar nuevas alternativas para seguir educando y subsistiendo de nuestros trabajos pese a las difíciles circunstancias que enfrentó el país.

El mes de marzo terminó aún con la esperanza de un regreso próximo. Las autoridades insistían en un posible regreso a clases en el mes de mayo, sin embargo,

esto no ocurrió. El confinamiento se postergó de manera indefinida al aumentar de manera preocupante la cantidad de contagios en el país.

Así como se agravó la crisis sanitaria durante los meses de primavera y verano del 2020, el cierre obligatorio de todas las actividades no esenciales mermó de manera importante los ingresos de las familias mexicanas. Muchas industrias, empresas, restaurantes y comercios comenzaron a registrar cierres en sus actividades lo que generó la baja en sus ingresos y esto derivó en recortes de personal en todo el país. Según los datos publicados por el INEGI (2020), las medidas de confinamiento obligatorio en el país provocaron la pérdida de unos 12.5 millones de trabajos para el mes de abril de 2020 esto aunado a la emergencia de salud en donde cientos de miles de personas perdieron la vida debido al COVID-19. La situación en el país era bastante desalentadora en muchos aspectos.

1. 1 Escuelas de Danza No Formal en Crisis por el Golpe de la Pandemia.

Las escuelas de danza no formales no estuvieron exentas de este gran golpe a su economía y a sus fuentes de trabajo. Al estar al margen de las disposiciones oficiales de la SEP, cada escuela tuvo que buscar maneras de reiniciar sus actividades de la manera más inmediata posible ya que de ello dependía su subsistencia económica y como institución de enseñanza.

Los docentes que son objeto de estudio en esta investigación, se desempeñan en ámbitos de enseñanza no formales y aunado a las problemáticas anteriormente descritas, se enfrentaron también a algunos problemas particulares. Los cierres abruptos que tuvieron sus escuelas a partir de la orden de confinamiento los colocaron en una incertidumbre, no solo de continuidad pedagógica sino económica.

El pago de rentas de los espacios en donde se ubican las escuelas, el pago de nóminas para el personal y el mantenimiento de sus instalaciones se vieron sumamente afectados por el cierre obligatorio de los espacios y por la deserción masiva de alumnos que afectó de manera significativa los ingresos de las escuelas, provocando despido de personal de apoyo, de maestros y poniendo en riesgo la propia existencia de las instituciones.

Los alumnos que asisten a las escuelas de danza no formales, por lo general, no consideran esas clases como algo prioritario en una situación de emergencia y crisis. Para algunos, la idea de ir a tomar una clase de danza implicaba más una cuestión lúdica o de ejercitación, que un acercamiento riguroso a la técnica dancística, entonces al verse limitados por los espacios en casa, los tiempos disponibles o incluso las posibilidades económicas, muchos desistieron.

Por otro lado, hubo alumnos quienes forman parte de instituciones no formales de enseñanza de la danza pero que se encuentran bajo programas formativos más rigurosos, que decidieron mantener sus prácticas de aprendizaje haciendo uso de todos sus recursos disponibles para llevarlos a cabo.

Poco después del inicio del confinamiento, las instituciones de enseñanza de la danza se vieron en la necesidad de implementar planes emergentes para que las escuelas siguieran funcionando. Se empezaron a vislumbrar las posibilidades de comunicación a través de distintas plataformas de videoconferencias, se implementaron estrategias para incentivar la permanencia de los alumnos al hacer un reajuste en los costos de colegiaturas y se empezaron a dar clases en una modalidad remota la cual parecía poco apta para las clases, sin embargo, la situación imperante no dejó otra opción.

1.2 Dos Instituciones de Enseñanza de la Danza no Formal. Dos Experiencias Diferentes Ante la Llegada de la Crisis

Para el contexto de esta investigación me centraré en dos escuelas no formales de enseñanza de la danza las cuales también se vieron afectadas por la pandemia y cuya forma de adaptarse a ella, resultó en soluciones completamente diferentes. A partir de entender el propósito y características de estas escuelas, podré analizar más a detalle, las rupturas y continuidades en la práctica de los docentes participantes en este trabajo.

Las dos instituciones son: la Escuela del Ballet Folklórico de Amalia Hernández y el Instituto MIZOC. Ambos tienen en común que son escuelas de prestigio en el ámbito de la enseñanza de la danza no formal. Sus fundadores han sido figuras reconocidas por su trabajo y contribución a la investigación y pedagogía de la danza en México y sus escuelas han atraído a personas interesadas en el aprendizaje de la danza por varias décadas.

Estas escuelas han atendido diversas necesidades educativas de un segmento de la población que no puede o no quiere acceder a las instituciones oficiales de enseñanza profesional de la danza. El universo de la educación no formal de la danza atiende a personas con necesidades heterogéneas, abriéndoles la posibilidad de acercarse y aprender disciplinas dancísticas de una manera más flexible y adaptable a sus necesidades y gustos específicos. Al respecto Jaume Trilla (1993) afirma que:

El hecho de no tener que impartir unos currículos estandarizados y establecidos desde arriba, las escasas normativas legales y administrativas que sobre ella [la institución escolar] recaen (calendarios escolares, titulación de los docentes...), su carácter no obligatorio [de la educación no formal] etc., etc., facilitan la posibilidad de unos métodos y de unas estructuras organizativas mucho más abiertas (y, generalmente, más flexibles, participativas, adaptables a los usuarios concretos y

a las necesidades específicas, etc.) que las que suelen imperar en el sistema educativo formal. (p. 13)

Podemos decir entonces que la educación no formal se define como “el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (Trilla, 1993, p.13)

Estas escuelas, a pesar de no ofrecer estudios reconocidos oficialmente, fueron instituidas por profesionales de la danza quienes tenían propósitos y misiones educativas específicas.

2.2.1 Escuela del Ballet Folklórico de Amalia Hernández

El Ballet Folklórico de México de Amalia Hernández es reconocido por haber llevado a escenarios de todo el mundo una muestra significativa de diversos bailes del folklor mexicano y se ha considerado por muchos como la esencia de la mexicanidad. Los elogios y reconocimientos hacia el trabajo de Amalia Hernández han sido innumerables, así como sus giras dentro del territorio nacional y en el extranjero. Sin embargo, también han existido muchas críticas por la manera en que Hernández adaptó a la escena los elementos autóctonos de las danzas mexicanas para lograr un espectáculo más atractivo (Dallal, 1986)

Para poder presentar las danzas tradicionales mexicanas en el contexto de un escenario como el del Palacio de Bellas Artes se tuvo que hacer una adaptación escénica, la cual transformaba la danza folklórica en su sentido tradicional para hacerla más accesible para el público que asistía a dichas presentaciones convirtiéndola en un espectáculo teatral. Aquí fue donde Amalia Hernández recuperó elementos de su

formación artística y académica en donde se conjuntaron la danza clásica, la danza moderna y el folklor mexicano, los cuales marcarían la dirección en su estilo coreográfico a través de los años.

Hernández, al haberse consolidado como una de las coreógrafas más importantes en México, inició en 1968 un proyecto educativo en el cual podría transmitir su conocimiento sobre las danzas tradicionales mexicanas a las nuevas generaciones de jóvenes y niños, así como divulgar el sentimiento nacionalista (Escuela de Ballet Amalia Hernández, 2019a).

Desde entonces en la escuela, con sede en un edificio construido específicamente para los propósitos educativos de la coreógrafa (Canal 22, 2020, 37:00) se han impartido clases de: danza folklórica, danza contemporánea y ballet principalmente.

Una de las grandes aportaciones de Amalia Hernández fue la formación de bailarines, incluso antes de la creación de su escuela fungiendo como mecenas y otorgándoles becas para estudiar danza en el extranjero. Si bien, Hernández nunca impartió clases, fue de primordial interés para ella crear una escuela y una compañía que tuviera bailarines en formación constante, dispuestos a incorporarse en el momento que se les requiriera a la compañía, esto fue posible a través del semillero que brindó la Escuela del Ballet Folklórico de México, además de fungir “[...] como un espacio para la difusión y promoción de este arte en diversas poblaciones de niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores a través de sus distintas propuestas formativas” (Aragón, 2017, p. 95)

Actualmente la escuela ofrece dos carreras de formación profesional que no cuentan con una certificación oficial, aunque el actual director, Renato García, busca que en un futuro próximo puedan contar con un RVOE (Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios) que avale los estudios ofrecidos, esto aún no se ha concretado. Estas carreras

son: Bailarín Ejecutante de Danza Folklórica y Bailarín Profesional de Danza Folklórica, en donde para esta última es necesario realizar un examen de selección a los aspirantes para corroborar “que cuenten con las aptitudes para el ejercicio profesional de la danza folklórica, tales como complexión, estatura (1.65 m mujeres y 1.70 m hombres), habilidades técnicas, conocimiento de repertorios (géneros y estilos) y expresividad” (Aragón, 2017, p. 92)

La escuela también ofrece cursos y talleres abiertos para diferentes edades de Folklor, Ballet y Flamenco (Escuela de Ballet Amalia Hernández, 2021).

El enfoque de la escuela es formar bailarines que cuenten con un dominio técnico de la danza, con una formación integral y multidisciplinaria que deseen integrarse a compañías profesionales de danza folklórica o show. “La escuela también brinda una formación técnica para los alumnos que deseen continuar sus estudios de manera más especializada en alguna escuela de danza profesional del INBA” (García, R. comunicación personal, 26 de abril de 2021). Asimismo, los alumnos realizan prácticas escénicas dos veces al año en la temporada de invierno y en fin de cursos cuya finalidad es la experiencia escénica, la cual refuerza la formación técnica y a su vez brinda la oportunidad a los alumnos a enfrentarse a múltiples escenarios que van desde espacios alternativos hasta foros profesionales, lo que les permite enriquecer la práctica escénica (Escuela de Ballet Amalia Hernández, 2019b).

Los estudiantes que se forman en las carreras, diplomados, cursos y talleres que ofrece la EBFM [...] desarrollan una mirada muy particular hacia la danza folklórica mexicana. Dicha visión tiene que ver con un apego a lo tradicional, una sólida formación técnica, un sentido estético que corresponde a la propuesta escénica del mismo ballet y un peculiar orgullo de pertenencia. (Aragón, 2017, p. 95).

En esta investigación abordaré las prácticas educativas que se llevan a cabo en el primer año de la carrera de Bailarín Profesional de Danza Folklórica la cual está dirigida a jóvenes entre 14 - 30 años que tienen:

Las bases técnicas en danza folklórica y ballet. La formación tiene un enfoque de alto nivel, los alumnos tendrán las herramientas dancísticas en las que se agregan materias complementarias como bailes de salón, danzas africanas y jazz, que les permitirán insertarse en agrupaciones profesionales del ámbito profesional” (Escuela de Ballet Amalia Hernández, 2021).

La duración de la carrera es de seis semestres. Los alumnos toman clase tres días a la semana, lunes, miércoles y viernes de 16:00 a 20:30 horas.

- En el primer año se cursan: Danza folklórica, Ballet y Bailes de salón, con una hora y media por cada asignatura.
- En el segundo año se cursan: Danza folklórica, Ballet y Danzas africanas, con una hora y media por cada asignatura.
- En el tercer año se cursan: Danza folklórica, Ballet y Jazz, con una hora y media por cada asignatura.

Toda la oferta de la escuela durante el 2021 se ha adaptado para impartirse en la modalidad en línea en vista de las restricciones obligadas por la pandemia.

Es importante señalar que los profesores que han trabajado y trabajan en la EBFM:

Han sido invitados a trabajar directamente por parte de los directores en turno, pero siempre con el visto bueno de su fundadora o de alguno de sus herederos. En su mayoría son egresados de las escuelas del INBA, cuentan con una sólida formación técnica [...]. (Aragón, 2017, p. 90)

En la EBFM se busca tener a profesores muy bien calificados para dar clases “*en Amalia*” como le dicen comúnmente sus estudiantes. La línea de trabajo de la escuela no es igual a la que se tiene en las compañías (viajera y residente) del Ballet Folklórico de México, en donde es más importante el aprendizaje de los repertorios y de manera indispensable cubrir con las características físicas requeridas por el mismo Ballet, en la carrera de Bailarín Profesional de Danza Folklórica se da una importancia central a la formación técnica de los alumnos, ya que el mercado laboral al que pueden acceder al terminar sus estudios demanda “una forma de escenificar la danza; darles otros discursos a los estudiantes basados en guiones y no en repertorio. Eso mismo hizo Amalia” (Levi, R. en Aragón, 2017, p. 93)

2.2.3 Instituto de Danza MIZOC

El Instituto de Danza “MIZOC” inició actividades en el mes de agosto de 1967, ofreciendo clases de folklor mexicano a niños, jóvenes y adultos. Sus fundadores fueron los profesores Elia Noemí Marín Reyes y Tizoc Fuentes Yaco. El Instituto tuvo como primera sede el Colegio “Hispano Americano”, luego un espacio particular en Santa María la Ribera y posteriormente se mudaron a su actual locación en la calle Héroes No. 239 en la Colonia Guerrero en la Ciudad de México (Instituto de danza MIZOC, s/f).

El nombre MIZOC surge de la unión de los nombres de sus fundadores y directores, quienes fueron a su vez, egresados de la Academia de la Danza Mexicana del Instituto Nacional de Bellas Artes, “donde fueron formados por figuras de la talla de Marcelo Torreblanca y Amado López, tanto Marín como Fuentes fueron maestros titulares de la academia del Ballet Folklórico de México de Amalia Hernández” (Sánchez, 2018). A este respecto es importante mencionar que los profesores Tizoc Fuentes y Noemí Marín fueron piezas fundamentales para la consolidación del proyecto educativo de Amalia

Hernández. Aragón (2017) afirma que Fuentes y Marín fueron parte de la primera generación de profesores que:

Dieron estructura académica a la Escuela de Danza Folklórica al definir como niveles de estudio: Iniciación, Principiantes e Intermedios, así como al plantear una propuesta de contar con un grupo experimental que sirviera como puente para ingresar al Ballet Folklórico (p. 92)

Tanto el profesor Tizoc Fuentes, quien nació en Juchitán, Oaxaca, en 1940, cómo la maestra Noemí Marín, quien nació en la Ciudad de México en 1939, fueron excelentes y ávidos bailarines de folklor mexicano además de demostrar una fuerte vocación por la enseñanza de la danza (Z. Fuentes, comunicación personal, 6 de mayo de 2021). Esto llevó a que la maestra Marín desarrollara una metodología de la enseñanza de la danza folklórica que se aplicaría en el Instituto MIZOC desde su fundación hasta la fecha, “desde nivel preescolar hasta nivel avanzado, complementandolo con investigaciones de campo y visitas guiadas, además de charlas y conferencias impartidas por especialistas; siempre con un carácter didáctico” (Instituto de danza MIZOC, s/f).

A partir del fallecimiento de los fundadores del Instituto en 2018, el legado de su escuela pasó a manos de sus hijos, los profesores Zadoc y Tizoc Fuentes. El hijo menor, Zadoc es quien dirige la escuela actualmente y tiene varios grupos a su cargo.

Entre las clases que se impartieron en la modalidad en línea estaban: clases de bailes y danzas tradicionales mexicanas, música, cocina tradicional mexicana y a partir del 2018, se comenzó a impartir el Diplomado de formación de instructores de danza tradicional mexicana para nivel preescolar. Una de las actividades de la escuela previas a la pandemia era la actuación del grupo representativo en diferentes eventos públicos y la exposición de trajes regionales mexicanos. Esta actividad fue cancelada, junto con otras, debido a las restricciones sanitarias en vigor durante el 2020 y 2021 en México.

El enfoque de la escuela busca:

Aportar una temática fiel de la riqueza folklórica y artística del país sin pretender representar un espectáculo de revista musical. Promover el acercamiento de la sociedad a la cultura, no solo como espectador, sino también hacerlo partícipe de las artes en cualquiera de sus manifestaciones. Transmitir al espectador por medio de la danza y la música, el amor por México y la esencia de ser mexicano. Divertir y entretener al espectador aportándole conocimientos que difícilmente están accesibles en las aulas, medios electrónicos y libros (Instituto de danza MIZOC, s/f).

Los grupos de la escuela se dividen en:

- Preescolar e infantil nivel principiante, con una clase de 16:00 a 17:00 horas de lunes a jueves.
- Infantil nivel intermedio – avanzado, con una clase de 17:00 a 18:00 horas de lunes a jueves.
- Adultos nivel intermedio, con una clase de 18:00 a 19:00 horas de lunes a jueves.
- Adultos mayores nivel intermedio, con una clase de 19:00 a 20:00 horas de lunes a jueves.
- Adultos nivel avanzado, con una clase de 20:00 a 21:00 horas de lunes a jueves.

Al ser una institución de enseñanza no formal, los profesores de cada grupo hacen una evaluación de las personas que ingresan con base en su edad, habilidades y conocimientos previos en la materia.

Las clases que observé y que son parte de la construcción del objeto de investigación, fueron las correspondientes a los Adultos mayores de nivel intermedio, impartidas por el profesor Zadoc Fuentes, quien como se ha mencionado antes, es director del Instituto y maestro de algunos grupos de la escuela.

CAPÍTULO 2.

Ruta Teórico – Metodológica.

2.1 Práctica de Enseñanza de la Danza y Enseñanza Remota de Emergencia.

El objeto de interés que mueve el propósito de esta investigación surge de mis vivencias y reflexiones al dar clases de danza de manera remota durante los primeros meses de confinamiento, pero se trasladó y enfocó en las prácticas de dos docentes de danza para analizar el fenómeno de la transición súbita de la práctica educativa dancística presencial hacia una que se desarrolla en espacios digitales, mediada por las tecnologías de la comunicación.

La práctica de enseñanza dancística se separa de otras prácticas educativas al tener características muy particulares. La enseñanza de la danza tiene formas y métodos que se han transmitido tradicionalmente y que en el caso del ballet se encuentran altamente codificados y sistematizados (Ferreiro, 2005, p.70). Por otro lado, la enseñanza de la danza folklórica, si bien no se ha sistematizado al grado que lo ha hecho el ballet, proviene de una tradición de enseñanza que se ha logrado a través de los años.

La noción habitual del maestro de danza ocurre idealmente dentro de un salón con piso de duela, espejos en las paredes y barras. Es un maestro que constantemente se mueve, toca a los alumnos, demuestra los ejercicios, gesticula e incluso canta para conducir la clase. Este acervo subjetivo de nociones de las que nos fuimos apropiando para entender qué es un maestro de danza se modificó, pero al mismo tiempo, los docentes que fuimos arrojados a un nuevo medio digital nos llevamos muchas de las prácticas cotidianas de nuestra actividad presencial hacia las aulas digitales.

Siguiendo la definición de Alejandra Ferreiro (2005), la práctica educativa ubicada en el ámbito de la enseñanza de la danza se puede entender como:

Una trama compleja de acciones orientadas normativamente, en la que interactúan simultáneamente una pesada carga habitual, dada primordialmente por la tradición, y un incesante proceso de transformación que emerge de la experiencia, es decir, de su actualización en el aquí y ahora, porque, afectadas por el presente, las acciones se impregnan de una energía capaz de destruir los hábitos pasados y de fundar un nuevo régimen de normatividad. Y calificué la práctica de educativa para subrayar el propósito de transmitir a las generaciones jóvenes un conjunto de ideas, sentimientos y hábitos de un grupo social determinado que favorecen su continuidad, así como el de promover un proceso de autoconstrucción del individuo que le permita constituirse en un sujeto autosuficiente y con capacidad para determinarse, lo que supone la habilidad y sensibilidad del educador para crear las condiciones en que se produzcan experiencias significativas que conecten al individuo con el mundo y la vida (p. 41)

Los docentes de danza, bajo la modalidad remota de emergencia, trasladaron sus prácticas habituales y las transformaron de acuerdo a las limitaciones y necesidades que planteó el nuevo espacio digital tanto para ellos mismos como para sus alumnos. El proceso de transformación que surgió en este contexto emergente, supuso un cambio hacia una nueva modalidad que, en otro momento hubiera sido impensable para las clases de danza y que sin embargo provocó en los docentes una necesidad de crear nuevas maneras para conectar con los estudiantes, sí para transmitir contenidos pero también para acompañar y guiar en un momento histórico particularmente complejo.

[...] la dimensión creadora entraña la emergencia de acciones que surgen de la experiencia perturbadora de la interacción educativa. Ante la presencia de lo imprevisible (conflicto, aburrimiento, dispersión, falta de empatía, etc.), el educador es enfrentado a la necesidad de establecer nuevas pautas de conducta y vínculos

que lo fuerzan a la reconstrucción de los conocimientos o de las normas y valores establecidos por la tradición (Ferreiro, 2005, p. 43)

La pandemia de Covid-19, orilló a los docentes a adaptar las formas habituales de dar clases y dirigirlas hacia nuevos espacios digitales que plantearon rumbos inexplorados para la enseñanza. Por un lado, la falta de competencias tecnológicas por parte de los propios maestros y por el otro, las limitaciones y riesgos que impusieron los espacios y contextos particulares en donde se desarrollaron las prácticas de enseñanza, pusieron en relieve las respuestas que dieron los docentes ante la situación inédita, orientando, dirigiendo, cuidando y guiando a sus estudiantes en ese difícil tránsito.

Al ser la pandemia un evento que puso en jaque la salud pública y la economía en todo el orbe, el papel de los maestros se vio atravesado no sólo por las adecuaciones o problemas a los que se enfrentaron en cuanto a la transmisión de contenidos, sino por una diversidad de factores ligados al contexto pandémico.

Fierro, Fortoul y Rosas (1999) afirman que:

La función del maestro está también estrechamente vinculada a todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad. La tarea del maestro se desarrolla siempre en un tiempo y un lugar determinados en los que entra en relación con los procesos económicos, políticos y culturales más amplios que forman el contexto de su trabajo y le plantean distintos desafíos (Fierro et al, 1999, p. 22)

En este sentido la pandemia tuvo efectos en todas las dimensiones de la práctica docente, así como en las adecuaciones y cambios que realizaron particularmente en sus prácticas de enseñanza de la danza y sus acciones de cuidado dentro del aula remota.

A diferencia de otras disciplinas, la enseñanza de la danza implica ciertas particularidades. De acuerdo con Ferreiro (2005), “las relaciones educativas [dancísticas] no tienen otro modo de darse más que en presencia de los actores” (p.175)

La relación entre el maestro de danza y su alumno es una relación que se establece por medio del cuerpo. El maestro usa su cuerpo como herramienta para comunicar y guiar, mientras que el alumno necesita del cuerpo para integrar ese conocimiento. Para que la enseñanza pueda darse de una mejor manera, preferentemente debe ser sincrónica de forma que el maestro pueda acompañar el desarrollo de la práctica. Si bien existen tutoriales asincrónicos de todo tipo de danza y de todos los niveles disponibles en internet, el acompañamiento que brinda un maestro al dar una clase sincrónica ayuda a que los alumnos comprendan de mejor manera los procesos que implica cada movimiento, sus calidades y cualidades, también les permite tener retroalimentación personalizada de parte del docente quien a su vez puede prestar particular cuidado al cuerpo del alumno previniendo alguna posible lesión al observar sincrónicamente la ejecución de los ejercicios.

Cuando se enseña, lo que se reparte son guías para la acción. Una de las definiciones más instructivas de la enseñanza es la que define como guía para obrar en lo sucesivo. Es importante insistir en no perder de vista el aspecto instrumental. No se trata de sólo el sermón que indica en qué cosa uno debe transformarse, en el cómo debo ser, sino en cómo debo proceder. El imperativo es el suceso y no, el deber ser (Alliaud y Antelo, 2011, p. 21-22)

Si bien, las posibilidades para enseñar los contenidos de danza fueron muy limitados por las circunstancias que ocasionó la pandemia, los maestros buscaron mantener una cuidadosa guía con sus estudiantes lo que implicaba siempre una

presencia que aunque fuera a través de una pantalla, permitiera que maestros y alumnos se pudieran ver y comunicar sincrónicamente.

El confinamiento por la pandemia llegó de manera repentina y junto con él, surgió la *Enseñanza Remota de Emergencia* como un nuevo concepto que definió el tipo de enseñanza que tuvo lugar durante la crisis provocada por el COVID-19. Hodges et al la definen como:

Un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartiría presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis. (2020)

Se puede entender que la educación que tuvo lugar durante el confinamiento provocado por la pandemia fue una Enseñanza Remota de Emergencia³ debido a la premura e improvisación que implicó su aplicación durante el tiempo de crisis. Esto contrasta con la educación En Línea, la cual se caracteriza por tener una planificación cuidadosa para el aprendizaje identificando los contenidos que se deben cubrir, así como una proyección sobre cómo se pueden apoyar diferentes tipos de interacciones que son importantes para el proceso de aprendizaje (Hodges et al, 2020) haciendo uso de los recursos tecnológicos que facilita el internet y los medios digitales.

³ En lo sucesivo me referiré a la Enseñanza Remota de Emergencia como ERE

Podemos entender entonces que el principal diferenciador entre la ERE y la educación en línea es justamente el momento de crisis en donde tuvo lugar y la urgencia que implicó para los docentes el adaptar sus clases para continuar con la práctica de enseñanza de la danza, en un contexto adverso ante el cual no hubo tiempo para planear con antelación lo que se podía o no hacer en un entorno digital poco explorado.

Asimismo, resultó de vital importancia para los docentes de danza el poder guiar a través de su propio cuerpo el desarrollo de la práctica de los estudiantes, por lo que se privilegió la sincronidad en las lecciones, descartando para la enseñanza de la danza la modalidad de educación virtual, la cual ofrece flexibilidad para que los alumnos hagan uso de materiales o recursos tecnológicos de manera asincrónica (Ibañez, 2020), pero que pierde con esto, la relación maestro-alumno que se establece por medio del cuerpo y que para la enseñanza de la danza resulta indispensable.

2.2 Nuevos Medios para la Investigación Social.

Al habernos visto todos implicados de una manera u otra dentro del contexto de la pandemia, también tuvimos que repensar las posibilidades para la realización de la investigación social y asumir nuevas miradas que contribuyan a entender los fenómenos subjetivos ocurridos dentro de esta nueva realidad.

En el trabajo de corte cualitativo que presento, se usan algunos conceptos de la etnografía digital que ayudarán a entender los caminos para la construcción del objeto de estudio.

El confinamiento obligado por la pandemia que afectó al mundo entero, cambió la manera en que nos comunicamos unos con otros. Los medios digitales y las redes sociales fueron los instrumentos a través de los cuales pudimos seguir en contacto con el

mundo fuera de nuestros hogares, por tanto, todas las comunicaciones se vieron mediadas por los dispositivos digitales, los cuales se volvieron nuestra ventana desde donde observamos la cotidianidad.

El uso del término virtual se ha extendido ampliamente y en ocasiones se usa para describir el tipo de etnografía que se realiza a través del internet, sin embargo, si lo analizamos de acuerdo con su definición en la Real Academia Española, la palabra virtual tiene diferentes connotaciones: 1. Que tiene virtud para producir un efecto, aunque no lo produce de presente, frecuentemente en oposición a efectivo o real; 2. Implícito, tácito; 3. Que tiene existencia aparente y no real. 4. Que está ubicado o tiene lugar en línea, generalmente a través de internet (Real Academia Española, 2021)

Las definiciones que tienen una connotación que aluden a lo ficticio y lo no existente, suponen un obstáculo para entender el lugar donde ocurren las prácticas e interacciones que de manera cotidiana vamos construyendo y viviendo y que a su vez son mediados por un dispositivo electrónico digital. Ardèvol y Gómez (2019) argumentan que se deben reconocer en la investigación etnográfica digital las conexiones que existen entre lo que ocurre en-línea y fuera de ella en donde:

(...) las herramientas tecnológicas necesarias para llevar a cabo estudios [...] iban más allá de la interacción online, problematizándose la pantalla como campo de estudio. Las etnografías de internet ya no eran en la pantalla sino sobre la pantalla y su relación con personas en ámbitos y contextos específicos (p.196).

En el 2000, Cristine Hine desarrolla el concepto etnografía virtual pero en el 2015 lo cambia a etnografía digital. Hine advierte que: “‘virtual’ ya no es útil, ya que más bien se coloca como una distracción frente a la importante tarea de entender las prácticas

sociales contemporáneas, muy reales en su experiencia y en sus consecuencias” (Hine, 2015: 87 como se citó en Bárcenas y Preza, 2019)

A la intersección entre lo que sucede en línea y fuera de línea, se le puede denominar onlife (Floridi, 2015). Podríamos entonces definir al campo de estudio con ese adjetivo, “en tanto que las interacciones de los sujetos siempre se articulan en significados y prácticas que suceden en línea y fuera de línea, lo cual, lleva a tomar en cuenta el ensamblaje de ambos espacios”.(Bárcenas y Preza, 2019, p. 140).

El internet y las TIC están integradas en nuestra vida diaria y dan forma a las prácticas y hábitos que definen nuestra realidad, no debemos suponer que son cuestiones diferentes ni aisladas unas de las otras.

Al situarse epistemológicamente en la perspectiva de la etnografía digital/onlife es importante asumir que tanto la dimensión en línea (online) como la fuera de línea (offline) están integradas en el entramado de diversas prácticas sociales. Mantener esta perspectiva es fundamental aun cuando las técnicas de investigación y el trabajo de campo se realicen únicamente en escenarios en línea (Bárcenas y Preza, 2019, p. 136)

De acuerdo con estos conceptos, podemos decir que la etnografía digital es onlife, cuestión que nos obliga a mantener la mirada en lo que sucede en y fuera de línea. Según Gómez Cruz y Ardèvol (2012 citados por Bárcenas y Preza, 2019, p. 140), se puede decir que el trabajo de campo onlife se caracteriza por ser:

- 1) multisituado en tanto tiene lugar en espacios en línea y/o fuera de línea, atendiendo siempre desde la reflexividad epistemológica y metodológica a las interrelaciones entre ambas dimensiones, 2) multiplataforma en tanto puede realizarse en diferentes plataformas, y 3) multinivel en tanto un dispositivo o

plataforma puede, al mismo tiempo, ser un escenario de campo, una herramienta de recopilación de datos y un dispositivo de conexión constante con los informantes.

Entonces, ¿cómo se puede delimitar el campo dentro de la investigación digital?

En este momento no puedo ir a la escuela física como hubiera hecho antes de la pandemia, me es imposible interactuar cara a cara con mis sujetos de estudio debido al riesgo que conlleva exponerse a un contagio; sin embargo, puedo construir una ventana digital desde la cual observar el fenómeno de la ERE de la danza. Con base en lo anterior, y siguiendo a Boelstorff et.al. (2012: 61 citados en Bárcenas y Preza, 2019, p. 140), definimos el campo como “un ensamblaje de actores, lugares, prácticas y artefactos que pueden ser físicos, virtuales o una combinación de ambos”.

Como investigadora construiré mi campo de estudio a partir de la relación establecida con los participantes de la investigación en esta realidad multisituada a través de los espacios en línea disponibles para observar sus prácticas y darle voz a su experiencia en esta transición de lo presencial a lo digital o en palabras de Pink et al (2016): “En la etnografía digital a menudo establecemos contacto con los participantes a través de los medios, un contacto "mediado", más que a través de la presencia directa” (p.19)

El contacto que establecí con los sujetos participantes, en el que más adelante ahondaré, se dio a través de los medios digitales en vista de la situación de pandemia, sin embargo, dichas relaciones surgieron años antes en la presencialidad en diferentes contextos.

La red social Facebook me sirvió como una primera oportunidad de contacto digital con ellos, pero para el trabajo de campo la plataforma que más interviene en las

relaciones establecidas con los sujetos de estudio ha sido Zoom, en donde se puede ver y escuchar a la otra persona a través de la cámara y micrófono del dispositivo.

También existen muchas interacciones mediadas por el WhatsApp⁴. Esta comunicación se ha realizado sólo a través de mensajes de texto, llamadas y mensajes de audio grabados.

Ardèvol y Gómez (2012) describen que una de las principales dificultades a las que se enfrenta la etnografía digital es la de poder demostrar que es posible relacionarse con los sujetos de estudio y establecer confianza con ellos a través de una comunicación mediada por los dispositivos digitales. Este cuestionamiento se basa en que existe una falta de información de los sujetos a quienes estudiamos que sólo puede ser percibida presencialmente a través de los rasgos físicos y la comunicación no verbal. En este sentido, creo que la mediación de estas aplicaciones si bien, puede cambiar la percepción que alcanzamos a tener de nuestro interlocutor por estar limitada a lo que la pantalla permite ver, aún existe una comunicación que puede ser bien recibida e interpretada.

Toda comunicación está mediada y la comunicación que se da a través de las tecnologías digitales favorece ciertos tipos de mediaciones adicionales que hay que tener en cuenta.

A través de las videollamadas podemos ver la cara de las personas al otro lado de la pantalla. Tal vez no alcancemos a mirar todos los gestos corporales de manera completa, pero la visión que tenemos de la cara y los gestos otorgan suficiente información que puede ser descrita por el investigador. En el caso de los mensajes de audio grabados se pueden inferir intenciones a través de ciertos tonos o modulaciones de

⁴ Aplicación de mensajería y llamadas en donde se pueden compartir mensajes de texto o multimedia entre sus usuarios.

la voz de quien los graba. Con los mensajes de texto, yo diría que se debe ser precavido, ya que no nos brindan suficiente información que podamos corroborar a través de un vistazo al lenguaje corporal y se prestan a interpretaciones no deseadas del texto.

En las circunstancias en las que se desarrolla esta investigación no queda otra opción, más que la de una comunicación mediada por los dispositivos digitales en todo momento, pero que no debe de perder de vista su inserción en un campo onlife en donde lo que sucede en línea y fuera de línea marca una intersección que ubica las prácticas y las experiencias de los sujetos de estudio.

2.3 En Búsqueda de las Miradas y de las Voces.

El distanciamiento físico provocado por el contexto pandémico conlleva una serie de limitaciones para el acercamiento a los participantes de esta investigación. El riesgo de un contagio de COVID-19 durante el 2020 y el 2021 era elevado y las posibilidades de reunión en algún lugar público estuvieron limitadas a mantener la sana distancia⁵ y el uso de cubrebocas o caretas. Esto me hizo considerar nuevas formas para encontrarlos y comunicarme con ellos.

Mi primera idea fue valerme de Facebook para convocarlos. Esta red social ofrece un canal de comunicación muy amplio que me permitió mantener el contacto con amigos y conocidos durante los meses de encierro. Al mismo tiempo, dentro de esta plataforma de comunicación, encontré congregados digitalmente a muchos de mis contactos de “*danza*” a quienes fui conociendo o reencontrando a través de los años. Fue entonces que durante el mes de octubre del 2020 lancé una pregunta desde mi perfil solicitando

⁵ Medida de 1.5 metros entre persona y persona que se debe de mantener en sitios concurridos para evitar contagios de COVID-19

maestros que estuvieran dando clases de danza en línea desde sus casas como un primer sondeo para observar “el terreno a explorar”. La respuesta fue inmediata y muchos contactos respondieron a la publicación afirmativamente, a partir de ahí contacté a cada uno por medio de mensajes de chat directos para preguntarles si estarían dispuestos a ayudarme contándome su experiencia dando clases de danza en línea.

Empecé entonces a hacer una selección respecto a los contextos que eran de mi interés, en este caso, escuelas no formales de enseñanza de las disciplinas de ballet y folklor que se encontraran dentro de la Ciudad de México. Luego contacté a cada maestro personalmente para indagar un poco más sobre sus prácticas; aquí hubo un nuevo recorte al haber personas que ya no mostraron interés en seguir hablando de su experiencia o que en algunos casos, dependían de las instituciones en donde laboraban o incluso de los padres de familia para otorgar permisos para que alguien externo “entrara” a ver sus clases, por lo que descartaron su posible participación en la investigación.

Mis posibilidades se redujeron drásticamente, por lo que tuve que indagar entre algunos de los contactos con quienes había hablado previamente, para preguntarles si conocían a alguien más dispuesto a ayudarme. Fue a través de la estrategia de bola de nieve⁶ que empezaron a surgir nombres que en un primer momento no consideré y que, aunque los conocía personalmente, no habían respondido a mi convocatoria por Facebook. Una vez que obtuve otros nombres me di a la tarea de contactarles a través de WhatsApp y por teléfono para plantearles mis inquietudes y preguntarles si estarían dispuestos a apoyarme. Uno de ellos dijo que sí, sumado a otra profesora a quien contacté a través de mi convocatoria en Facebook, así pude reunir a los participantes de

⁶ La estrategia de la bola de nieve es una técnica utilizada en la investigación cualitativa que se define como: “una técnica para encontrar al objeto de investigación. En la misma, un sujeto le da al investigador el nombre de otro, que a su vez proporciona el nombre de un tercero, y así sucesivamente” (Atkinson y Flint, 2001 como se citó en Baltar, F. y Gorjup, M. T., 2012).

mi investigación: profesores que estuvieron dando clases remotas de danza desde el inicio de la pandemia, en contextos no formales y que impartían las disciplinas que me interesaba analizar.

2.4 Ruta para Reconstruir las Prácticas. Entrevistas y Observaciones.

Para esta investigación hice observaciones de clases en línea y entrevistas a través de zoom con los dos docentes participantes. Realicé las observaciones durante el mes de marzo de 2021 dos veces por semana, para dar en total ocho clases observadas.

Las observaciones que hice de las clases no pretendían hacer un seguimiento de lo ocurrido en el periodo de su realización, sino que fueron para mí un último momento para observar las soluciones que cada docente implementó en sus clases remotas, considerando los tiempos académicos de mi proyecto y de las propias escuelas así como un posible regreso a clases presenciales para el segundo semestre del 2021 y el momento que enmarca un año de tránsito en sus prácticas. De acuerdo con Bárcenas y Preza (2019):

La observación etnográfica constituye la fase previa a la puesta en operación de otras técnicas de investigación, como la entrevista en línea (Cook, 2012) la cual permite crear un diálogo con los interlocutores de la investigación a partir de las categorías y los datos que se han generado desde una mirada etnográfica (p. 138)

El haber tenido la oportunidad de observar las clases de los docentes previamente a la entrevista, me dio pie para indagar posteriormente sobre algunos aspectos que registré durante las clases y que, de no haberlas visto, podría haberlas dejado de lado durante las entrevistas.

Por otro lado, las entrevistas me ayudaron a reconstruir lo vivido por los maestros desde el cierre de sus escuelas, a lo largo de todo el año 2020, el cual fue de confinamiento casi total hasta marzo del 2021, en donde la situación de la pandemia cambió y apuntó hacia próximas aperturas de las actividades no esenciales.

Las observaciones y entrevistas se complementaron entre sí y contribuyeron al análisis del tránsito de las prácticas de enseñanza, a observar cómo se vieron afectados por los medios digitales los procesos de enseñanza-aprendizaje, a considerar cómo se reconfiguraron los roles de maestros y alumnos y cómo se trastocaron los espacios y los tiempos en los que ocurrían las clases de danza en línea.

En las Tablas 1 y 2 se precisan los detalles de las clases observadas con los grupos de los maestros participantes:

Tabla 1

Clases observadas de la profesora Samantha Castrejón.

Asignatura: Ballet	Grupo: Profesional 1 (21 alumnos)
Plataforma: Zoom	Horario: 17:30 a 19:00 horas. Lunes, miércoles y viernes.
Ciclo escolar: 2020 - 2021	Periodo: 2do semestre
Escuela del Ballet Folklórico de México	
Primera clase: Lunes 1 de marzo de 2021	
Segunda clase: Lunes 8 de marzo de 2021	
Tercera clase: Miércoles 17 de marzo de 2021	
Cuarta clase: Lunes 22 de marzo de 2021	

Nota: El grupo observado se conforma en su mayoría por alumnos de nuevo ingreso y sólo cuatro estudiantes ya habían tenido clase de ballet con la profesora Samantha en la misma escuela dentro de los grupos infantiles o en la carrera de bailarín ejecutante. Todos los alumnos se conectan a las clases desde la Ciudad de México o el Estado de México.

Tabla 2

Clases observadas del profesor Zadoc Fuentes Marín.

Asignatura: Folklor	Grupo: Intermedios mayores (8 alumnos)
Plataforma: Zoom	Horario: 19:00 a 20:00 horas de lunes a jueves.
Ciclo escolar: 2020 - 2021	Periodo: 2do semestre
Instituto de Danza MIZOC	
Primera clase: Martes 2 de marzo de 2021	
Segunda clase: Martes 9 de marzo de 2021	
Tercera clase: Martes 16 de marzo de 2021	
Cuarta clase: Lunes 22 de marzo de 2021	

Nota: Siete de los alumnos de este grupo eran alumnos presenciales en la escuela MIZOC desde antes del comienzo de la pandemia y sólo una es de nuevo ingreso. Todos se encuentran conectados desde la Ciudad de México.

Uno de los desafíos que implica el realizar una investigación etnográfica digital, tiene que ver con la forma en que ocurren las interacciones con nuestros sujetos de estudio. En el contexto pandémico, fue imposible encontrarme con los docentes participantes en un mismo espacio físico para entrevistarlos y charlar presencialmente, por lo que toda comunicación con ellos se vio mediada por las particularidades que trae consigo el uso de TICs. Por lo tanto, el involucramiento “natural” que se logra a partir de la presencia física del investigador cuando se encuentra frente a sus sujetos de estudio se tuvo que trasladar a un entorno digital, volviéndose indispensable la construcción de una co-presencia digital “la cual se entiende como el involucramiento a través de la conciencia mutua de los sujetos, quienes tienen la sensación de tener acceso a los otros psicológica y emocionalmente en un ambiente mediado tecnológicamente” (Beers, 2010 citado en Bárcenas y Preza, 2019, p. 140) o según otra definición, “esto implica establecer

relaciones con los interlocutores y volverse parte del espacio que éstos habitan, compartiendo sus ritmos, sin que esto implique hacer esfuerzos por volverse parte del grupo social que se estudia” (Boellstorff et al, 2012 citado en Bárcenas y Preza, 2019, p.140).

Al entrar a cada una de las clases se construyó una co-presencia, no sólo ante los maestros sino también con los alumnos, al presentarme al inicio de cada clase y explicar el motivo de mi presencia ahí. El hecho de realizar una presentación, ante todo, conlleva una implicación ética ante los participantes que deben saber y estar de acuerdo en que están siendo observados “ya que las fronteras entre los espacios públicos y privados se construyen de forma diferente en las ubicaciones en línea” (Bárcenas y Preza, 2019, p.139).

Al comenzar las clases, después de un breve saludo y un recordatorio de mi presencia en ellas, yo apagaba mi cámara con el objetivo de evitar distraer a los participantes y concentrar mi atención en lo que ahí sucedía. Esto puede abrir un debate entre si mi observación fue o no participante de acuerdo a las diferentes perspectivas dentro de la investigación etnográfica, sin embargo, mi postura para la construcción del objeto de mi investigación, será el no perder de vista la implicación que siempre se generará a partir de mi sola presencia como investigadora en las relaciones con mis participantes. Según Hammersley y Atkinson (1994) se puede decir que: “De hecho, en un sentido todas las investigaciones sociales toman la forma de una observación participante: esto implica la participación en el mundo social, en el papel que sea, y verse reflejada en los productos de esta participación (p. 157)

El acceso a las prácticas y experiencias de los participantes, así como la construcción de una co-presencia con ellos, se facilitó debido a que ya los conocía personalmente mucho antes de que empezara la pandemia. La relación de confianza que

existía previamente, fungió como criterio importante para la decisión de quedarme con ellos como participantes de mi estudio e influyó en la seguridad que tuvieron conmigo al compartir sus experiencias y dejarme observar sus clases.

Si bien, a partir de mi involucramiento en la observación de sus clases remotas y de la realización de entrevistas, se forjó una nueva faceta en nuestra relación por la manera en que me presenté con ellos ya como investigadora, para mí fue evidente que siempre estuvieron presentes nuestras historias compartidas desde años atrás.

A la profesora Samantha Castrejón la conocí por ser mi compañera en la compañía de danza "*México en Movimiento*", dirigida por Viviana Basanta, hija de Amalia Hernández. En este grupo compartí escenarios con Samantha por al menos ocho años, así como la experiencia de ser compañeras y docentes dentro de la Academia de la Danza de Amalia Hernández (ACADEZ) y en la Escuela del Ballet Folklórico de México en donde ambas impartimos ballet a grupos dentro de la Carrera de Bailarín Profesional de Danza Folklórica.

Al maestro Zadoc Fuentes, lo conocí por primera vez cuando era una niña debido a que sus padres, los maestros Tizoc Fuentes y la maestra Noemí Marín fueron buenos amigos y compañeros de mi madre, la también profesora Alma Mino, en la Academia de la Danza Mexicana del INBA cuando ellos eran jóvenes y estudiaron en dicha escuela, así como cuando iniciaron su carrera docente y durante la cual convivieron en diversas escuelas y proyectos. En el 2018, me acerqué a la escuela MIZOC para tomar el Diplomado de Formación de Instructores de Danza Tradicional Mexicana y fue entonces donde después de muchos años volví a convivir con Zadoc, pero ya como mi maestro en el Diplomado. A partir del término del curso, mantuvimos contacto solo por Facebook pero siempre con cierto reconocimiento de la relación de amistad que nuestros padres tuvieron por tanto tiempo.

Para poder recuperar la voz y experiencia de Samantha y Zadoc durante las clases remotas y abordar los temas realmente significativos para ellos, resultó necesario considerar el uso de entrevistas no directivas que dieran pie a:

La obtención de conceptos experienciales (experience near concepts de Agar, 1980: 90), que permitan dar cuenta del modo en que los informantes conciben, viven y asignan contenido a un término o una situación; en esto reside, precisamente, la significatividad y confiabilidad de la información (Guber, 2011, p. 74)

“La entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (Spradley, 1979: 9 citado en Guber, 2011, p. 69), por lo tanto fue importante no dejar que las preguntas planteadas desde mi posición como investigadora, desviarán la atención de posibles temas relevantes para los sujetos entrevistados y que dieran luz a visiones que tal vez desde la perspectiva propia no se habían considerado.

En las entrevistas estructuradas el investigador formula las preguntas y pide al entrevistado que se subordine a su concepción de entrevista, a su dinámica, a su cuestionario, y a sus categorías. En las no dirigidas, en cambio, solicita al informante indicios para descubrir los accesos a su universo cultural. Este planteo es muy similar a la transición de “participar en términos del investigador” a “participar en términos de los informantes” (Guber, 2011, p. 75)

Guber (2011) sostiene que la entrevista es una relación social que ocurre cara a cara y que dentro de ella: “se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. La entrevista es, entonces, una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (pp. 69 - 70).

Lo antes expuesto afirma la importancia que tiene mi propia implicación con cada uno de los participantes de la investigación y el contexto en donde todo esto se produce. Haraway (1991) expone que tomar una postura desde la perspectiva parcial y subjetiva implica asumir una responsabilidad en la práctica de la investigación.

El yo que conoce es parcial en todas sus facetas, nunca terminado, total, no se encuentra simplemente ahí y en estado original. Está siempre construido y remendado de manera imperfecta y, por lo tanto, es capaz de unirse a otro, de ver junto al otro sin pretender ser el otro. Esta es la promesa de la objetividad: un conocedor científico busca la posición del sujeto no de la identidad, sino de la objetividad, es decir, de la conexión parcial. (pp. 331 - 332)

Las primeras entrevistas que realicé con los dos maestros participantes se llevaron a cabo en los meses de abril y mayo de 2021, pero de acuerdo a las necesidades que fueron surgiendo a partir del análisis realizado en los semestres posteriores, quedó abierta la posibilidad para hacer más entrevistas y mantener un contacto abierto por WhatsApp que ayudará a disipar las dudas sobre las temáticas que cada participante trajo a la discusión.

Cabe mencionar en este punto, que originalmente en mi proyecto de tesis iba a incluir también a la maestra Farahilda Sevilla, como una tercera docente que me permitiría hacer un análisis de sus prácticas en la modalidad remota, sin embargo, al inicio del tercer semestre tomé la decisión de no incluirla debido a que, por problemas de salud de la maestra, no se pudo concretar una fecha para la realización de la entrevista, incluso cuando ya había observado cuatro de sus clases impartidas en el mes de marzo del 2021 y tener parte de las transcripciones hechas. Esta decisión trajo consigo una nueva orientación del proyecto hacia un enfoque dirigido sólo a los dos docentes que imparten clases a estudiantes de folklor mexicano en dos escuelas con coincidencias y

divergencias dentro del campo de la enseñanza de la danza folklórica. Esto pone sobre la mesa algunos debates y posturas de los mismos profesores en cuanto a sus acciones en la enseñanza; lo que consideraron inamovible, lo que adaptaron, lo que cambiaron y las cosas que influyeron en sus prácticas de enseñanza durante este periodo.

El analizar las entrevistas y las observaciones, me permitió tener un panorama que me ayudó a reconstruir las prácticas de enseñanza de cada docente durante el confinamiento obligado desde marzo del 2020 hasta marzo del 2021, vista según el “universo cultural” (Guber, 2011) de cada participante y poniendo bajo negociación mis propios marcos de referencia. El análisis final, como lo dice Geertz (1973), pretenderá “desentrañar las estructuras de significación (...) y en determinar su campo social y su alcance” (p. 24) para realizar una interpretación de la interpretación de lo que cada maestro ha vivido, siempre tomando en cuenta mi propia postura y la influencia de las mediaciones digitales.

2.4.1 Entrevista con Samantha Castrejón

La primera entrevista que realicé para esta investigación fue con la maestra Samantha Castrejón y ocurrió el 25 de abril de 2021 a través de la plataforma Zoom. Al inicio de la conversación solicité el permiso de la maestra para grabar la entrevista que tuvo una duración de una hora 14 minutos, en ella la maestra Samantha, tuvo la oportunidad de contarme sobre sus experiencias dando clases de ballet durante el primer momento del confinamiento, el tránsito que vivió hacia un segundo momento dando clases durante la pandemia así como de sus inicios en la docencia. El guión utilizado en la entrevista fue el siguiente:

- ¿Desde cuándo te dedicas a la enseñanza de la danza?, ¿Cómo fue que te iniciaste en ello?
- ¿Habías dado alguna vez clases a distancia?
- ¿Cómo ha sido tu experiencia dando clases en línea?
- ¿Qué de tu práctica cotidiana en el aula física pudiste trasladar a tus clases en línea?
- ¿Qué tuviste que cambiar en tus programas o planeaciones?
- ¿Tienes alguna metodología establecida para dar tus clases?
- ¿Qué les pides a tus alumnos como requisito para entrar a tu clase?
- ¿Tenías algún tipo de planeación o de programa, qué cambió respecto a tu metodología, qué tuviste que cambiar?
- ¿Cómo ha ido cambiando esta experiencia de dar clases de danza a lo largo de los meses? ¿Notas algún cambio?
- ¿Cómo han respondido tus alumnos a esta nueva modalidad?
- ¿Eran alumnos recurrentes en tus clases presenciales o son nuevos?
- ¿Cómo establecer códigos de comunicación con los alumnos nuevos?
- ¿Al no estar en un mismo espacio físico y no haber contacto cómo has hecho para alcanzar la corporalidad de tus alumnos? ¿De qué recursos te has valido para que entiendan los conceptos dancísticos?
- ¿Cómo ves afectado el tiempo de tu clase? ¿Qué ha cambiado en la organización de tu día y tus clases?
- ¿Cómo te afectan los nuevos espacios desde donde das clase?
- ¿Cómo afectan los espacios desde donde se conectan tus alumnos?
- ¿Crees que se pueda mantener la práctica de la enseñanza de la danza en una modalidad a distancia?

- ¿Qué es lo que más te gusta de dar clases en esta modalidad?
- ¿Hay algo más que me quieras comentar?

A lo largo de la entrevista algunas preguntas fueron quedando resueltas mientras que otras tomaron un giro distinto de acuerdo a lo que para ella era relevante. A partir de lo que la profesora me comentó pude identificar categorías que inicialmente no había considerado.

Coffey y Atkinson (2003) afirman que:

Las cualidades propias de la narración que poseen los datos textuales cualitativos, tanto si ésta se da "naturalmente" o si es guiada por la investigación, le permiten al analista considerar cómo ordenan y cuentan sus experiencias los actores sociales y por qué recuerdan y vuelven a contarla como lo hacen. La estructuración de la experiencia puede entonces analizarse en cuanto a los significados y motivos.

(p.67)

En este momento, fue importante tener presentes las implicaciones de mi relación como amiga de Samantha, ya que la familiaridad y confianza que tengo con ella permearía toda la entrevista, pudiendo en algún momento alejarme de mi postura como investigadora, al tiempo que charlábamos sobre una situación que al igual que ella, yo también había vivido recientemente y me movía aún emotivamente.

2.4.2 Entrevista con Zadoc Fuentes

La segunda entrevista que realicé ocurrió el 6 de mayo de 2021. Para entrevistarme con el maestro Zadoc tuve que ponerme de acuerdo con él a través de WhatsApp para acordar la fecha, sin embargo, esta se postergó en un par de ocasiones debido a los tiempos del maestro.

El día que nos reunimos mediante la plataforma Zoom, nos saludamos brevemente y procedí a solicitarle su permiso para grabar la reunión la cual duró aproximadamente una hora 39 minutos.

Utilicé el mismo guión que en la entrevista a Samantha; sin embargo, desde la pregunta uno que indagaba sobre sus inicios en la docencia y en la danza, la entrevista tomó una dirección muy diferente. Casi la mitad de la entrevista giró alrededor de la influencia de sus padres, la fundación del Instituto MIZOC y de cómo el hecho de haber nacido en una familia tan inmersa en la enseñanza de la danza folklórica constituyó parte importante de su vida como docente, sin embargo, quise retomar posteriormente algunas preguntas sobre su experiencia dando clases remotas durante la pandemia y su experiencia. En esa segunda parte de la entrevista que hablaba más en particular sobre dar clases durante el confinamiento, fue que encontré coincidencias con Samantha en cuanto a las adecuaciones y problemáticas vividas al dar clase en esta modalidad.

Siguiendo nuevamente a Coffey y Atkinson (2003):

La narrativa autobiográfica se puede analizar en términos de lo que revela sobre la carrera del individuo, [...], los personajes y acontecimientos clave, los puntos de decisión importantes y las influencias, pero también puede considerarse en términos de la forma como el actor social narra la historia, la clase de vocabulario y recursos retóricos empleados, como las experiencias presentes y pasadas se contrastan, y las diferentes instituciones y personas de las que habla. También podemos usar el relato para explorar cómo se explican y cuentan las tensiones entre la suerte, la razón o la intención (p.85).

Más adelante, en el análisis de cada caso, mostraré cómo cada maestro dio un sentido propio a la narración de su experiencia dando clases durante la pandemia, aunque ambos vivieron situaciones muy similares durante el confinamiento. Uno de ellos

dio más importancia en buena parte a su biografía para poder explicar su práctica docente mientras que la otra entrevistada se basó más en su experiencia y reacciones dentro de un suceso y etapa determinada.

Bruner (2003) afirma que los relatos son una manera que tenemos para poder entender los sucesos que vivimos al otorgarles un sentido a partir de ponerlos en contexto y relacionarlos con otros sucesos, además de que “son narrados desde alguna perspectiva especial (p.41) y que tienen “un objetivo: aquello que el hablante pretendía al contarla a tal oyente en tal circunstancia” (p.44) por lo que es importante tener en cuenta la posición institucional de cada docente, el momento en que se realizaron las entrevistas, las posibles intenciones de los entrevistados y mi propia implicación en la realización de ambas entrevistas.

2.4.3 Transcripción de las Entrevistas.

Para realizar las transcripciones de las entrevistas, comencé a indagar sobre las posibilidades tecnológicas disponibles como procesadores de textos y aplicaciones que transfieren el audio grabado a texto; sin embargo, noté que los resultados que daban no eran del todo precisos y me requeriría más tiempo para revisar y corregir que lo que me ayudarían haciéndolo de manera automática, por lo que decidí pedir ayuda a una persona que se dedica a hacer transcripciones, para que manualmente pasara el audio a texto. Aun así, dediqué mucho tiempo a la revisión y corrección de dichas transcripciones debido a que en algunos momentos de las conversaciones, la transcriptor no captó algunos conceptos o vocabulario específico de la danza, así como nombres y modismos. Tuve que hacer una reconstrucción aumentando pausas, muletillas, tonos al hablar y poner entre paréntesis las expresiones y gestos de los maestros, los cuales me

parecieron muy interesantes para analizar en conjunto con lo que me decían o, como diría Geertz (1973), analizar los “guiños” que se dejan ver entre líneas.

En un primer momento, me centré solamente en transcribir las entrevistas que tuve con cada uno de los maestros; sin embargo, cuando me fueron surgiendo algunas dudas me atreví a preguntar a los maestros a través de mensajes de WhatsApp los cuales me respondieron con mensajes de texto y con grabaciones de audio. En dichos materiales se despejaron algunos asuntos que complementan las indagaciones de las entrevistas y que tuve que recopilar y transcribir posteriormente para completar el trabajo de categorización y análisis.

2.4.4 Observando las Clases de la Profesora Samantha.

Para entrar a las clases me puse de acuerdo con Samantha por medio de mensajes de WhatsApp para acordar los días y horarios en los que entraría, además de preguntarle si sería necesario pedir permiso al director de la Escuela para poder hacerlo. Samantha me dijo que no lo consideraba necesario, pero yo decidí avisarle al director para que estuviera enterado de mi presencia en las clases. Me comuniqué al teléfono de Renato García, director de la Escuela del Ballet Folklórico y le llamé para pedir su permiso, sin embargo, él nunca contestó a mis llamadas por lo que opté por enviarle un mensaje de audio por WhatsApp el cual sí me respondió casi de inmediato con un mensaje de texto dándome su consentimiento para observar las clases.

Estábamos por comenzar el mes de marzo del 2021 y el periodo vacacional de semana santa estaba cerca, por lo que me apresuré a la observación de dichas clases antes de que las escuelas salieran de vacaciones y tomando en cuenta los propios tiempos marcados en el semestre de la UPN para entregar los avances correspondientes al segundo semestre.

Una vez teniendo el permiso ingresé a ver la primera clase el día 1 de marzo del 2021 a las 17:30 horas. La experiencia de “entrar” a un salón virtual fue curiosa. Ya no me tuve que trasladar al espacio físico sino que a un click de distancia me encontraba en un espacio en donde había muchas personas tomando clase; cada una de ellas en un lugar distinto. Fue interesante ver cómo, al ser este salón virtual una misma licencia de Zoom compartida entre los tres maestros del grupo de Profesional 1, se daban encuentros entre el maestro de la clase anterior y la maestra que se conectaba para comenzar su clase. Esos momentos se prestaron para charlas casuales, casi como ocurriría en el cambio de maestro en un salón físico. Fue así que pude entrar y saludar al profesor de bailes de salón del grupo quien esperaba unos minutos después de las 17:30 para que Samantha se conectara y así pasarle el control como hospedadora de la reunión. Una vez que la maestra se conectó, el profesor se despidió y abandonó la reunión. La maestra y yo nos saludamos brevemente y comentamos por unos minutos sobre los espacios en donde se encontraba ella dando sus clases.

La visualización de los participantes en la reunión está determinada por la configuración del programa Zoom, yo en ese momento tenía en mi laptop la configuración de “Ocultar a participantes sin video” y parecía que no había nadie más, sólo se veía mi pantalla y la de Samantha. Entonces la maestra dio la indicación a los alumnos que encendieran sus cámaras para que la clase pudiera iniciar. Fueron entonces apareciendo en pantalla todas los “cuadritos” de los participantes, además de que yo aproveché para cambiar mi visualización y poder ver incluso a quienes no tenían su cámara encendida.

Posterior a esto la maestra me presentó ante el grupo y yo di una breve explicación de mi presencia ahí. Pude observar a los alumnos en sus respectivos espacios en donde se encuentran haciendo sus clases, algunos están en lo que parecen ser salas, comedores, recámaras y hay algunos que se encuentran en patios o en cuartos

adaptados como salón de danza. Al inicio de las sesiones mantuve mi cámara encendida para saludar y hacer notar mi presencia, sin embargo una vez que la maestra comenzaba a dar indicaciones de la clase yo la apagaba para no causar distracciones. Asimismo al final de cada sesión yo encendí mi cámara para despedirme antes de abandonar la reunión.

A partir de lo observado a lo largo de las cuatro clases que se ubicaron en el segundo momento, pude identificar patrones recurrentes y diferencias en las prácticas de enseñanza de la maestra Samantha: cosas que se mantuvieron, como algunos modos de interacción maestro - alumno y los cuidados propios de la enseñanza de la danza; asimismo cosas que cambiaron, como la estructura de la clase de ballet en vista de las adecuaciones que se tuvieron que hacer por los participantes. Sus dificultades, sus emociones, las implicaciones de los tiempos, espacios, uso de diversos materiales, nuevas maneras de interacción en las clases, etc. con las que construí mis categorías.

2.4.5 Observando las Clases del Maestro Zadoc.

Estuve en comunicación con el maestro Zadoc desde el mes de febrero cuando le pedí permiso de acceder a sus clases, él de inmediato me dijo que si podía entrar pero me requirió que redactara una carta dirigida a él como director del Instituto MIZOC solicitando el permiso formal para entrar a ver las clases. Así lo hice y una vez que le dio su visto bueno, me envió la liga para entrar a sus clases.

Algo que noté y que inmediatamente fue distinto a las clases de Samantha fue el ambiente de la clase y las formas de comunicación con el maestro. Al momento de acceder los alumnos tenían micrófonos encendidos y platicaban cordialmente con el maestro, yo los saludé y a su vez ellos me saludaron verbalmente. Zadoc de inmediato me presentó y me integró a su conversación, luego yo expliqué la razón de mi presencia

ahí a lo que los participantes de la reunión contestaron dándome la bienvenida. Al mismo tiempo Zadoc hizo especial énfasis a sus alumnos de que yo era parte de la familia MIZOC al haber realizado ahí los estudios del Diplomado de Instructores de Danza Folklórica hace unos años, además recordó la estrecha relación que tuvieron nuestros padres: Tizoc Fuentes y Noemí (Mimí) Marín fundadores del Instituto MIZOC que a su vez fueron compañeros de mi madre, la también maestra Alma Mino, cuando estudiaron en la Academia de la Danza Mexicana del INBA en los años 50's y en los primeros años del Instituto MIZOC cuando mi madre dio clases ahí por algún tiempo.

En todas las clases tuve una mayor interacción al estar presente en las clases, ya que Zadoc me involucró en las diversas actividades que realizó con el grupo: pedía mi opinión y hacía comentarios referentes a mi presencia con los alumnos “Acuérdense que nos están viendo”, “báilenlo bien, no me hagan quedar mal” mencionó. Esto me hizo sentir un poco comprometida en la clase y aunque sí hice la aclaración de que no estaba yo ahí para evaluar el desempeño de nadie, sino para observar lo que habían tenido que hacer para continuar su práctica de enseñanza y aprendizaje del folklor de manera remota, siento que mi presencia pesó sobre todo en la actitud del maestro Zadoc.

Una vez que la clase comenzaba yo apagaba mi cámara y micrófono para poder tomar notas y tratar de no distraer a los participantes.

Las cuatro clases se ubicaron en el segundo cuatrimestre del ciclo escolar 2020 – 2021 justo antes de las vacaciones de semana santa, las cuales marcaron el término del periodo. A lo largo de las clases observadas me tocó ver cómo fueron preparando una presentación final o examen, según lo dicho por el maestro, en donde culminó el trabajo del cuatrimestre ante un público haciendo una presentación virtual. Las primeras tres clases fueron de preparación de los pasos y bailes, así como de una pequeña obra que daría contexto a las danzas que prepararon y la última sesión fue como tal la reunión en

donde familiares y amigos entramos a la sesión para observar lo que el grupo había preparado.

Las clases observadas, que se encuentran en el segundo momento que yo planteo como categoría, me permitieron analizar las prácticas que se pudieron mantener en la modalidad remota, los cambios, las adaptaciones y las problemáticas que sin duda fueron un tanto diferentes a las que vivió Samantha y su grupo pero que en algunos momentos tuvieron coincidencias ineludibles.

2.4.6 Transcripción de las Observaciones

A diferencia de las entrevistas, en las observaciones de las clases no me pude valer de ningún recurso externo ya que si bien, lo dicho en cada sesión resultó muy importante, también fue lo que yo, desde mi perspectiva, alcancé a observar.

Hice una primera transcripción igual que las entrevistas: usando una tabla de tres columnas: una con lo dicho por los participantes y con mis descripciones de lo que ocurría en la clase, una segunda columna con las etiquetas o categorías que fui reconociendo y una tercera en donde apunté mis comentarios o dudas.

Fue interesante el proceso que me tomó hacer el análisis de las observaciones ya que tuve la necesidad de volver a ver las grabaciones varias veces, porque en ocasiones lo que yo apunté inicialmente como descripción me resultaba insuficiente para categorizar y cuando volví a ver los videos fui descubriendo nuevas situaciones y significados de los que no me había percatado antes y que fui agregando a las tablas.

El hecho de observar una clase en pantalla, en donde cada participante se encuentra dentro de un pequeño rectángulo y en condiciones que pueden variar por la distancia en donde se encuentran, la luz que tienen en sus espacios y la misma

localización de su “cuadrito” en pantalla dificultó la observación y abre la reflexión sobre lo que elijo ver en cada observación, qué llama mi atención y porqué.

2.4.7 Proceso de Análisis y Categorización

Una vez concluidas las transcripciones tanto de las entrevistas como de las observaciones inicié el proceso de análisis y categorización de la información obtenida, para ello me di a la tarea de pasar las transcripciones a una tabla en Word con tres columnas; la primera con el texto de la entrevista íntegro, en donde marqué los minutos y segundos del video para poder localizar más fácilmente las ideas que surgían y ubicarlas en las grabaciones. En una segunda columna identifiqué los temas mediante etiquetas o frases y en la tercera dejé un espacio para colocar mis propias observaciones, ideas o dudas mías, pero que no formaban parte del relato.

Taylor y Bogdan (1984) definen a la primera fase del análisis de datos como una fase de descubrimiento en donde se debe regresar repetidamente a examinar los datos recogidos, encontrar temas emergentes y “seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones o ideas” (p. 160) por lo que es importante para el investigador registrar las ideas y reflexiones que surgen en la revisión de dicha información.

Para poder lograr esto tuve que realizar varias relecturas de las transcripciones, así como volver a observar los videos de las clases para ubicar algunos asuntos recurrentes que me parecieron relevantes para su posterior análisis.

En este momento me percaté de que, si bien algunos temas relacionados con mis preguntas de investigación y en los cuales yo quería indagar surgieron naturalmente en las respuestas de los maestros, hubo otras respuestas que divergieron completamente de lo que yo esperaba obtener pero que atendían a cuestiones que necesitaban ser dichas

por los propios docentes de acuerdo a sus experiencias particulares. Como lo mencioné antes, hubo también cuestiones que no surgieron en las entrevistas pero en las que me pareció importante insistir para obtener una réplica que pudiera responder a mis inquietudes, por lo que posterior a la entrevista, eché mano de la inmediatez que proporciona el WhatsApp para contactar a los maestros y hacerles preguntas específicas que yo consideré necesarias para entender algunas situaciones particulares en su tránsito desde el inicio de la pandemia.

Posteriormente procedí a organizar la información a partir de la elaboración de esquemas o tipologías que me ayudaron a desarrollar las categorías de la investigación.

A partir de obtener algunos patrones recurrentes y elementos del contexto de la investigación pude ubicar claramente una distinción temporal entre los dos momentos paradigmáticos, que se convertirían en mis dos primeras categorías:

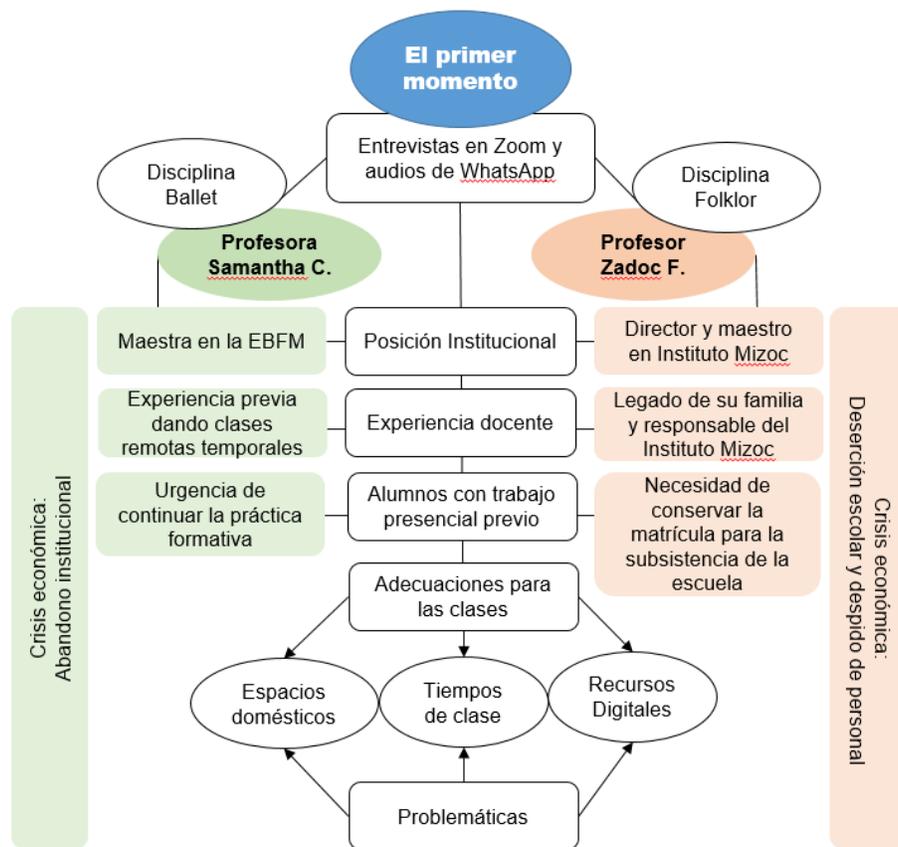
El Primer Momento. El cual tuvo lugar dentro de los primeros meses del confinamiento, de marzo a julio del 2020 y en donde la conmoción provocada por la pandemia obligó a los docentes a realizar búsquedas emergentes de soluciones temporales para seguir dando clases bajo las circunstancias adversas y de incertidumbre que implicó la crisis para todos los actores involucrados. En ese momento, el trabajo presencial previo con los estudiantes se continuó en lo remoto.

El Segundo Momento. Que ocurrió a partir del inicio del ciclo escolar 2020 - 2021 en donde se estableció cierta normalidad y organización en las escuelas y en las clases en la modalidad remota; se retomaron los cursos con mayor certeza de que se mantendrían en dicha modalidad al menos por un ciclo escolar completo. En este momento se incorporaron estudiantes nuevos que no tenían un trabajo presencial previo, lo que supuso un reto para la práctica docente.

A partir de estas primeras categorías pude construir los primeros esquemas con las temáticas que surgieron de las entrevistas, las observaciones y los audios de WhatsApp.

Figura 1

Esquema del primer momento.



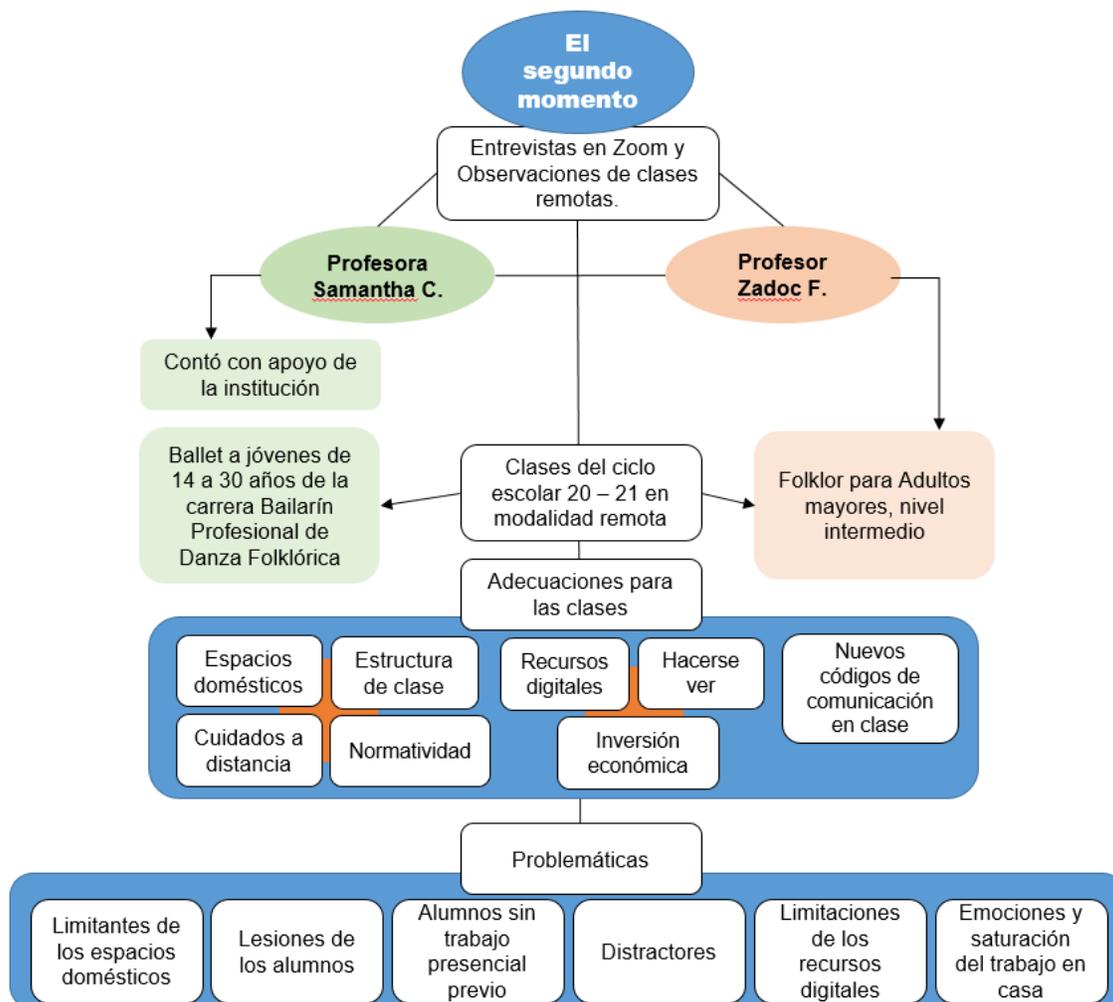
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1 se muestran las temáticas que definieron al primer momento y que se reconstruyeron a partir de los relatos de los maestros en la entrevista y en mensajes de audio de WhatsApp, en donde me narraron sus experiencias durante los primeros meses de la pandemia.

Se puede distinguir que existieron coincidencias en dichos relatos, las cuales se muestran en la columna de en medio, sin embargo, la respuesta de cada maestro a dichas situaciones se vio permeada por el contexto de crisis, las necesidades que implicó la práctica de cada una de sus disciplinas, las particularidades de los estudiantes, de las escuelas y la posición que ocupa cada maestro dentro de ellas.

Figura 2

Esquema del segundo momento



Fuente: Elaboración propia.

El segundo momento se reconstruye a partir de la integración de lo dicho por los maestros durante las entrevistas y de lo que yo pude registrar en las clases que observé. En la figura 2, que ilustra este momento, también se aprecian las temáticas relevantes para ambos docentes, las cuales se enfocan en las adecuaciones y problemáticas para la continuidad de la práctica de enseñanza y en la realización de las clases del ciclo escolar 2020 - 2021 que fue mediado completamente por las TICs y que contó con una mayor presencia y apoyo por parte de las instituciones.

Para construir las categorías, volví a retomar a Taylor y Bogdan (1984) quienes proponen que para desarrollar conceptos y proposiciones teóricas es necesario “el identificar en estos temas, las semejanzas subyacentes que puedan existir entre ellas” (p.164) así como buscar conceptos que los unifiquen. Esto lo realicé regresando continuamente a las grabaciones para tener en cuenta cómo los mismos profesores relacionaron las temáticas surgidas en sus propios relatos y posteriormente lo complementé con lo observado en cada una de las clases y que me pareció importante señalar.

Si bien esta construcción de las categorías surge de lo empírico, toda la información se articuló con lo teórico sustentado en las lecturas hechas a lo largo de la maestría referentes a la práctica docente, la práctica de la enseñanza, la enseñanza de la danza, el uso de las TIC y el contexto temporal, económico y sociocultural que implicó la pandemia para los docentes y las escuelas.

Para poder llegar a las categorías finales tuve que condensar los grandes factores que determinaron las prácticas dentro de este contexto específico y cómo las acciones y decisiones de los docentes hicieron posible la continuidad de la práctica de enseñanza.

El resultado fueron tres grandes categorías: 1) Las condiciones laborales docentes durante la pandemia, 2) La práctica de ERE de la danza y 3) El impacto del uso de las TICs en la práctica de enseñanza de la danza.

Estas grandes categorías se subdividen en algunas subcategorías las cuales se irán desarrollando a lo largo de los capítulos 3 y 4.

a) Las Condiciones Laborales Docentes Durante la Pandemia. Esta categoría atiende a las implicaciones que tuvo en la práctica de enseñanza de la danza, el cambio de las condiciones de trabajo en las escuelas no formales de danza donde se desempeñan los profesores participantes. Si bien existieron diferencias en dichas condiciones tanto en el primero como en el segundo momento, estas definieron en buena medida lo que los docentes podían o no hacer en sus clases. Siguiendo a Tedesco y Tenti (2002) se puede decir qué:

"[...] el oficio docente está en las antípodas del trabajo autónomo. Salvo en los casos (hoy excepcionales) del "maestro particular" que trabaja directamente para el aprendiz o su familia, la mayoría de los docentes prestan servicios en instituciones escolares. Por la tanto el docente es, en la mayoría de los casos un funcionario asalariado, que trabaja en relación de dependencia y recibe un salario (y no honorarios)" (p. 7)

La dependencia que los profesores mantenían con la institución para la que trabajan, les afectó en un primer momento en el aspecto económico, debido a que la difícil situación de las escuelas durante la pandemia, impactó negativamente en los salarios de los maestros. Por otro lado, las instituciones ya no albergarían en sus aulas las clases de danza de los docentes, por lo que los medios para dar las clases remotas (tecnológicos y económicos) así como los espacios para su realización, quedaron completamente en

manos de los maestros, contradiciendo esta habitual relación de dependencia que suele darse en contextos no emergentes.

A pesar de las condiciones tan adversas que enfrentaron, los docentes hicieron todo lo posible para mantener las clases a flote con una entrega incondicional a la misión que les significa la enseñanza. Al respecto, Tedesco y Tenti (2002) hablan del carácter vocacional o de apostolado que tiene aún para algunos maestros la enseñanza, a pesar de que dicho carácter se ha visto confrontado en épocas más recientes con “identidades que [...] cuestionaron esta imagen vocacional del docente [y] reivindicaron la idea de un docente trabajador y/o profesional” (Vezub, 2005, p. 5). Gracias a que aún persiste en los maestros una postura de “[...] un compromiso ético moral con el otro [y] una cierta actitud de entrega y desinterés [...] en el desempeño del oficio” (Tedesco y Tenti, 2002, p. 7), cualidades aparentemente subsumidas en tiempos modernos ante una profesionalización meramente “técnica e instrumental del docente” (Vezub, 2005, p. 5), en el contexto de la pandemia de COVID - 19, la voluntad de los profesores para continuar con sus clases pese a las adversas condiciones, fueron las que dieron fuerza y sostuvieron la práctica de enseñanza.

b) La práctica de ERE de la danza. Con esta categoría pretendo explicar las formas que encontraron los maestros para poder *repartir guías para la acción* (Alliaud y Antelo, 2011, p. 21) de manera remota, en vista de que todas las interacciones maestro-alumno durante el confinamiento se vieron mediadas por los medios digitales. Para poder desmenuzar las cuestiones que me parecieron más relevantes durante este periodo, propongo tres subcategorías que atienden a temas particulares:

- **Adecuaciones de los espacios.** Cómo fue que los docentes adaptaron los espacios domésticos para hacerlos aptos para la práctica de la enseñanza de la danza, así cómo los requerimientos que solicitaron a sus estudiantes

para que ellos hicieran lo propio dentro de sus propios espacios y posibilidades.

- **Acciones y decisiones docentes en la modalidad remota.** Esta subcategoría atiende a cómo hicieron los maestros para enseñar remotamente su disciplina a través de los medios digitales, así como las decisiones que tuvieron que ponderar a partir de situaciones inéditas que se suscitaron en el contexto de la pandemia, las posibilidades y limitaciones en los espacios y recursos de los estudiantes los cuales influyeron en la realización o modificación de normativas y estructuras de clase. Al respecto Vezub (2005) afirma que:

A la idea del docente profesional subyace la de un individuo competente para resolver los problemas por sí solo, que tiene iniciativa y puede decidir - con base en sus competencias profesionales - los cursos de acción necesarios. [...] El desarrollo de los esquemas profesionales de los docentes está muy ligado al contexto de trabajo en el cual se ejerce la tarea. (p. 46)

En este contexto en particular, las decisiones que cada profesor, de manera independiente tomó con sus grupos, marcó algunos cambios que influyeron en la manera en que se llevaron a cabo las clases.

- **El cuidado como parte de la enseñanza.** Debido a la imposibilidad para que los maestros y los estudiantes coincidieran dentro de un mismo salón de clases físico, resultó indispensable que los docentes impartieran clases sincrónicas para asistir remotamente a los alumnos. El cuidado y la prevención de lesiones tomó una mayor relevancia para los profesores en la clase remota, puesto que las características de los espacios domésticos

en donde se encontraban los estudiantes eran poco adecuados para la danza, por lo que la enseñanza se tuvo que adaptar a lo que se podía realizar en dichos espacios con un menor riesgo de lesiones. Alliaud y Antelo (2011) sostienen que “La acción educativa supone intervención y responsabilidad, ambas, entendidas como formas privilegiadas del cuidado del otro” (p. 118). No se podía prescindir de la presencia del profesor quien aunque se encontraba a distancia, al hacerse presente sincrónicamente podía prevenir y atender oportunamente a sus estudiantes. El que enseña cuida, y el que cuida está presente. (Alliaud y Antelo, 2011, p.120).

c) El Impacto del uso de las TICs en la práctica de enseñanza de la danza.

Esta categoría es muy importante en el contexto pandémico, ya que pone en consideración la gran relevancia que tuvieron las TICs como mediadores para establecer una relación de enseñanza de los maestros hacia los estudiantes y cómo fue que estos medios digitales contribuyeron para que la práctica de enseñanza se pudiera mantener de manera remota. En este punto, propongo tres subcategorías que ayudan a comprender el impacto de las TIC en la enseñanza de la danza:

- ***Uso creativo de las TIC como parte de la práctica de enseñanza:*** Son las adecuaciones que los profesores realizaron para que las cámaras y pantallas de los dispositivos, así como el uso pertinente de las plataformas de videoconferencias, ayudaran a observar el cuerpo de los estudiantes para dar guía y retroalimentación a su aprendizaje, al tiempo que les permitiera a los propios docentes mostrar su cuerpo completo o partes del mismo para enseñar los ejercicios y transmitir verbalmente mensajes necesarios para la enseñanza de la danza.

- **La fragmentación de la visualización corpórea en la pantalla:** Esta subcategoría refiere a las implicaciones que tuvieron en la práctica de enseñanza las limitantes de los espacios domésticos y el uso de las TICs dentro de ellos, para una visualización del cuerpo completo tanto de los estudiantes como de los propios maestros, lo que obligó a fragmentar la imagen corporal para poder dar guía y observar a detalle las diversas partes del cuerpo.
- **La importancia de la comunicación verbal en la práctica de ERE.** En vista de que las clases remotas se vieron mediadas por las TICs y estas a su vez trajeron consigo algunas limitaciones en la visualización corporal, los docentes encontraron que usando un vocabulario y una terminología clara y pertinente durante la clase, se podría lograr un mejor entendimiento de los contenidos por parte de los estudiantes y por lo tanto una mejora en la ERE. Alliaud y Antelo (2011) afirman que la enseñanza se conecta con la exposición, es decir el mostrar o el dejar ver en el sentido de proveer ejemplos, de lo que debe ser seguido o imitado (p. 22 - 23) pero también como algo que *nombra* lo desconocido de lo sucesivo, como una guía para obrar (p. 22). Para ello las palabras que describen los elementos básicos de los que se irá conformando un paso o secuencia se tienen que ir construyendo como piezas de un rompecabezas al describir de manera clara el orden y la forma en que se deben ir ejecutando.

Cada una de estas categorías y subcategorías se irán entretejiendo a lo largo de los capítulos tres y cuatro, a partir de las características que definieron el primer y el segundo momento. La decisión de escribir el texto de esta manera obedece a que, a mi

juicio, las categorías aparecen en ambos momentos pero diferenciadas por las características temporales de cada uno de estos.

En el capítulo 3 abordaré las temáticas relativas al primer momento y cómo estas se fueron relacionando a partir de las acciones y decisiones que los docentes tomaron ante el sorpresivo golpe que implicó el cambio de modalidad en su práctica de enseñanza y cómo se adaptaron para dar una respuesta inmediata, que mantuviera lo indispensable para el aprendizaje remoto, en un contexto de inestabilidad y crisis.

En el capítulo 4 abordaré lo relativo al segundo momento, cuando los docentes ya habían aprendido de un primer momento en la modalidad remota, pero en donde se enfrentaron a nuevas dificultades que reconfiguraron sus modos de hacer en la práctica de enseñanza presencial y los impulsaron para adaptarlos de forma que pudieran continuar una práctica de ERE pertinente y cuidadosa y que no perdiera su intensidad formativa en el tiempo que este durara.

CAPÍTULO 3

El Primer Momento.

Dos Diferentes Experiencias ante la Llegada de la Crisis

El golpe que provocó la llegada de la pandemia tomó desprevenidos a las instituciones educativas y a los maestros, quienes de un día a otro dejaron de asistir a clases. Después de un par de semanas de total incertidumbre y en donde las autoridades aún no tenían un plan a seguir en cuanto a cómo operarían las escuelas, los maestros de instituciones no formales, se vieron en la necesidad de tomar medidas inmediatas para mantener su trabajo, en razón de que su salario dependía totalmente de tener alumnos matriculados que pagaran sus clases cada mes. Sin embargo, en este contexto de crisis, las primeras respuestas que tuvieron los docentes no estuvieron exentas de diversas dificultades, al tener que trasladar la práctica tradicional de enseñanza de la danza hacia los espacios domésticos a través del uso de dispositivos digitales.

En este capítulo analizaré cómo fueron las respuestas de los profesores participantes ante este primer golpe de la pandemia y cómo fue que encontraron nuevas formas para continuar su práctica de enseñanza, ante la situación emergente que provocó la pandemia de COVID - 19 a su llegada al país.

3.1 El Caso de la Profesora Samantha Castrejón en la EBFM.

La primera docente que participa en esta investigación y que labora dentro de la Escuela del Ballet Folklórico de México es Samantha Castrejón⁷, licenciada en Danza

⁷ Nacida en 1992 y parte de la generación Millennial (1980 y 2000). Esta referencia servirá como contexto para entender la facilidad que tuvo la maestra al utilizar los medios digitales para dar clases. Los Millennial son una generación de adultos jóvenes quienes suelen ser ávidos usuarios de las redes sociales y de los entornos digitales como parte de su realidad, por lo tanto suelen tener más facilidad para hacer uso de dichas herramientas. (ICEMD, 2017)

Clásica por la Academia de la Danza Mexicana. Se ha desempeñado como profesora y bailarina en diversas instituciones formales y no formales. Actualmente imparte las materias de: Introducción a la experiencia artística, Fundamentos de la danza y Experimentación creativa del movimiento en el CEDART “Frida Kahlo”, la materia de Ballet a alumnos de las carreras de Ejecutante y Bailarín Profesional, en la Escuela del Ballet Folklórico de México. También imparte ballet a niños de nivel preescolar en el Colegio “El tesoro del saber”. Al mismo tiempo estudia la carrera de Educación Artística en el IBAE y el plan carrera de Lengua de Señas Mexicana en la institución “Manos libres”

3.1.1 Una Experiencia Previa Usando Medios Digitales para la Enseñanza de la Danza. En un Contexto no Emergente, una Opción Transitoria.

Una de las primeras preguntas que le hice a la profesora Samantha fue sobre si alguna vez había tenido alguna experiencia dando clases de danza a través de medios digitales, a lo que ella me respondió que sí lo había hecho anteriormente, pero que en esa ocasión las clases remotas⁸ se desarrollaron en un contexto y circunstancias muy diferentes. Al respecto relata:

Una vez lo intentamos porque fue una clase informal, eran clases particulares y mis alumnas eran personas grandes... personas ya mayores a las que les intenté dar la clase así porque el lugar donde yo daba la clase no se podía ocupar y (se encoge de hombros), no teníamos otro lugar a dónde ir porque no íbamos a rentar ni nada. En realidad era como una semana que no podíamos ocupar ese lugar, y ni ellas podían ir a mi casa, ni yo a sus casas porque no

⁸ En este apartado utilizo el término “clases remotas”, sin el adjetivo “de emergencia” ya que se dieron únicamente para resolver la contingencia o eventualidad que significó no contar con un salón físico durante unos días.

teníamos un espacio donde estar. Eran tres de mis alumnas y yo, y entonces lo que optamos fue cada quien en su casa y que yo diera la clase vía computadora, en línea, así estuvimos una semana. Entonces ese fue mi primer acercamiento... y después, ¡sorpreesa! Todo iba a ser así. [...] Esa vez que la di así [la clase] porque era una semana y yo sabía que iba a regresar con ellas, a volver a trabajar de manera presencial, como necesitamos, y pues fue muy distinto porque, una: ellas ya tenían un trabajo presencial y lo único que hice esa semana fue repasar ese trabajo, no tuve que empezar desde cero y ya cuando finalizó esa semana pues yo retomé el trabajo, entonces, en realidad no fue nada. (S. Castrejón, comunicación personal, 25 de abril de 2021)

La posibilidad de dar clases remotas usando los medios digitales resolvió de manera inmediata el problema que supuso la no disponibilidad del espacio físico donde se realizaba la clase⁹, sin embargo, esto sólo se consideró como una solución transitoria en un contexto no emergente y que tenía como base un trabajo presencial previo con las alumnas, el cual sólo se repasaría en esa modalidad por algunos días pero con la certeza de retomar las actividades presenciales en cuanto el salón de clases volviera a estar disponible para asistir.

La maestra planeó estas sesiones como un evento temporal y breve que les permitiría repasar lo trabajado. Esto da cuenta de la importancia que tiene en la práctica de enseñanza del ballet el no perder clases ni oportunidad de entrenamiento, en lo cual ahondaré posteriormente; sin embargo Castrejón enfatiza la necesidad de la presencia física de las alumnas para poder continuar el trabajo de la clase de danza. Tampoco se consideró el compartir el espacio para todas las participantes en una sola casa, aun

⁹ Si bien la maestra no lo menciona, puedo inferir que para ella fue una solución fácil el poder implementar clases a través de una computadora, probablemente porque tanto ella como sus estudiantes contaban con los medios digitales necesarios y sabían utilizarlos.

cuando sólo eran cuatro, probablemente porque consideraban que los espacios domésticos de los que disponían no eran lo suficientemente amplios para albergar una clase de danza con varias personas, sin embargo, en lo individual sí se pensó en adaptar un espacio casero que les permitiera a cada una tomar la clase remotamente.

Este primer relato me parece interesante para poder entender posteriormente la magnitud que tuvo para la maestra Samantha el verse obligada a cambiar su práctica de enseñanza por un tiempo indefinido al inicio de la pandemia.

También se empieza a vislumbrar lo importante que es para la maestra la responsabilidad de mantener las clases activas para que los estudiantes no pierdan lo aprendido, aunque sea por un periodo corto de tiempo.

3.1.2 ¡Sorpresa! A la Llegada de la Pandemia: Falta de Acción Institucional y Decisiones Docentes.

El primer acercamiento a la enseñanza de la danza a través de medios digitales que tuvo la maestra, como se mencionó en el apartado anterior, fue en un contexto que contrastó con la situación emergente surgida a partir del confinamiento masivo que se vivió en marzo del 2020. Samantha recuerda:

Y ahora, eeh... pues el acercamiento fue diferente. Empecé cuando ya fue lo del tema pandemia y clases en línea. Yo empecé a dar las clases en línea con el grupo que ya había tenido todo un ciclo escolar ahí *en Amalia*¹⁰. Entonces justo con ellos, bueno... ya los conocía, ya sabía qué hacía quién y más o menos de recordar y de vista, yo les empecé a dar las clases... de hecho empecé a dar

¹⁰ La expresión "*en Amalia*" se usa coloquialmente por los maestros y alumnos de la EBFM con un sentido de orgullo identitario de ser parte de la comunidad del Ballet Folklórico de México de Amalia Hernández.

las clases, bueno, continué dando las clases sin siquiera ser parte de la escuela como tal o sea, la escuela se desentendió de todos como de “vamos a esperar a ver qué pasa”. Nosotros la última vez que fuimos fue el 13 de marzo, de ahí pasó todo marzo, abril, mayo y junio me parece, no sé si junio o julio y regresamos un mes a clases en línea de manera formal en la escuela. Pero yo estuve con mis mocosos, con mis chicos trabajando alrededor de dos meses más o menos, sin paga, sin nada (se encoge de hombros). Yo me conectaba con los chicos porque tenían que seguir con su entrenamiento porque ¿cómo iban a pasar al siguiente año? Creo que no fui la única, algunos maestros también siguieron, por lo menos los de ballet sí continuamos un trabajo por aparte, más bien de mera voluntad. (S. Castrejón, comunicación personal, 25 de abril de 2021).

Además de la sorpresa que implicó para todos la orden de confinamiento masivo a raíz de la presencia de un virus potencialmente peligroso, la profesora Samantha se enfrentó al abandono institucional de la EBFM durante esos primeros meses. Esto la dejó en una disyuntiva: esperar a que la escuela reapareciera para dar indicaciones formales sobre cómo proceder con las clases (cosa que sucedió hasta el mes de junio) o tomar acción por cuenta propia, estableciendo cómo y cuándo continuaría.

Al igual que con el relato del apartado anterior, la maestra Samantha tenía un trabajo previo con sus estudiantes, en este caso llevaba trabajando ocho meses de manera presencial con su grupo de la carrera de Profesional 1 en ciclo escolar 2019-2020 al momento de comenzar la pandemia, por lo que ya existía un avance en los contenidos impartidos de la clase de ballet, al mismo tiempo que la maestra y los alumnos ya se conocían presencialmente.

Para ella, el hecho de conocer los cuerpos de sus alumnos, el saber de sus limitaciones y potencialidades corporales, supuso una ventaja para estas primeras clases

remotas. Al igual que en su anterior experiencia, el conocer a los alumnos previamente le dio a Castrejón la oportunidad de retomar el trabajo sobre una base ya construida en los cuerpos, que a partir de la memoria y de la vista, se siguió elaborando a la distancia.

Por otro lado, me parece de suma relevancia resaltar el impacto que tuvo en los docentes de la escuela el silencio institucional con el que respondió la dirección del EBFM, dejando no solo a Samantha, sino a los otros profesores de la escuela, sin pago al menos durante los dos primeros meses de confinamiento, poniéndolos en una situación muy vulnerable en medio del cierre total de actividades en el país.

Es cierto que en ese momento ninguna autoridad sanitaria ni educativa en el país tenía idea de la magnitud de la pandemia ni de cuánto iba a durar; sin embargo, existieron diferentes respuestas institucionales, algunas que previeron un posible cierre temporal (como lo veremos en uno de los siguientes apartados que describe la respuesta que dió el profesor Zadoc Fuentes) y se prepararon para hacerlo buscando alternativas inmediatas que permitieran la continuidad de las actividades escolares y el trabajo remunerado de los profesores.

A su vez, la falta de una pronta respuesta por parte de las autoridades de la EBFM dejó en las manos de los profesores la decisión de mantener sus clases por cuenta propia con el fin de apoyar a los estudiantes para que continuaran con su entrenamiento, aun cuando esto significara un trabajo sin remuneración durante el tiempo, en ese momento incierto, en que las escuelas permanecerían cerradas.

Esto me lleva a reflexionar sobre el porqué de la decisión de Castrejón y sus colegas del área de ballet para seguir dando las clases remotas, incluso sin un pago por su trabajo. Para los maestros era muy importante que los estudiantes siguieran tomando clases y que no perdieran el avance y el entrenamiento logrado durante los ocho meses de clases presenciales. Recordemos que si bien la EBFM no es una escuela formal, en

razón de que no ofrece una certificación con validez oficial, las clases que se imparten en la carrera de bailarín profesional de danza folklórica son formativas y progresivas ya que tienen como objetivo que los alumnos logren un dominio técnico de la danza por lo que su práctica debe ser rigurosa y constante, además de que para poder pasar de año es indispensable que los estudiantes hayan logrado los objetivos que cada maestro, en este caso de ballet, dispuso para el grupo en cuestión.

En su relato, la maestra Samantha enfatizó su preocupación porque los estudiantes pudieran pasar al siguiente grado y para ello, era muy importante que las clases se mantuvieran a como diera lugar, con esto lograrían dar un seguimiento para que los alumnos repasaran y practicaran lo aprendido y podrían mantener su cuerpo con las aptitudes necesarias para el ejercicio de la danza. La falta de un entrenamiento para un estudiante de danza implica una pérdida de fuerza y flexibilidad, así como de otras habilidades como el equilibrio, el ritmo y la orientación en el espacio (Franklin, 2006, p.3). El dejar que pasaran demasiado tiempo sin tomar clase de ballet hubiera implicado un retroceso importante en el desarrollo corporal que se había logrado en los meses con clases presenciales y en ese momento era para todos incierto saber cuándo se podrían retomar.

Cabe mencionar que dentro del campo de la danza en general, es mal visto que un bailarín deje de tomar clase o entrenarse, debido a la exigencia que la misma disciplina requiere al estar en una constante búsqueda de perfeccionamiento. Una práctica constante y metódica de los movimientos, posiciones y procesos para el estudio del ballet trae consigo un desarrollo de las capacidades físicas, de coordinación y de memoria que el estudiante necesita desarrollar a lo largo de su formación.

En el mes de junio, y ya casi para acabar el ciclo escolar 2019-2020 la dirección de la EBFM regresó para retomar la organización de las clases. A los tres profesores de

cada grupo de la carrera se les asignó una licencia de Zoom y a los grupos se les pidió que volvieran con su respectivo maestro y horario de clase.

Para concluir las actividades de ese ciclo escolar, la autoridad de la escuela les pidió a los docentes que presentaran un trabajo final con su grupo como evidencia de lo realizado durante el año. Para ello, la maestra Samantha presentó un video de cinco minutos en donde sus estudiantes realizaron una pequeña secuencia de movimiento utilizando un objeto.

Samantha afirma que este ciclo escolar, aunque tropezado, pudo llegar a buen término porque ella ya conocía a los alumnos y ya sabía cómo trabajaban; no obstante, el siguiente ciclo escolar 2020 – 2021, el cual se abordará en el siguiente capítulo, en donde se analizará lo ocurrido en el segundo momento fue diferente debido a la incertidumbre que supuso el no conocer a los estudiantes previamente.

Por último, se debe resaltar cómo las decisiones institucionales que se tomaron en ese momento influyeron en que la profesora se viera inmersa en una difícil situación económica, que enmarcó las condiciones laborales docentes en las cuales se desarrolló su práctica en ese primer momento. En una conversación informal que tuve con la maestra por WhatsApp, ella recuerda que, aunque la institución regresó para hacerse presente y concluir el ciclo escolar, el problema de la falta de pago tardó mucho en normalizarse, lo que significó que durante los meses de abril, mayo, junio, julio y agosto del 2020 ella no percibiera sueldo por su trabajo en la EBFM. También es importante mencionar que en ese momento la maestra contaba con un ingreso estable por su trabajo en el CEDART con el que se mantuvo durante esos meses. Su otro trabajo, dando clases en un Kinder, también fue suspendido desde abril hasta agosto, cuando le llamaron para que retomara sus clases en modalidad remota pero con un salario reducido. En el mes de septiembre y al iniciar el nuevo ciclo escolar en la EBFM, ella volvió a recibir su sueldo;

sin embargo, este tuvo una disminución del 25% por clase, situación que se corrigió hasta que las clases regresaron a modalidad presencial ya en el 2021.

Por otro lado, la sorpresa que implicó para la maestra el cambio abrupto de las clases presenciales a la modalidad remota de emergencia, la enfrentó ante la necesidad de encontrar alternativas para seguir impartiendo clase para sus grupos de ballet ante la incertidumbre de no saber cuando se regresaría al salón de danza, ni cuando se le volvería a pagar su sueldo.

La voluntad que la profesora mostró para no dejar de impartir clases, aún en las circunstancias tan adversas que trajeron los primeros meses de confinamiento, pone de relieve la importancia que tuvo para su práctica de enseñanza la continuidad en el entrenamiento de los estudiantes como una prioridad para poder concluir el ciclo escolar de la mejor manera posible, aún a pesar de la ruptura de su dependencia con la EBFM.

3.1.3 40 Minutos y Corte. Voluntad para Seguir Enseñando con Recursos Limitados.

En este primer momento de cambio a una modalidad de ERE, la profesora Castrejón decidió seguir impartiendo clases reajustando sus horarios y juntando a los dos grupos que atendía, incluso aunque fueran de distintos niveles.

Los veía dos veces por semana nada más, entre hora y media y dos horas y junté a los dos grupos que yo tenía: el Ejecutivo II y Profesional I, pero de pronto se me empezaron a meter más alumnos de otros años. De repente era de: “Ay, miss me enteré que estás dando clase, ¿me puedo...?”, “Seee métete”. Tenía alrededor de 35 o 40 mocositos, y pues empezamos por Skype porque no sabíamos cómo. En Skype medio lidiaba y ya después nos metíamos por Zoom pero, como no teníamos el pago, cada 40 minutos cortábamos. Eran 40 minutos,

cortábamos y ellos aprovechaban como para adaptar el espacio para la barra, les daba unos cinco minutos, volvíamos a iniciar sesión y seguíamos. Así nos fuimos como dos meses. (S. Castrejón, comunicación personal, 25 de abril de 2021).

En este fragmento se observa que si bien el compromiso para continuar con las clases por parte de la profesora fue tajante, también se realizó un reajuste en los horarios y tiempos que dedicaría para atenderlos, los cuales redujo a dos veces por semana juntando a ambos grupos, en contraste con lo que ocurría en las clases presenciales en donde la maestra atendía a cada grupo tres días a la semana, con una hora y media de clase.

Por otro lado, es notorio el interés que mostraron estudiantes de otros grupos para incorporarse a las clases de la maestra Samantha, lo que me hace preguntarme cada cuando y de qué manera estarían tomando clase con sus respectivos profesores de ballet en vista que se ha mencionado que todos los maestros del área continuaron dando clases por voluntad propia. Sin embargo, me parece muy interesante observar que el aula virtual que abrió la maestra fue ampliamente aceptada por otros alumnos de la escuela, probablemente con la intención de seguir entrenando y aprovechar cualquier espacio en donde podrían recibir alguna retroalimentación sincrónica por parte de los profesores.

Para la maestra Samantha el cambio que supuso el enfrentarse de un día a otro a un nuevo medio para impartir las clases remotas, implicó hacer uso de los recursos digitales y plataformas de comunicación que tenía más a la mano para poder seguir dando sus clases. Aquí no hubo ensayo, fue más bien un trabajo de improvisación que la obligó a ir buscando sobre la marcha las mejores alternativas para la realización de las clases. En un primer momento la plataforma de videollamadas Skype fue la opción elegida, sin embargo, en poco tiempo se cambió a la versión gratuita de Zoom, que a

pesar de tener una restricción de tiempo de 40 minutos, que obligaba a cortar la clase al término de ese tiempo, fue la que se decidió usar por sobre otras opciones.

Para poder entender algunas de las implicaciones que tuvo esta primera limitación de tiempo de la plataforma Zoom para la realización de las clases, es importante mencionar que “la duración de una clase de danza, sin importar el género, está más o menos estandarizada, entre una hora y media como mínimo y dos como máximo” (Ferreiro, 2005, p.179) y dentro de ella, cada maestro tiene la libertad de ajustar la duración cada una de sus fases, de acuerdo a las necesidades del grupo y de su planeación metodológica.

También es relevante entender que una clase de ballet o danza clásica se estructura a partir de las siguientes fases: ejercicios en la *barra*, ejercicios en el *centro*, ejercicios en *diagonales* (Ferreiro, 2005, p.178). En los primeros grados se llega a usar el *piso* como otra fase al inicio de la clase, para realizar algunos ejercicios que ayudan a potenciar la fuerza y la flexibilidad de los estudiantes al hacer los movimientos que posteriormente los alumnos harán de pie ya sea en la barra o en el centro, a esta fase se le conoce como *barra al piso*.

A partir de este relato se puede advertir una consecuencia más del abandono institucional al que se enfrentó Samantha, el hecho de no tener una licencia pagada de Zoom fragmentó y limitó en tiempo y continuidad esas primeras clases y aunque esas pausas obligadas se utilizaron como descansos o para que los alumnos reacondicionaran sus espacios para los ejercicios subsecuentes, no estaban definidas por el docente sino por la propia limitación del *software*.

Aunado a lo anterior, hubo otro problema que afectó la manera en que la profesora daba las clases en ese primer momento de cambio y que tuvo que ver con la

disponibilidad inmediata de dispositivos digitales que le permitiera conectarse a esta nueva modalidad remota. Al respecto menciona:

[...] Al principio, muy al principio, empecé sólo con el celular [para dar las clases] y entonces estaba así viendo así a mis alumnos (se acerca el celular a la cara): “¡Estira las piernas!” (risas). Entonces dije ¡esto no puede seguir pasando! y pues ya... me moví para tener más aparatos y solucionar cosas, pero al principio sí me costaba mucho trabajo porque sólo tenía el celular. (S. Castrejón, comunicación personal, 25 de abril de 2021).

La premura por mantener las clases activas en el momento del cierre de la escuela obligó a la maestra a impartir las primeras clases con lo que tenía a la mano. El teléfono celular fue una primera herramienta que le sirvió para solucionar las primeras sesiones remotas; no obstante, la dificultad que implicaba ver a sus alumnos a través de una pantalla tan pequeña la obligó a buscar de manera urgente otros dispositivos que le facilitaran la visualización de sus estudiantes, cuestión que en términos de la orientación o guía que como profesora tiene que ofrecer a los alumnos, resultaba imprescindible.

Como abordaré más adelante, este fue un problema común al que se enfrentaron los maestros participantes de esta investigación y que sin duda pone de relieve la importancia que tiene para la práctica de enseñanza de la danza el poder ver a los estudiantes para guiarlos y corregirlos en su proceso de aprendizaje, sin importar el género dancístico que se esté impartiendo.

El dar una clase de danza vía remota, implica el poder soltar el dispositivo para alejarse de la pantalla lo suficiente para poderse mover y guiar los movimientos pero, al mismo tiempo, se necesita ver de cerca los cuerpos de los estudiantes para corregirlos. Este ir y venir que se daba de manera natural en el salón de danza físico, se complicó en

el contexto digital, al implicar las posibilidades de los espacios y dispositivos digitales con los que la maestra contaba.

La pantalla de un teléfono inteligente está diseñada para verse a la distancia del brazo al sostenerla en la mano, la cual es suficiente para poder ver imágenes o videos, escribir mensajes de texto o hacer llamadas. Una distancia mayor implica una dificultad para observar con claridad una pantalla de dimensiones tan pequeñas.

3.1.4 Un Cambio Abrupto en el Paradigma de las Prácticas. La Problemática en el Uso de las TIC y la Adecuación de los Espacios Domésticos en la Clase de Danza.

Hubo dos implicaciones inmediatas para la profesora en este cambio repentino de las prácticas de enseñanza, la primera, el enfrentarse a un medio digital poco conocido para impartir las clases y la segunda, la limitación de los espacios de su propia casa. La maestra relata:

Al principio tenía que respirar y era: (suspira) “¡Ok, seguimos!”. No me acomodaba. Era algo que venía haciendo desde hace 10 años de una manera y de pronto ¡pum! hazla de otra. Igual y es poco tiempo porque hay personas que lo han hecho desde hace 40 años, o no sé, los maestros que han hecho toda su vida esto y que de pronto se lo cambiaron y que no están tan familiarizados con tecnología, etc. me imagino que fue más el impacto, pero aún así 10 años son 10 años.

Después de hacer por tanto tiempo esto de una manera [...] tú tienes tu forma de trabajar y de pronto cambió completamente ¿no? Al principio yo me desesperaba mucho, ¡mucho, mucho!... tuve que cambiar todo mi cuarto, yo doy las clases en la habitación donde duermo, entonces yo tenía la cama en medio del

cuarto y mis muebles: un escritorio, un librero, un sillón, etc., ¡y tuve que cambiar todo! [...] arrinconé la cama pa' allá, arrinconé el escritorio pa' allá, el librero para allá, para que me quedara un rectángulo más o menos decente para poder hacer la clase. Y entonces, al principio me desesperaba porque explicaba un ejercicio y era como: "Y entonces hacen..." y chocaba y les decía: "Esperen...", entonces volvía chocar y: "Esperen..." (risas) en lo que yo me acomodaba, pues no... ¡llevaba mucho tiempo!. Entonces dije, aquí no quepo y estoy perdiendo mucho tiempo de clase, entonces me voy a ir a la sala, ¡y ahí voy con toodo mi changarro a la sala! Entonces establecí mi tianguis ahí en la sala peero viene el problema de que el internet estaba acá, entonces medio se trababa y viene esto de que como la sala está pegada a la calle se escucha: que el de los atoles, al del fierro viejo, los tamales, el del claxon, entonces es mucho ruido y pasaba que zoom tiene la modificación de sonido que si de pronto llega una saturación como que te lo quita, lo bloquea, entonces pues entre mis gritos, el ruido de la calle y la música, de pronto los alumnos me decían: "¡Ya no escuchamos!" "¡Ah ok!" Entonces vamos de regreso con el changarro al cuarto. Eso fue lo que me costó al principio, ahorita ya no, [...] ya aprendí a planificar qué ejercicio voy a ver para entonces hacer el espacio conforme a esos ejercicios. Ya no he batallado con eso, ya le agarré un poquito, y ya no me desespero tanto. (S. Castrejón, comunicación personal, 25 de abril de 2021).

Como he mencionado anteriormente, la práctica de la enseñanza del ballet está sumamente codificada y sistematizada. Su enseñanza está vinculada a tradiciones metodológicas que se han arraigado a lo largo de su historia en un constante proceso de perfeccionamiento y rigor, sin embargo, los modos de enseñanza se han ido construyendo

para realizarse en un lugar: el salón de danza, y se llevan a cabo a partir de la presencia física de los estudiantes.

Si bien cada maestro tiene una forma particular de enseñar que surge de su estilo personal y que se va adaptando de acuerdo a las necesidades de los alumnos, en sí, la base estructural de una clase de ballet no cambia, ya que cada fase de la clase cumple con objetivos específicos en la formación del bailarín.

En este nuevo contexto, Samantha tuvo que modificar de un momento a otro la práctica de enseñanza que ejerció por años. Esta ruptura con lo habitual marcó un momento fundamental al forzar una adaptación rápida al nuevo medio. Es interesante notar la resistencia de la profesora, quien a pesar de ser una persona muy joven, con buenas nociones en el uso de las TIC y con experiencia previa dando clases remotas, encontró muy difícil ajustarse a este cambio en sus modos de dar clase. Ella enfatiza que la falta de un espacio adecuado que le permitiera explicar y mostrar los ejercicios a sus estudiantes le causaba una gran desesperación. La clase que había dado por años en un salón de danza de amplias dimensiones, ahora se trasladaba a su propia recámara donde ella tuvo que arrinconar y mover sus muebles para poder tener, según sus palabras: “Un rectángulo más o menos decente”. Interpreto que ella considera como “decente” un espacio que se asemejara a las dimensiones de un salón de danza físico en donde ella pudiera moverse libremente. Sin embargo, en su relato hace notar que el mismo espacio de su habitación no permitió que esto se lograra, ya que continuamente chocaba con los muebles mientras intentaba dirigir a sus estudiantes, lo que le tomaba tiempo de su clase para que pudiera ir adaptando sus espacios de acuerdo con los movimientos o pasos que quería que enseñar.

En este momento sobresale el sentimiento de desesperación que le provocó a Samantha el traslado de su práctica de enseñanza a un espacio pequeño y que requería

de muchas adecuaciones. Se puede entender entonces el por qué en ese primer momento le fue difícil dejar atrás la ventaja que suponía dar una clase de danza en un espacio amplio y sin obstáculos que interfirieran con su propio cuerpo al explicar o mostrar los ejercicios libremente. El maestro necesita hacerse ver para poder guiar visualmente mediante sus propios movimientos al alumno.

Estas dificultades plantearon el darle la prioridad al espacio que era necesario para que la maestra pudiera explicar y guiar a los estudiantes, por lo que se vio en la necesidad de buscar otro lugar dentro en su casa que le permitiera tener un poco más de libertad para moverse, sin embargo, no contaba con otros factores que afectarían la realización de la clase.

El primero de estos fue la calidad de la conexión a internet en el nuevo espacio. En su relato ella menciona que la señal de internet en su sala era peor que la que tenía en su recámara, porque el modem transmisor se ubicaba ahí y cuando Samantha trasladó sus dispositivos y materiales al nuevo espacio, la señal no llegaba de manera adecuada, lo que ocasionó que la transmisión de la clase se viera por momentos interrumpida.

El segundo problema al que se enfrentó fue que al cambiar su espacio de trabajo a su sala implicó estar mucho más expuesta a ruidos cotidianos que interrumpían sus clases. El sonido de los altavoces de los vendedores ambulantes así como los ruidos de claxon de autos y del transporte público, que son parte del paisaje sonoro usual en la dinámica urbana de nuestra ciudad, se mezclaron con la música de piano y la voz de la maestra haciéndolos, por momentos, inaudible para los alumnos a distancia.

Tal y como afirma Floridi (2015) con su término onlife, el cual utilicé previamente en el apartado metodológico para explicar la convergencia en la investigación entre lo que sucede en el medio virtual y el espacio físico, en este ejemplo de lo que vivió la profesora

dando sus clases, es muy claro observar como ambas realidades, la virtual y la física, afectan en la práctica de la enseñanza y no se puede aislar una de la otra.

Si bien las clases que se llevan a cabo dentro de un salón o espacio físico tampoco están exentas de tener un problema con los ruidos urbanos, la presencia misma de los participantes de la clase hace que la comunicación se haga de manera más directa pudiendo subir la voz o el volumen de la música o aislar los sonidos externos cerrando puertas y ventanas. En el caso de las clases remotas, el sonido de la clase está determinado por la configuración que permite Zoom, la cual está pensada para que las personas realicen videollamadas lo que supone estar sentado a una distancia mínima frente al dispositivo que captará la imagen y el audio. Esto dificulta que el audio se perciba correctamente si la persona se aleja demasiado del dispositivo.

En una clase de danza esto implica un problema, ya que es necesario para el maestro no solo que los alumnos lo puedan ver para seguir e imitar los movimientos que marca con su propio cuerpo, sino que deben poder escucharlo para atender las indicaciones que hace por medio del habla.

Es interesante notar cómo a pesar de que la falta de espacio fue en un primer momento el mayor problema al que se enfrentó la maestra, después de algunas clases optó por regresar a su habitación, que aunque fuera un espacio más pequeño le permitía adaptarlo de acuerdo a los ejercicios que enseñaría en la clase, le ofrecía una mejor conexión a internet, lo que implicaría menos interrupciones durante la clase y finalmente un lugar más aislado del bullicio callejero lo que permitía ser escuchada para poder dar instrucciones claras a los estudiantes.

Otro factor que contribuyó a la decisión de Samantha para regresar a su habitación fue la dificultad que conllevaba compartir los espacios con otros miembros de

la familia. En respuesta a mi pregunta sobre su experiencia al compartir los espacios domésticos, ella menciona:

S: Los primeros meses mi mamá se tenía que echar solita todas mis clases porque ella no iba a trabajar, entonces estuvo como seis o siete meses en los que se echaba todo pero la verdad es que mi mamá no me dice nada y como no ocupa la computadora ni nada, no tuve ese problema de que “deja de ocupar porque estoy en...” o que hiciera ruido, tampoco, y pues cada quien tiene su espacio, entonces yo me encerraba en el cuarto y daba la clase y no me interrumpía o yo me iba a la sala y mi mamá se encerraba en su cuarto y tampoco me interrumpía y se llevaba a la Zen a la perra. Y este... creo que la que tuvo más pleito [con las clases] fue mi perra (risas). Empieza la música y le veo la cara de “aayygg ya va a empezar” (...) al principio, era la que estorbaba, de repente se me metía, se me subía y me estorbaba. Ahorita ya sabe que si le abro la puerta puede pasar pero tiene que estar en la cama (...)

P: Me habías platicado algo también de tu perico, Tito...

S: ¡Ah el perico también!, ese fue uno de porqué me pasé de nuevo al cuarto porque como Tito está en el balcón y a veces anda en la sala, pues está el griterío. A él no le parece, a él le pongo música y empieza a gritar. Perturbo su paz. Entonces con él sí tuve problemas... por Tito me pasé a la recámara. Porque a mi perico si no le pareció la música. (S. Castrejón, comunicación personal, 25 de abril de 2021).

Aunado a las dificultades que ocasionaban la falta de espacio y los ruidos externos, se tuvieron que considerar también los espacios y rutinas que se comparten con los otros miembros de la familia. Samantha menciona que durante los primeros meses de confinamiento en donde tuvo que dar clases remotas, su mamá estuvo presente en la

casa debido a que no se encontraba trabajando debido al cierre generalizado del comercio. Esto implicó que se tuvieron que acordar tiempos para que sus actividades no se vieran afectadas mutuamente. Aquí se infiere como una ventaja, el hecho de que cada una de ellas contaba con una habitación o espacio personal en donde podían aislarse para evitar interferir con las actividades de la otra.

Por otro lado, estaban sus animales de compañía con quienes comparten la mayoría de los espacios de la casa. Para ellos este cambio abrupto de las rutinas habituales, probablemente fue perturbador tomando en cuenta las condiciones previas a las que estaban acostumbrados, en donde había menos movimiento y ruido dentro de la casa.

En el caso de la perrita Zen, podemos inferir que vivió un proceso de adaptación a las nuevas circunstancias en donde aprendió a tolerar la música y las acciones que Samantha tenía que realizar al dar las clases, pero por otro lado, Tito, el perico, no se adaptó a este cambio en las rutinas domésticas, probablemente debido a una mayor sensibilidad a los sonidos y cambios en su ambiente.

El tener que compartir algunos espacios comunes de la casa con sus animales de compañía supuso para Samantha un factor más a tener en consideración para poder impartir su clase sin interrupciones, lo que aunado a la falta de una buena señal de internet y la exposición a los ruidos de la calle, obligó a la maestra a regresar a su habitación, que aunque fuera pequeña y requiriera de adaptaciones, suponía un espacio en donde ella tenía más control sobre dichos factores. Al cerrar la puerta ella podría evitar que la música y su voz se perdieran con los ruidos externos, la conexión a internet era más directa y también podría decidir si le permitía el paso a su perra o no.

Los distractores e interrupciones fueron una constante en las clases remotas. La integración del trabajo al espacio doméstico supuso hacer diversas adecuaciones para

lograr cierto control sobre los factores podrían afectar al desarrollo de la clase, aunque siempre hubo situaciones que escapaban del control de la maestra y a las que fue necesario adaptarse.

El cambio repentino en las formas de enseñar trajo consigo diversas dificultades las cuales tuvieron que sortearse con voluntad y con una claridad ética de lo que se debía mantener como una práctica constante. La profesora cumplió con un precepto disciplinario de la propia práctica de enseñanza al mantener las clases de manera remota como una prioridad para concluir el año escolar.

El que los estudiantes no perdieran su condición física y mantuvieran su entrenamiento de ballet constante, es parte de una rutina y un hábito formativo que la profesora consideró crucial mantener durante los meses inmediatos al cierre de las escuelas.

Me parece necesario resaltar que en este primer momento no se sabía con exactitud cuánto tiempo duraría tal cierre, por lo que para la maestra lo más importante era procurar que los estudiantes con quienes se había trabajado durante casi todo el año escolar, no perdieran lo aprendido en clases presenciales. Si bien esto último fue una prioridad para la maestra, toda la situación se vio enmarcada en un contexto de mucha incertidumbre provocada por la falta de pago a la profesora y el abandono institucional.

La financiación de un programa educativo no formal como el de la EBFM, “puede costearse bien por el abono de alguna cantidad por parte de los usuarios del mismo, bien por la subvención de alguna entidad de naturaleza jurídica, pública o privada, de talante gubernamental o no gubernamental”. (Torres, 2007, citado en Luján Ferrer, 2010, p.103) En el primer momento de crisis pandémica la pérdida masiva de empleos afectó a propios y a extraños, incluyendo a los estudiantes y sus familias quienes seguramente tuvieron

problemas para poder cumplir con el pago de sus mensualidades, causando un déficit en las finanzas de la escuela.

Esto me lleva a reflexionar sobre las implicaciones que tiene para los profesores de danza el trabajar en instituciones no formales en donde generalmente se paga poco, no se ofrecen contratos ni prestaciones de ley y en donde se vive con la incertidumbre en cuanto a la regularidad de los pagos y del mismo puesto de trabajo.

En México, muchos bailarines egresados de las escuelas profesionales de danza se vuelcan hacia la docencia como una alternativa para obtener un empleo y un ingreso más o menos estable, sin embargo, al haber pocas ofertas de trabajo dentro de la educación formal, la mayoría terminan trabajando en escuelas no formales, que son las que ofrecen más oportunidades para encontrar un empleo como docente de danza, sin que esto signifique obtener la estabilidad y seguridad tan anhelada.

Pese a todas estas circunstancias, se debe subrayar el gran esfuerzo que realizó la profesora para mantener su práctica de enseñanza. El profesionalismo y voluntad que mostró para mantener sus clases activas, sin una remuneración y anteponiendo el beneficio para sus estudiantes, se debe reconocer.

En otro orden de ideas, es interesante notar cómo en esta nueva modalidad de ERE no se pueden separar los sucesos de la “vida real” de los que ocurren “en línea”: lo onlife (Floridi, 2015). Ambos mundos tienen una repercusión el uno sobre el otro y en este caso, es evidente observar cómo las decisiones que tomó la maestra sobre los espacios en donde se ubicaría en su casa para dar sus clases, estuvieron permeadas tanto por las implicaciones de los espacios, el mobiliario doméstico, las rutinas y hábitos de familiares y vecinos¹¹, las necesidades de los animales de compañía, los ruidos de la calle, etc. así

¹¹ La profesora Samantha me habló también en la entrevista acerca de sentirse apenada por las posibles afectaciones que su clase podría llegar a ocasionar en las rutinas habituales de

como por las limitaciones de las redes de comunicación (Internet), la capacidad de los dispositivos digitales y las configuraciones de las plataformas de videoconferencias.

3.2 El Caso del Profesor Zadoc Fuentes en MIZOC.

El maestro Zadoc Fuentes se ha desempeñado como profesor de danza tradicional mexicana desde muy temprana edad aprendiendo de sus padres el Método de enseñanza MIZOC, el cual se ha implementado en la escuela del mismo nombre desde sus inicios. Es también pedagogo por la Universidad de Tzompanco Tepeyac y cuenta con la licenciatura de Actuaría por la Universidad Tecnológica Americana. Ha impartido innumerables cursos, talleres y conferencias de danza tradicional mexicana en México y en el extranjero. También ha participado en festivales y encuentros de danza tradicional mexicana como bailarín intérprete y como maestro de los grupos representativos del Instituto MIZOC. Si bien se dedicó algún tiempo a ejercer su profesión como actuario, su trayectoria y experiencia más amplia la ha tenido como maestro de danza y actualmente es Director del Instituto de Danza MIZOC.

Además de dirigir la escuela, da clases a tres grupos dentro de ella, dando continuidad a la labor docente de sus padres. Al igual que en otras escuelas particulares de danza, la premura de buscar una continuidad en sus labores fue de interés primordial para poder subsistir ante la crisis que llegó en marzo de 2020. Al respecto comenta: “El día 21 de marzo fue el último día que estuvimos juntos en la escuela, fue un sábado” (Z. Fuentes, comunicación personal, 30 de mayo de 2021). Después de esa fecha las

sus vecinos de edificio, cómo el que tuvieran que escuchar la música que ella reproducía a volumen alto para dar sus clases, así como los gritos e indicaciones habituales en el salón de danza y que en ocasiones fueron inevitables para comunicarse con los alumnos a través de las plataformas de videoconferencia, sin embargo, nunca hubo reclamo alguno mientras ella impartió sus clases desde su departamento.

autoridades ya no dejaron que se abrieran las escuelas ni ningún otro establecimiento debido a la pandemia.

3.2.1 Respuesta Inmediata de la Institución. La Necesidad de Mirar para Garantizar la Enseñanza.

En las dos semanas posteriores a la orden de cierre de las escuelas, el profesor Fuentes, en una respuesta inmediata ante la situación anunciada, envió a sus alumnos videos de las clases que había grabado durante las tres semanas anteriores, aún en la modalidad presencial. Al respecto Zadoc relata:

Entonces me puse a hacer edición de cada una de las clases como un recordatorio de los bailes y de las clases, pero realmente yo me di cuenta que de esa forma no íbamos a... ¡pues a continuar aprendiendo y bailando! Con los videos que yo les mandara, pues no, realmente no iban a aprender; no iba yo a garantizar que realmente estudiaran. (Z. Fuentes, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

Las grabaciones de las clases fueron una solución temporal a la que se recurrió ante el súbito cierre de la escuela para mantener las clases y al alumnado activo. Se puede observar, que si bien el cierre sucedió de manera repentina, desde algunos meses antes hubo información disponible en los medios de comunicación que preveían los posibles efectos que tendría la pandemia en el país, cuestión que Fuentes tomó en cuenta con medidas preventivas al comenzar a grabar las clases de sus alumnos. Sin embargo, ante la incertidumbre que imperó en ese momento sobre el tiempo en que las escuelas tendrían que permanecer cerradas, las grabaciones de las clases resultaron insuficientes al no permitir al docente *ver* a los alumnos para “*poder garantizar*” su aprendizaje. Esto fue una preocupación para el profesor Zadoc, quién comenzó a buscar alternativas.

Entonces durante esas dos semanas que estaban trabajando ellos en video, también yo decidí buscar plataformas desde las cuales nos pudiéramos ver. Estuve viendo varias plataformas en esas dos semanas. Vi Google Meet, Teams, Zoom. [...] Reuní a mi equipo por teléfono porque en ese momento todavía no manejábamos ninguna plataforma y de esa reunión salió que, pues la mejor plataforma iba a ser que lo hiciéramos en Zoom. Entonces empezamos a hacer algunas juntas primero con los maestros y ver cómo nos podría funcionar. Después empezamos a darnos clase a nosotros mismos... ¡cómo podíamos! Y pues sí, acondicionarnos... con el equipo, qué necesitaba tener cada uno de los maestros; con lo que tenían en casa... en su computadora, instalar los equipos, aprender a usarlos, entrar, salir, el audio, cómo se escuchaba, el video. Acondicionar su espacio para que se vieran completos fue un... pues sí un trabajito un poquito, eh... para ponernos... para ponernos al corriente todos y que trabajáramos de la misma forma, la misma estructura. (Z. Fuentes, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

Como se ha mencionado anteriormente, el proceso de enseñanza aprendizaje de la danza requiere de la presencia de los actores cara a cara, y si bien en este contexto la presencialidad dentro de un mismo espacio físico era imposible, los docentes buscaron tener la posibilidad de observar a los estudiantes para poder guiar su proceso de aprendizaje sincrónicamente.

Para poder lograr esto el maestro Zadoc inició un proceso de organización y preparación de los maestros del Instituto MIZOC. En este primer momento de cambio, los maestros tuvieron que hacer uso de los recursos digitales que tenían a la mano. La necesidad emergente de impartir una clase llevó a los maestros a buscar apoyo entre ellos mismos para compartir conocimiento inmediato para el uso del software que usarían

para las videollamadas y que les permitiera encontrarse con los estudiantes posteriormente.

Esta necesidad inmediata para acordar estrategias entre los mismos profesores les llevó a usar medios tradicionales de comunicación como el teléfono, que al estar disponible para todos le permitió un primer contacto remoto en donde se comenzó a problematizar la situación que tenían enfrente: adaptar los dispositivos de comunicación digital y el espacio en casa para poder dar una clase de danza, fue el primer choque entre lo indispensable y lo disponible; trabajar con lo que se tiene a la mano en un acto de creatividad pura para continuar su práctica.

Durante este primer proceso de adaptación hubo una intención muy clara del maestro Zadoc como director del instituto, por mantener una unificación en la forma de trabajar de su equipo de docentes y una preocupación para que las clases se llevaran a cabo de la mejor forma posible ante la incertidumbre de enfrentarse a un medio y espacios completamente diferentes a los que estaban acostumbrados. Para lograr esto se convocó a los profesores a “ensayar” las clases entre ellos mismos antes de invitar a los alumnos a conectarse a las clases sincrónicas. Estas primeras exploraciones ayudaron a prevenir algunas de las dificultades que implicó el uso de los dispositivos digitales en los espacios personales y para pensar en posibles soluciones ante las problemáticas que se vislumbraban en el horizonte.

3.2.2 “Pícale Aquí, Pícale Allá” Enseñando Algo Más que Danza.

Posterior a los ensayos que organizó el profesor Zadoc, fue momento de invitar a todo el alumnado de MIZOC para que se conectaran a sus clases de manera remota a través de la plataforma Zoom. Fue a partir de este momento, que los maestros estarían

por enfrentarse a nuevas problemáticas que supuso el uso de los medios digitales para impartir sus clases.

El hecho de encontrarnos en una era digital en donde todos los días estamos en contacto con TICs que nos permiten comunicarnos, divertirnos e incluso trabajar, no nos convierte automáticamente en personas que dominen el universo digital. Es cierto que las nuevas generaciones han crecido más cerca de estas tecnologías y las han integrado de manera más rápida a prácticamente todos los ámbitos de su vida; sin embargo, otras generaciones nos hemos adaptado de manera más lenta a la integración de las nuevas posibilidades que ofrece el entorno digital, así como desarrollar las habilidades que requiere su uso. Podría decirse que Zado¹² pertenece a la llamada generación X que creció aún rodeado de medios analógicos pero que le tocó vivir el surgimiento y auge de lo digital, por lo que entiende y usa las nuevas tecnologías pero con ciertas reticencias sobre su uso indiscriminado.

De acuerdo al Estudio 6 generaciones de la era digital (ICEMD, 2017) que caracteriza a las diferentes generaciones de personas a partir de sus relaciones con los medios digitales¹³, la generación X (los nacidos entre 1965 y 1979) al ser una generación puente entre los Baby Boomers (nacidos entre 1945 y 1964) y los Millenials (nacidos entre

¹² Nacido en 1977

¹³ Cada generación tiene características que definen sus relaciones con los medios digitales de acuerdo con sus necesidades, valores y hábitos. Este estudio las define como: Los Baby Boomers (1945 y 1964) quienes hacen uso de las TIC para cerrar la brecha de comunicación entre ellos y sus seres queridos y generalmente son asistidos por parte de sus hijos y nietos al uso de dispositivos como el smartphone. La Generación X (1965 y 1979) quienes nacieron en una época de cambios y no requieren el internet para vivir sus vidas o divertirse pero están abiertos a probar innovaciones tecnológicas que hagan su día a día más fácil. Los Millenials (1980 y 2000). Adultos jóvenes, ávidos usuarios de las redes sociales y de los entornos digitales como parte de su realidad. La Generación Z (2001 y 2011). Preadolescentes y adolescentes, conocidos como nativos digitales que desde muy pequeños han interactuado con los dispositivos móviles e internet. La Generación Alpha (2012 - actualidad) es una generación digital desde su nacimiento que crecerá en un entorno rodeado de juegos de Inteligencia Artificial, realidades virtuales y aumentadas. No pensarán en la tecnología como herramienta, sino como una singularidad, algo integrado en sus vidas. (ICEMD, 2017)

1980 y 2000) comparte características con ambas generaciones, lo que los hace necesitar más tiempo para interiorizar la dinámica digital, al mismo tiempo que tienen gran afinidad con ella.

Esto es importante para entender que cada generación tiene un acercamiento distinto al uso de las TICs, por lo que en el caso del Instituto MIZOC en donde se imparten clases de danza y música a toda una gama de alumnos que incluyen desde niños hasta adultos mayores, implicó un reto para Zadoc poderles enseñar competencias tecnológicas en vista de la diferencias que cada generación trae consigo.

Si bien las clases de danza que son objeto de este trabajo se realizaron particularmente con el grupo de adultos mayores, el profesor Zadoc me relató la experiencia que vivió como director al organizar las clases del Instituto para todos los grupos y cómo el proceso de adaptación fue distinto para cada uno de ellos.

Con los niños fue difícil porque se requería que los papás estuvieran presentes para ayudar a los niños a manejar el programa [Zoom], igualmente con los adultos mayores fue difícil porque algunos no sabían ni usar la computadora. La verdad sí nos costó trabajo. (Z. Fuentes, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

Durante el primer periodo de adaptación, la presencia de los padres de familia durante las clases remotas de los niños fue necesaria para asistirlos en los aspectos técnicos en cuanto al uso y conexión de los dispositivos digitales para tomar la clase. Asimismo, el acompañamiento de las familias para guiar en el uso de las TIC tanto a niños como adultos mayores, implicó un involucramiento en las mismas clases y un apoyo para que estas se siguieran impartiendo.

La participación de los padres y madres de familia en la escuela se volvió más activa en cuanto a su involucramiento durante las clases. En la modalidad presencial, el

papel de los padres de familia generalmente se limitaba a acompañar a los estudiantes (niños o jovencitos) hasta la puerta de la escuela y no poder ingresar al salón de clases; sin embargo, en la modalidad remota de emergencia, la necesidad de los alumnos de tener a sus familiares como un apoyo para el manejo de los dispositivos digitales y las plataformas de videollamadas, les permitió a estos últimos ser testigos de lo que ocurría “dentro” del aula e incluso participar en la misma. En el segundo momento se ahondará un poco más en las implicaciones de dicha presencia para los docentes.

Por otro lado, algunos alumnos de generaciones mayores, quienes no estaban familiarizados con los dispositivos digitales vivieron esta adecuación a la nueva modalidad remota directamente con el apoyo del profesor quien los fue guiando y, en algunos casos, con el apoyo de familiares, quienes los acompañaron en el proceso para conectarse a sus clases. Como anécdota y para dimensionar el tipo de problemas a los que se enfrentaron, el profesor Fuentes comenta:

Con los adultos mayores, el grupo en que tú entraste, pues sí nos costó trabajo por el hecho que... tal vez algunos no conocían o no sabían usar realmente la computadora y de pronto ponles un programa pues totalmente novedoso y que fuera de video... “Tons: Pícale aquí, pícale allá”. Sí nos costó trabajo. Hubo un día que me tardé con un alumno como cuatro horas, desde instalar el programa, pero a la mera hora no se pudo instalar porque su computadora era muy viejita, creo que tenía Windows 7 y no se pudo instalar y fue un relajo. Luego lo intentamos en su teléfono celular pero ahí lo que afectaba era la visión. No se veía, era muy reducido. Era mejor en una computadora. (Z. Fuentes, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

El maestro comenzó a guiar a los estudiantes desde otro lugar que no solo era enseñar a bailar sino también, en cuanto a las habilidades técnicas que debían desarrollar

para poder entrar a este nuevo salón de danza virtual. La postura del maestro fue la de guiar y acompañar a partir de una clara disposición para invertir tiempo en la capacitación previa de los estudiantes, del equipo docente de la escuela y de él mismo. La irrupción del confinamiento movilizó de manera obligada a los profesores para que adquirieran competencias digitales que salían de su campo de conocimiento formal y de la zona de confort que era impartir clases de danza sin la necesidad de nada más que la presencia misma de los los alumnos y el maestro y de habilidades técnicas sencillas como podría ser el manejo de un aparato de sonido digital o analógico para poner música durante la clase.

En la ERE, el uso de las TIC implicó un gran esfuerzo por parte de los docentes, quienes tuvieron que aprender de manera acelerada las habilidades que les permitieran entender el nuevo contexto desde donde se desarrollaría su práctica docente y al mismo tiempo poder guiar a sus estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la obsolescencia funcional y tecnológica (PROFECO, 2019) en cuanto a la incompatibilidad de algunos equipos de cómputo para instalar aplicaciones de videollamadas fue otro problema que dificultó la guía durante las clases remotas. Esto llevó a realizar búsquedas de dispositivos que no solo fueran tecnológicamente optimizados para instalar las aplicaciones necesarias que requería una clase sincrónica, sino que también permitieran la visibilidad del interlocutor del otro lado de la pantalla.

Si bien el acceso a dispositivos digitales como computadoras de escritorio o laptops con una conexión a internet en el contexto urbano es relativamente común, antes de la pandemia no se pensaba en usar dichos dispositivos como herramientas para dar o tomar clases remotas, sino que su principal uso era para actividades de entretenimiento, consulta de información o comunicación principalmente (IFT, 2020), por lo que algunos modelos no necesariamente contaban con los requerimientos técnicos necesarios para

transmitir una clase sincrónica. Los dispositivos más recientes, ya cuentan con cámara web integrada y sistemas operativos compatibles con los requerimientos de una plataforma de videoconferencias, lo que facilita la conexión y transmisión de imagen y datos por internet de manera sincrónica; sin embargo, en modelos más antiguos, y aún comunes en muchos hogares debido a que siguen siendo útiles para actividades como las que he mencionado previamente, se volvió muy complicado, y en ocasiones imposible, usarlos como instrumentos para las clases sincrónicas. La falta de una cámara web integrada, de un sistema operativo reciente que soportara los requerimientos de la plataforma Zoom, los descartó para su uso inmediato en las clases sincrónicas emergentes.

En nuestro país, hay un porcentaje mayor de personas que cuentan con un teléfono inteligente en comparación con quienes tienen disponible una computadora portátil o de escritorio (IFT, 2021), por lo que su uso fue una primera alternativa para conectarse a las clases. Los también conocidos como *smartphones* de modelos recientes tienen integrado todo lo necesario para poder ejecutar aplicaciones de videollamadas, es decir, una cámara que pueda grabar y transmitir imágenes y video, la capacidad de reproducir audio y sonido, cuestión que algunas computadoras de escritorio o laptops obsoletas no pueden, ya que requerirían de una inversión económica para la adquisición o renovación de su software y de dispositivos como una webcam, bocinas o micrófono.

Cómo se puede ver, el maestro que antes de la pandemia sólo se ocupaba de enseñar danza, en este primer momento de crisis, se tuvo que volver, de la noche a la mañana, en un guía digital capaz de orientar a sus estudiantes en su travesía por los nuevos mares de los espacios digitales aún a pesar de las condiciones de sus navíos.

3.2.3 La Importancia de la Guía Verbal Ante la Limitación de lo Visual.

Fue un periodo de ajuste y aprendizaje tanto para los maestros como para los alumnos. Todos tuvieron que encontrar maneras para adaptarse a esta nueva forma de enseñanza-aprendizaje que se llevó a cabo a través de una pantalla digital. Zadoc relata:

Entonces todas esas inclemencias, pues las fuimos pasando, las fuimos viendo y moviendo. Y pues sí, la gente que se fuera acostumbrando: a escuchar la voz quedito, a vernos en una pantallita chiquita. Nosotros como profesores tuvimos que acondicionarnos a tratar de ver para hacer las correcciones de las clases en esta pantalla pequeña, porque ya no funciona nada más el hecho de párate y baila y que me siguieran, esa fue una de las cosas que tuvimos que adaptar.

El método [MIZOC], tú sabes que es... muy... muy eso: muy verbal, entonces a través de pedir las indicaciones y que sean muy claras, generar a través del... pues, de este vocabulario, de estas palabras que ya se vuelven comunes y constantes en las clases, entonces fue así como fuimos llevando a cabo las clases poco a poco y de mejor forma. El hecho de los diferentes espacios en los que tenían para bailar, fue también una de las cosas que nos preocupó, o estuvimos viendo, porque algunos estaban en departamento entonces era un pequeño pasillo que tenían para bailar, donde no podían faldear o no pueden zapatear muy fuerte. Algunos otros si están en un lugar muy amplio pero el piso es de loseta, entonces es muy resbaloso, etc., etc. Entonces, pues fue pedirles que acondicionaran un espacio y que lo dedicaran para las clases. (Z. Fuentes, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

En este relato el maestro habla de sus dificultades para ver y corregir a los estudiantes a través de pequeñas pantallas y cómo esto cambió la forma en que los docentes impartían la clase.

En la enseñanza de la danza, los maestros suelen hacerse seguir para que los estudiantes puedan copiar y repetir sus movimientos simultáneamente. Los grandes espejos y el espacio abierto que tiene un salón de danza, permiten al alumno tener una perspectiva sensorial más amplia desde donde pueden imitar al maestro mientras este realiza los movimientos, pasos o secuencias, así como también permiten al docente ver de manera panorámica a todos los estudiantes y percibir cuando se tiene que hacer alguna corrección particular o general. Desde las pantallas, la visión de los participantes se fragmentó y el espacio se redujo en comparación con el salón de danza. Esto complicó la imitación simultánea para los estudiantes y la guía y corrección para los maestros.

Si la visibilidad a través de los dispositivos se veía limitada por el tamaño de la pantalla disponible, el lenguaje y el vocabulario que utiliza el maestro para dar indicaciones se volvió aún más importante para dirigir la clase y poder describir las indicaciones, pasos o secuencias a realizar.

Como he mencionado previamente, la enseñanza se conecta con la exposición en el sentido de dar ejemplos de lo que debe ser imitado, pero también con cómo se nombra lo que se debe hacer (Alliaud y Antelo, 2011). Por lo tanto, la manera en que se describe a los estudiantes lo sucesivo a ejecutar fue muy importante en la modalidad remota.

El método MIZOC, en el cual ahondaré más adelante, tiene un vocabulario construido que es constante en sus clases por lo que los alumnos que tienen cierta experiencia tomando clases con dicho método podrán reconocer sus significados y ejecutarlos, sin que esto quite la necesidad de que el maestro sea explícito en sus indicaciones para poder otorgar una guía precisa de lo que requiere de los estudiantes.

Y así como se tuvo que tener mucha claridad en las indicaciones que de forma remota se daban a los estudiantes en cuanto a movimientos y secuencias, los maestros

también tuvieron que pedir adecuaciones precisas en los espacios domésticos en donde se encontraban los alumnos.

La preocupación que les generó el darse cuenta de lo inapropiado e inseguro de algunos espacios domésticos para la realización de una clase de danza les llevó de inmediato a sugerir cambios y adecuaciones que pudieran minimizar los riesgos que podía implicar el resbalar sobre el piso de loseta, romperlo al zapatear muy fuerte, chocar con las paredes al faldear, entre otros, y que les permitiera una ejecución de la clase lo más amplia posible.

3.2.4 ¡Puras Pérdidas! El Impacto Económico a la Escuela.

Para poder tener un panorama de las fuertes afectaciones que tuvo la pandemia sobre la economía de la escuela, el maestro Zadoc hizo un comparativo entre la matrícula de alumnos inscritos en la escuela MIZOC antes de la pandemia y los alumnos que permanecieron o que se integraron al Instituto durante los primeros meses de iniciado el confinamiento.

El profesor Fuentes me relató que antes de la crisis, se encontraban inscritos un total de 103 alumnos, repartidos entre las clases de danza y música que ofrece el instituto. Al comenzar el confinamiento, la matrícula se redujo drásticamente:

Cuando salimos, la parte económica, en la escuela y las colegiaturas, tuvimos que hacer... pues sí, un ajuste en la colegiatura por el tema de que muchos de los alumnos, muchos de los papás de los alumnos estaban perdiendo su trabajo, por la cuestión de la pandemia. Entonces, hablando con el equipo de MIZOC, tratamos de apoyar también nosotros y que no dejaran de asistir a sus clases de danza. Para eso hicimos un descuento del 40, entre el 40 y 45%. La colegiatura estaba en \$650 pesos mensuales y bajó a... \$450, pero bueno con

todo y este ajuste, pues sí... sí tuvimos una deserción de alumnos, no por el... no por la clase de baile; todavía en la clase de baile, pues de alguna forma, se sentían y nos sentíamos muy a gusto, sino fue un tema totalmente económico, me parece. Que ya no pudieron... pues sí, al no tener... al no tener trabajo... la familia pues... había que ajustar... pues había que ajustar todos los gastos. Ahorita estamos en un promedio de aproximadamente 50 personas inscritas entre niños y adultos. Es una situación un poquito complicada para la escuela pensando en que aparte de que es poco alumnado, es una colegiatura al 40% menos. Entonces sí es una situación difícil. (Z. Fuentes, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

Como consecuencia de la crisis sanitaria, millones de personas en México perdieron sus empleos o enfrentaron las consecuencias de la crisis con bajas en sus salarios. (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2020). En esta situación puede apreciarse cómo los padres de familia y algunos alumnos empezaron a ponderar si debían suspender las clases de danza en el Instituto en vista de las difíciles circunstancias a las que se enfrentaron.

Por su parte, la escuela MIZOC propuso una estrategia de apoyo a los estudiantes para ayudarlos a que no dejaran de asistir a sus clases, no obstante, a pesar de haber bajado el costo de las colegiaturas, la deserción fue inevitable.

El maestro Zadoc resalta lo que le parece que fue la causa principal del abandono de las clases, a su ver únicamente debido a la problemática económica por la que atravesaron los estudiantes y sus familias. Es probable que una deserción tan súbita no se hubiera dado en las circunstancias normales de la escuela.

En los primeros meses después del cierre inesperado de la escuela y a pesar de la oportuna respuesta que dieron los maestros al reactivar las clases remotas, la cantidad de

alumnos que permanecieron inscritos en la escuela MIZOC se redujo a la mitad, esto aunado a la disminución del costo de la mensualidad que se cobraba, dejó a la escuela en una situación sumamente vulnerable que a su vez terminaría afectando a las personas que laboraban en la institución. La baja en los ingresos provocó el despido de parte del equipo docente, administrativo y de apoyo que laboraba en la escuela.

Cuando salimos éramos 13 personas, éramos una nómina, una plantilla de 13 personas, entre maestros de música, maestros de danza, una persona de mantenimiento, limpieza, la administración y yo. Ahorita estamos tres... cinco personas que mantenemos esto, pero la semana pasada, ni modo, tuve que hablar con... con dos personas y... pues ahorita ya... no están laborando con nosotros, no sólo por este tema económico, también se presentaron algunas otras situaciones de cambio de casa de ella, bla bla bla, entonces bueno, ponderando, viendo las situaciones, pues ni modo, se redujo un poco el equipo. (Z. Fuentes, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

El impacto que la crisis económica tuvo en la pérdida de empleos sin duda tuvo efectos que llevaron a la escuela MIZOC a perder a buena parte de sus empleados así como a sus alumnos, dejándola funcionando con un staff reducido al mínimo.

Las escuelas de enseñanza no formal dependen totalmente de su alumnado para subsistir al ofrecer un servicio educativo a cambio de un pago o mensualidad, por lo que frente la crisis económica global, las decisiones que se tomaron en el Instituto MIZOC y que llevaron al despido de varios de sus colaboradores, fueron necesarias para la supervivencia y continuidad de la propia escuela al mismo tiempo que, paradójicamente, contribuyeron a engrosar las filas de personas que habían perdido su empleo y que tendrían que ponderar prioridades en sus gastos y actividades habituales.

Me parece interesante observar cómo todas estas decisiones de cambios, ajustes y adecuaciones que el profesor Fuentes como director de MIZOC tuvo que tomar, priorizaron la subsistencia de su práctica docente y del legado que en sus manos tiene.

3.3 Las condiciones del primer momento en las prácticas.

Puedo concluir que en este primer momento las distintas respuestas que cada maestro dio ante el golpe de la pandemia, se vieron enmarcadas por la crisis económica y su impacto en cada una de las escuelas. El abandono que sufrió Samantha por parte de la EBFM en los primeros meses de confinamiento, la llevó a tomar la decisión de mantener sus clases como un compromiso personal y una labor de apoyo con sus estudiantes a pesar de no contar con un pago, ni recursos para llevar a cabo las clases. Por otro lado, Zadoc, al ser el director de MIZOC tuvo que tomar la decisión de despedir a buena parte de su personal para poder mantener las actividades en la escuela en un momento de crisis extrema, sin embargo, al personal que pudo mantener le otorgó todo el apoyo y los recursos a su alcance para que las clases continuaran pese al cambio de modalidad.

Ambas escuelas ofrecen programas de estudio de la danza con propósitos diferentes (uno más profesionalizante que el otro) no obstante, para ambos profesores fue muy importante que se mantuviera el ejercicio de la disciplina dancística para sus alumnos, no sólo por un interés económico propio, sino para que los estudiantes continuaran su aprendizaje de la mejor manera posible.

El carácter de vocación y compromiso de los docentes, así como la actitud profesional y de competencia técnica, posibilitaron que en este primer momento la práctica de enseñanza se mantuviera.

Por otro lado, las posibilidades que tuvieron los maestros para enseñar a bailar dentro de un salón amplio y con espejos, dejaron de darse por sentadas y los profesores comenzaron a ponderar desde lo remoto, lo que para ellos era indispensable mantener en la práctica para poder transmitir sus conocimientos: poder ver a los estudiantes y hablarles para guiarlos de manera sincrónica.

Para poder lograrlo, los docentes tuvieron que aprender a usar las TICs como un medio para enseñar danza. Si bien ambos maestros son competentes en el uso de dichas tecnologías, los dispositivos que tuvieron a la mano para continuar con sus clases, principalmente smartphones, dificultaron en primera instancia el poder observar a los estudiantes para darles una guía pertinente.

Por otro lado, la dificultad que implicó el uso de los dispositivos y plataformas digitales en combinación con las limitaciones y particularidades de los espacios domésticos, hicieron que este primer momento fuera un espacio para el ensayo y el error, que obligó a los docentes a buscar soluciones para la realización de las clases en un muy corto periodo de tiempo.

Es importante notar la implicación que tuvo en la impartición de las primeras clases la relación de los estudiantes con las TICs. Mientras los jóvenes alumnos de la profesora Samantha no tuvieron mayor problema para entender el manejo de las TICs al conectarse a clase, los niños y adultos mayores que atendió el profesor Zadoc, sí necesitaron un acompañamiento técnico adicional del propio maestro e incluso de sus familiares en sus casas. Esto podría implicar un sesgo en el aprendizaje, de acuerdo a las habilidades y capacidades de cada sector generacional para adaptarse a una enseñanza mediada por las TICs. Consecuentemente puedo inferir que implicó un mayor esfuerzo para el profesor Zadoc el tener que enseñar, además de la danza, los conocimientos

básicos para el manejo de las TICs a su estudiantado, cuya diversidad de edades era mayor.

Por lo tanto, los maestros fueron quienes apuntalaron este primer momento a partir de su voluntad férrea para continuar las clases, siendo guías a distancia para sus alumnos, tanto en lo dancístico como en lo tecnológico, desde un aula virtual en donde se volvió imprescindible una comunicación sincrónica visual y auditiva para hacer posible la ERE de la danza.

Capítulo 4

El Segundo Momento. Las Clases Adaptadas al Espacio Digital y los Cambios que Trajo a las Prácticas de Enseñanza de la Danza.

En este capítulo analizaré las respuestas que ambos profesores dieron para continuar con su práctica de enseñanza de la danza después de un disruptivo primer momento en donde tuvieron que solventar de manera emergente la realización de sus clases dentro de un contexto sumamente adverso, usando como herramienta los dispositivos digitales.

El ciclo escolar 2019 – 2020 terminó de una forma un tanto tropezada, por todos los retos que implicó la adaptación abrupta de las clases de danza hacia los medios digitales, pero el siguiente ciclo escolar 2020 – 2021 partió de la experiencia que vivieron los docentes en el ciclo escolar anterior donde fueron arrojados a un ambiente digital que les obligó a desarrollar estrategias emergentes de enseñanza y obtener conocimientos, habilidades y recursos necesarios para impartir sus clases de danza de forma remota.

Tanto la EBFM como el Instituto MIZOC tuvieron que encontrar nuevas formas para continuar con sus actividades, ya que de ello dependía su propia existencia como instituciones y la supervivencia económica de todos quienes ahí laboraban. Tomaron la experiencia vivida en el primer momento para implementar algunas soluciones que se pudieran aplicar al nuevo ciclo escolar, donde se retomaron los cursos y clases en modalidad remota, con mayor certeza de que se mantendrían así por un largo tiempo.

El 13 de mayo de 2020 el gobierno de México dio a conocer el plan de regreso a la nueva normalidad, “como una estrategia para la reapertura de las actividades sociales, educativas y económicas [...] de una manera gradual, ordenada y cauta” (Diario Oficial de la Federación, 2020). Esto llevó a que a partir del 1 de junio de 2020 se abrieran diversos comercios y actividades de manera presencial, manteniendo protocolos de higiene y

prevención de contagios, sin embargo, de acuerdo a los criterios de restricción del semáforo de riesgo epidémico¹⁴ en ese momento, ninguna escuela podría regresar a clases presenciales hasta que el semáforo estuviera en verde¹⁵. Por lo tanto, todas las escuelas públicas y privadas, formales e informales, se prepararon para continuar las clases del ciclo escolar 2020 - 2021 en la modalidad remota, con la clara idea de que no se regresaría a la modalidad presencial en un futuro próximo en vista de que los contagios del virus SARS-COV2 no daban tregua y las vacunas aún estaban en proceso de desarrollo.

En la EBFM y en MIZOC se adquirieron licencias pagadas de la plataforma Zoom para que sus profesores pudieran dar clase sin la limitante del tiempo; cabe destacar que, al ser un periodo sumamente crítico en cuanto a lo económico, ambas instituciones optaron por otorgar descuentos a los alumnos para la modalidad de clases remotas y se bajaron un poco los salarios de los profesores para el ciclo escolar 2020 – 2021.

Por otro lado, cada maestro fue responsable de hacerse de los recursos y dispositivos digitales necesarios para impartir sus clases, cuestión que no fue fácil tomando en consideración que durante los primeros meses de confinamiento la maestra Samantha no recibió pago por sus clases en la EBFM y el maestro Zadoc se encontraba en una situación complicada al tener pocos ingresos por la cantidad de alumnos que dejaron de asistir a sus clases en MIZOC debido a la crisis económica. A pesar de esto, ambos invirtieron en una mejor conexión a internet en casa, adquirieron al menos un

¹⁴ Este semáforo es un sistema de monitoreo el cual regula el uso del espacio público de acuerdo con el riesgo de contagio de COVID-19. A lo largo de la pandemia el semáforo fue modificando significativamente sus criterios de restricción de acuerdo al avance que hubo en la vacunación de la población y en el peso que se le dio a la reactivación económica y a la importancia de un regreso a las actividades educativas de manera presencial.

¹⁵ Lo que significa un riesgo de contagio bajo por lo que se permitía permanecer en espacios cerrados manteniendo medidas de prevención e higiene, sin embargo, en ese momento era prácticamente impensable que se llegara al semáforo verde ya que prácticamente todo el país se encontraba en color rojo o naranja por la cantidad de contagios y decesos.

dispositivo digital, experimentaron las posibilidades que otorgaba cada dispositivo en cuanto a movilidad, amplitud y visualización, además de que compraron también implementos para dar sus clases remotas como, por ejemplo, una barra¹⁶ móvil, en el caso de Samantha y un tablón de madera para zapatear en el caso de Zadoc.

En este punto, los maestros e instituciones contaban con un impulso y cierto bagaje experiencial que les permitió retomar las clases remotas con más seguridad y confianza, sobre todo en lo respectivo al manejo de las TIC, sin embargo, los profesores se enfrentarían a nuevos retos al comenzar *desde cero* el ciclo escolar en la modalidad remota, lo que marcó una notoria diferencia con el ciclo anterior el cual había tenido la ventaja, a decir de los propios maestros, de empezar de manera presencial. Además en este momento se pudieron percibir de manera más drástica las implicaciones de la falta de espacios, el cambio de estructura en las clases, los nuevos códigos de comunicación necesarios y las consecuencias físicas y emocionales del encierro.

A continuación describiré las adaptaciones a las prácticas de enseñanza de los profesores participantes que tuvieron lugar en este segundo momento de *nueva normalidad* que seguiría implicando nuevos retos y un continuo proceso de adaptación y reestructuración de hábitos.

¹⁶ La barra es un soporte tubular fijo que se usa en la clase de ballet como apoyo en la primera parte de la clase para tener más control sobre los movimientos técnicos del ballet y para realizar algunos estiramientos corporales. Esta puede estar fija en la pared o puede ser móvil para acomodarla en el lugar que se requiera tener soporte.

4.1 Planeación y Cambios Estructurales en la Clase de Ballet: Espacios Limitados y Alumnos Sujetos al Respaldo de la Silla.

El segundo momento comenzó para la maestra Samantha con la incertidumbre de no conocer a los nuevos alumnos que se integrarían a su clase, lo que generó diversos planteamientos sobre cómo abordaría esta nueva etapa:

[...] Pero cuando viene este nuevo ciclo que ahora sí no conoces a los chicos sino que vienen nuevos, que no los has visto trabajar, ni has podido tener como un acercamiento, porque ya es completamente a distancia y... pues ahí ya es donde viene... mmm, no el problema... pero sí te cambia completamente. No hemos podido seguir como un patrón fijo, es cambiarlo todo y siempre y trabajar de acuerdo a lo que te vaya surgiendo, es decir, es tener un plan A, B, C, D, E, F por cualquier cosa. (S. Castrejón, comunicación personal, 25 de abril de 2021).

Aunque con cierta reticencia, se advierte cómo la profesora juzga como un problema el hecho de no conocer previamente a los estudiantes que se integrarían a su grupo. El no conocer sus cuerpos presencialmente y no tener ningún antecedente sobre ellos supuso un reto que cambió radicalmente la manera en que ella solía preparar sus clases. En este punto, ya no sólo se trataba de conocer las particularidades de los cuerpos o personalidades de cada estudiante para trabajar a partir de ellas, sino que se tuvo que tomar en cuenta una variedad de factores que tendrían relevancia en la planeación de las clases. Para ahondar al respecto la maestra relata:

La verdad es que en la escuela, en el ballet, con los salonsotes que teníamos, pues uno puede hacer su planeación de acuerdo a todas las facilidades que te da tener un salón y el tipo de duela, las barras, los espejos, el espacio, entonces ahí puedes hacer y deshacer... y de pronto, limitarte a un espacio de un metro por dos

metros o hasta menos. He visto que hay chicos que hacen un tendú¹⁷, extienden el pie y ya están chocando con la cama. Y pues sí ha cambiado completamente, [...] siempre tengo una planeación que sigo por nivel y de la planeación de nivel voy adaptando la planeación a lo individual o a cómo llegue la capacidad del grupo, [...] Pero no había sido tan drástico, ahora se tuvo que cambiar ehhh... ¡todo! porque no tienes el espacio, no tienes las condiciones, entonces la planeación tuvo que ser completamente de cero, cero, ni siquiera teníamos como una primera planeación general porque no nos funcionaba, o sea porque los saltos no los podemos hacer, decidimos no hacerlos, como maestras y área decidimos no abarcar saltos porque no conocemos el piso ¿no? y además no los tenemos por cualquier cosa que pase. Entonces de ahí fue quitarnos unos 15 minutos de clase y bueno los ejercicios que puedes enseñar de lateral a lateral pues se quitan, los ejercicios que van de diagonal a diagonal pues también se quitan... y a ver, ¿con qué vas a complementar todo ese trabajo? porque también quitar una estructura de una clase te da otro tipo de trabajo en los alumnos y te da otros resultados completamente diferentes ¿no? porque los alumnos que tuvieron esa oportunidad de pasar por ese entrenamiento y tener esos conocimientos, no van a ser estos alumnos, porque (se encoge de hombros) no lo tuvieron pero entonces qué les puedes dar para que no se quede como algo ahí mocho de que no se pudo, pero ya ni modo, Ok no se pudo, pero qué más se les puede dar para que se

¹⁷ El término *tendú* es la abreviación de *Battement tendú* que significa un movimiento extendido donde la pierna se tiene que mantener completamente estirada mientras se desliza con toda la planta del pie en el suelo hasta alcanzar a levantar el talón y apoyar solo la punta de los dedos en el piso, para luego regresar a la posición original con las piernas juntas. De todos los ejercicios que llevan la denominación *Battement* (que significa pulso) el *tendú* es el primero y más pequeño, ya que la pierna se extiende sólo hasta donde alcanza la punta del pie sin despegarse del piso. En este caso el que un estudiante no pueda hacer un *tendú* sin chocar con algún mueble implicaba que el espacio alrededor era muy reducido y probablemente no podría realizar otros ejercicios que requerían una extensión más amplia de la pierna.

complemente la educación que ellos deben de tener. (S. Castrejón, comunicación personal, 25 de abril de 2021).

Aquí se distinguen algunas de las dimensiones que la maestra tuvo que tener en cuenta para repensar las clases de forma remota. La práctica de la enseñanza del ballet involucra las posibilidades que otorgan los espacios para su realización, ya que estos definen, en buena medida la forma en que se planea la clase y las maneras para relacionarse con los estudiantes. Para Castrejón, el cambio que se tuvo que hacer para adaptar las planeaciones de las clases de ballet al espacio virtual fue drástico en primer lugar por las limitaciones que supuso el espacio particular en donde se encontraba cada estudiante e incluso ella misma.

Para tener una mejor idea de las dimensiones y posibilidades que brinda un salón de danza, Ferreiro (2005) explica que:

Sin importar el género dancístico (clásico¹⁸, contemporáneo o popular mexicano), la mayoría de los salones de danza de las escuelas profesionales tienen una fisonomía común, aunque algunos de sus rasgos pueden variar. (...) su amplitud (en promedio 10 m por 10 m, aunque los hay más grandes), los tornasoles producidos por el juego de los espejos con la luz, las largas barras, los techos altos y los pisos de madera flexible siempre brillante generan una momentánea sensación de libertad. Hay los que tienen un linóleo gris que recubre el piso de madera; son los favoritos, pues en las clases de clásico este material ayuda a conjurar los resbalones en la ejecución de los giros sobre las puntas, y en las de

¹⁸ “Todo el mundo del ballet se vale del término “danza clásica” para significar con él determinado tipo de plástica coreográfica. La danza clásica es por todos lados reconocida como uno de los principales medios de expresión del ballet actual. Ella representa en sí un sistema de movimientos elaborado con exactitud y en el cual no hay nada casual o que sobre”. (Pavlovna y Pavlovna, 2000)

contemporánea, aminora la gravedad de las heridas en los pies descalzos por el roce con el piso. (p.176)

Los salones de la EBFM son muy grandes. Están diseñados para que grupos grandes de bailarines y estudiantes se puedan mover y desplazar sin problemas, además de ser espacios en donde es posible ensayar coreografías multitudinarias y con vestuarios de gran tamaño propios de la danza folklórica mexicana. Todos los salones cuentan con piso de duela, espejos, sistema de sonido y espacio para que los estudiantes dejen sus mochilas y pertenencias mientras hacen la clase.

Figura 3

Imagen de un salón de danza de la EBFM



Nota. *Escuela de Ballet Amalia Hernández. (2021).*

<https://escueladeballetamaliahernandez.com.mx/instalaciones-de-la-escuela-de-ballet-amalia-hernandez/>

La posibilidad de movimiento que se tiene dentro de cualquiera de los salones del EBFM es sin duda, mucho mayor que el que se puede lograr dentro de espacios

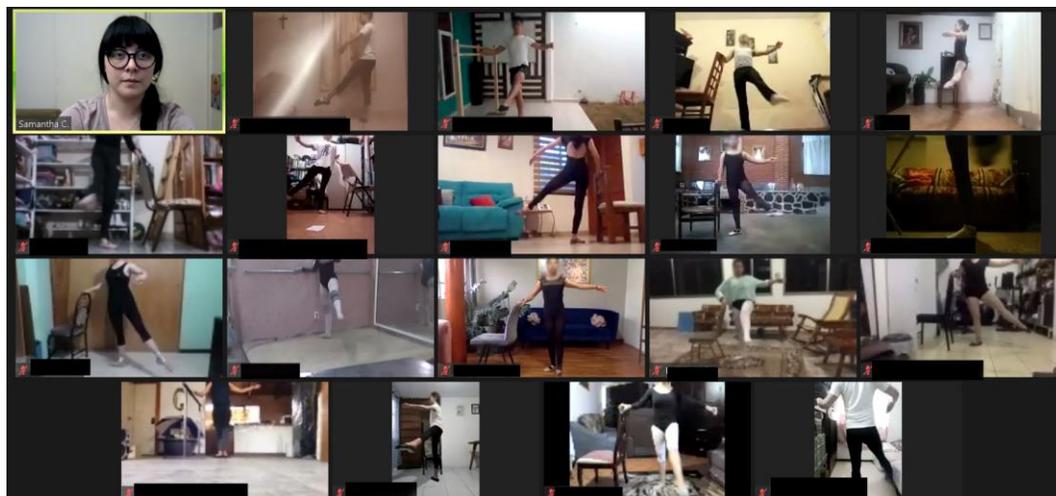
domésticos adaptados para una clase. Samantha lo reconoce en su relato con un dejo de resignación y admite que la falta de espacios adecuados limitó la realización de varios ejercicios y trayendo consigo un cambio estructural de las clases.

Para poder hacer una comparativa de la implicación que tuvieron estos espacios caseros en la decisión del cambio de estructura de la clase, voy a describir cómo son los espacios que los estudiantes adecuaron para tomar las clases a partir de las observaciones que realicé a las clases remotas.

En comparación con los grandes salones de la EBFM los lugares domésticos adaptados son variados, pero sin duda, muchísimo más pequeños y limitados por diversos obstáculos. Observé cuatro alumnos ubicados en lo que parecen salas (se alcanzan a ver sofás y/o libreros), dos en recamaras (por que se aprecian camas y/o buros), otros dos estudiantes están dentro de comedores (por que se ven mesas y sillas), tres alumnos parecen ubicarse en patios o garajes (se alcanzan a ver que no hay techo y en un caso se observa pasto cerca de donde está el alumno), una alumna se ubica en lo que parece un salón con espejo y barra en la pared y otra en un gimnasio en donde se observa una bicicleta fija y cajas.

Figura 4

Imagen de la clase de ballet del grupo Profesional 1. (17 de marzo de 2021). [Captura de pantalla]



Algunos ponen sillas para sostenerse en vez de una barra. Hay doce alumnos con sillas, dos con barras móviles, dos se agarran del borde de algún mueble como cajoneras o marcos de ventanas y solo una alumna tiene un tubo fijo en la pared con un espejo a su lado.

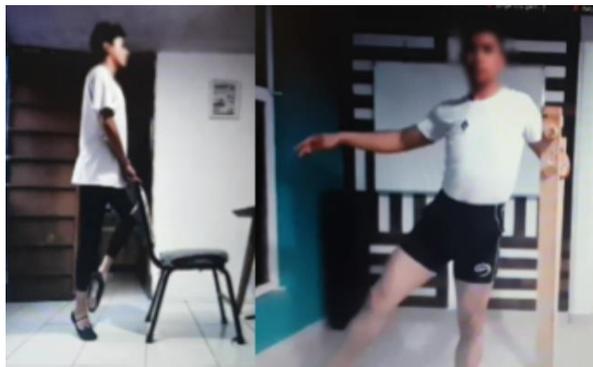
Los ejercicios que se realizaron durante las cuatro clases observadas fueron los mismos en cada sesión: Plié, battement tendú, battement tendú jetés, demi rond de jambe par terre, battement fondú, coud de pieds y relevés. Estos últimos dos son pasos más elementales que sirven para construir las posiciones necesarias para los pasos subsecuentes. En algunos de los ejercicios se empiezan a combinar elementos básicos para ir creando secuencias de movimiento un poco más complejas pero sin rebasar el nivel de los alumnos.

Por el lado de los alumnos se alcanza a observar que no todos cuentan con un soporte adecuado para mantener la posición erguida y en equilibrio. Los que cuentan con

barras móviles y sillas no tienen un soporte lo suficientemente pesado y fijo del cual se puedan asir con fuerza lo cual ocasiona que al no poderse sostener de manera adecuada, el cuerpo se descoloque y pierda la correcta colocación erguida que se requiere.

Figura 5

Imagen de la clase de ballet del grupo Profesional 1. Dificultades de los alumnos con los soportes móviles. (3 de marzo de 2021). [Captura de pantalla]



También se alcanzan a observar alumnos que sí tienen soportes que les dan un poco más de sujeción, pero no todos cuentan con un espacio alrededor suficientemente amplio para extender las piernas o subirlas sin chocar con algún obstáculo.

Figura 6

Imagen de la clase de ballet del grupo Profesional 1. Dificultades de los alumnos con los espacios alrededor de ellos. (3 de marzo de 2021). [Captura de pantalla]



Como se ha mencionado previamente, la clase de ballet tiene una estructura la cual es básicamente la misma para todos los niveles de enseñanza con la única diferencia de que en los primeros años la mayor parte del tiempo de clase se dedica a realizar ejercicios junto a la barra, lo que significa estar de frente o de perfil a ella en una posición fija ejecutando movimientos o pasos por separado y en combinaciones sencillas.

(Pavlovna y Pavlovna, 2000)

Esta estructura comprende varias fases que se deben ocurrir en un orden específico: “ejercicios junto a la barra y ejercicios en el centro de la sala; estos últimos se dividen en adagio (combinación de poses y posiciones de la danza clásica) y en allegro (saltos y ejercicios sobre las puntas). (Pavlovna y Pavlovna, 2000, p.49)

A su vez dentro de los ejercicios de la barra se tiene que realizar una secuencia de pasos siempre en este orden, ya que implica una construcción corporal de lo más sencillo a lo más difícil. La secuencia puede variar ligeramente de acuerdo a la metodología de cada profesor imparta, pero en general es la misma y se compone de los siguientes pasos: plié, battement tendú, battement tendú jetés, rond de jambe par terre, battement

fondus o battement soutenus, battement frappés, rond de jambe en l'air, petits battements, battement développés, grands battement jetés. (Pavlovna y Pavlovna, 2000). Cada uno de estos pasos pueden irse combinando entre sí conforme los alumnos avanzan de nivel y se realizan invariablemente dos veces: uno con la pierna derecha y otro con la izquierda. Esta misma secuencia de pasos también se puede realizar en la fase de centro utilizando el mismo orden, combinándolos entre sí o incluyendo algunos desplazamientos.

Habitualmente esta estructura de la clase de ballet se realiza sin problemas en un salón físico como el que describí anteriormente, porque cada alumno generalmente cuenta con un espacio grande frente a la barra que en algunos casos también le permite verse en un espejo a cuerpo completo dentro de un sala amplia en donde puede lanzar las piernas, separar los brazos, desplazarse, girar, correr y saltar con un riesgo mínimo de chocar con algún obstáculo.

Sin embargo, en este nuevo contexto de ERE las posibilidades de movilidad que ofrecía el espacio del salón físico se derrumbaron y dejaron a la maestra y a los estudiantes sólo con la posibilidad de adaptarse a lo que los reducidos espacios domésticos les permitían realizar. Salas, recamaras, comedores y patios se transformaron en nuevos salones de danza improvisados, lo que traería diversas dificultades que se tuvieron que valorar considerando los riesgos que estos podrían conllevar para la realización de los ejercicios.

En la fase de la barra no se pudieron realizar los ejercicios que implicaban lanzar y extender las piernas como el battement développé y el grand battement jeté ya que estos requerían de un espacio amplio y libre para evitar chocar o tirar algún objeto.

En el relato de la maestra, se puede advertir que la seguridad de los estudiantes fue el principal factor que determinó que se omitiera la fase de allegro o saltos en la clase.

Los pisos duros de loseta o cemento de las casas no son adecuados para realizar saltos ya que implican un riesgo para resbalarse al hacer pasos con mayor impulso y fuerza, además que el golpe que reciben las articulaciones de tobillos y rodillas al aterrizar de cada salto no tiene el amortiguamiento que ofrece un salón de duela o linóleo semiflexible.

En este mismo sentido, los movimientos que requerían un desplazamiento del cuerpo, ya sea caminando, corriendo o saltando, prácticamente se descartaron de la clase debido a que se requiere un espacio amplio para su realización, y del cual la mayoría de los estudiantes e incluso la propia maestra, carecían en sus casas.

Al mismo tiempo la profesora y sus colegas, en la primera evaluación que hicieron de las nuevas circunstancias, previeron posibles las consecuencias que una mala realización de los ejercicios podría traer para los estudiantes y la imposibilidad que tendrían para poder auxiliarlos en caso de una lesión. Aquí es muy clara la noción de que no se puede aislar la práctica de enseñanza del cuidado. Alliaud y Antelo (2011) afirman que “la acción educativa supone intervención y responsabilidad, ambas, entendidas como formas privilegiadas del cuidado del otro” (p. 118). Para este primer planteamiento de las clases se puede observar claramente la función que la maestra tuvo al cuidado de los estudiantes. Al mismo tiempo se pusieron en juego algunas dimensiones personales o valorales de la profesora, quien priorizó los cuidados de los alumnos antes que mantener estructuras o formas habituales de enseñanza.

Fierro et al. (1999) definen la dimensión valoral como aquellas prácticas de los maestros que:

Dan cuenta de sus valores personales a través de sus preferencias conscientes e inconscientes, de sus actitudes, de sus juicios de valor, todos los cuales definen una orientación acorde a su actuación cotidiana, que le demanda de manera

continua la necesidad de hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones.

(p.35)

En consecuencia a la decisión de la maestra para cambiar la estructura de la clase, en donde tomó en cuenta los factores antes descritos, se tuvieron que hacer diversas adecuaciones para que se pudiera complementar lo que se había quitado a la clase.

La profesora Samantha menciona que en lugar de algunos ejercicios introdujo un tiempo para el aprendizaje teórico y anatómico de la danza como complemento a las clases:

Al principio fue de ¡vamos a ver los huesos, les guste o no!, [...] al principio me fui a la teoría, para que vieran en donde tienen qué. Después si lo haces para acá es abducción y si lo haces para allá es aducción, no quiero que me hagas aducción quiero que me hagas abducción entonces... ¡búscales! [...] Adapté mi clase para que primero conocieran las partes de su cuerpo [...] luego ya me dediqué a poner los ejercicios [...] (Castrejón, S. comunicación personal, 25 de abril de 2021).

Para llenar algunos de los vacíos que dejó el no poder realizar una clase completa en los términos tradicionales que existían antes del confinamiento, la maestra optó por enseñar algunos conceptos teóricos y anatómicos mediante herramientas visuales que sirvieron para los alumnos como un complemento para la clase en este arranque de cursos.

El que los estudiantes comprendieran dichos conceptos fue una base importante para que se pudiera ir construyendo una comprensión corporal que les sería útil para una realización correcta de los ejercicios técnico dancístico que posteriormente aprenderían.

Hilda Islas (2007) distingue que las técnicas dancísticas son sistemas estabilizados de movimientos que parten de ciertas acciones constantes que pueden recombinarse siempre y cuando se respete el *movimiento correcto*. Para poder aprender a realizar los movimientos de la manera adecuada se busca prevenir lesiones cuidando al cuerpo desde un punto de vista anatómico, apelando a un conocimiento científico del funcionamiento corporal. (p. 20)

Por otro lado, la profesora también se dio tiempo para poder enseñar a sus alumnos contenidos y recursos de otro orden:

[...] y también lo visual, les he puesto vídeos de tal bailarín o de tal compañía y entonces era cómo ¿saben qué? vamos a utilizar 20 minutitos para escuchar la ponencia de tal escuela donde van a hablar sobre las artes en la educación, o no sé ¡lo que fuera! y pues he tratado de meter muchas cosas para que puedan captar desde la teoría o lo visual como para que empiecen a agarrar cosas y que entonces lo puedan pasar al cuerpo. Y... la verdad he tenido muy buenos resultados en algunos chicos [...] Entonces me doy cuenta que si o sea que así funciona, las clases en línea por supuesto que sí funcionan. [...] Yo no estoy pidiendo que me saquen cinco piruetas, no, eso ya ¡adiós! Con que tú sepas que con estas herramientas puedes hacer cosas yo me doy por bien servida, ahorita no me interesa si tiene la pata a 180, si pueden hacer cinco piruetas, o sea, creo que eso ahorita quedó completamente de lado, por lo menos para mí. (Castrejón, S. comunicación personal, 25 de abril de 2021).

Al complementar la clase con videos, conferencias, ponencias, etc. como recursos educativos vinculados en su mayoría a aspectos dancísticos, la maestra pudo solventar de una forma distinta la falta de una fase completa de la clase de danza clásica tradicional. Para ello, los objetivos de la clase se modificaron en la medida que tuvo

menos prioridad el logro de objetivos técnico dancísticos y en su lugar se implementaron nuevos objetivos teóricos a partir de estrategias didácticas enfocadas a la formación de los estudiantes desde una perspectiva más general, en donde podrían observar videos de prácticas dancísticas y atender a ponencias que la maestra, a criterio personal, consideró adecuadas para el grupo.

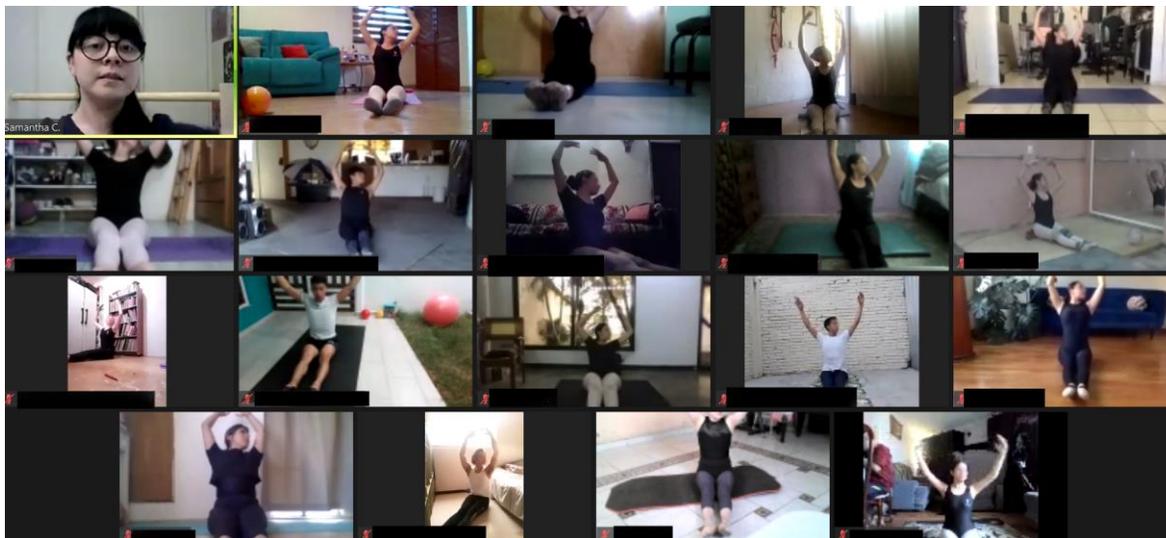
Aquí se distingue cómo la dimensión didáctica de la práctica docente de la maestra sirvió como base para decidir cómo se llevarían a cabo las modificaciones estructurales en sus clases. La dimensión didáctica (Fierro et al, 1999) hace referencia:

Al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento. (p. 34)

Hubo otro cambio muy importante en la estructura de las clases a los que no se hizo referencia en la entrevista que le hice a la profesora pero que me percaté a partir de las observaciones de las clases que realicé y que me parece pertinente mencionar. A partir del modelo de Pavlovna y Pavlovna que sugiero como base para entender la estructura general de la clase de ballet, se puede observar que la primera etapa de la clase se modificó para que en vez de hacer ejercicios de pie junto a la barra, se comience la clase con ejercicios de lo que se conoce como *barra al piso* los cuales siguen la misma secuencia de los pasos que se realizan de pie junto a la barra, pero realizados en posición sentada, acostada, boca arriba y boca abajo.

Figura 7

Imagen de la clase de ballet del grupo Profesional 1. Ejercicios de barra al piso. (1 de marzo de 2021). [Captura de pantalla]



La barra al piso, de acuerdo a Fabiene Lacheré (2001, citada en Téllez, 2020, p. 26), ofrece un fortalecimiento muscular eficiente promoviendo un trabajo cuidadoso para lograr una adecuada colocación adaptada a la realidad física de diferentes tipos de cuerpo. La mayor ventaja de la preparación que brinda la barra al piso es la disminución enorme del riesgo de contraer lesiones físicas a causa de su colocación privilegiada en el piso. Este tipo de ejercicios son muy adecuados para las personas principiantes en el estudio del ballet, ya que ayuda a desarrollar fuerza y control en el cuerpo a partir de movimientos que no requieren demasiado espacio ya que son pequeños y controlados.

La falta de espacio para la clase se soluciona en buena medida con este tipo de ejercicios ya que los alumnos están fijos en un lugar en el piso mientras hacen los movimientos. Prácticamente en un espacio en donde quepa un tapete para yoga que permita al estudiante acostarse o separar las piernas es suficiente para poder realizar los ejercicios de esta técnica.

Al implementar los ejercicios de barra al piso en la clase, Samantha disminuyó el riesgo que conllevaba la realización de algunos pasos en modalidad remota y la imposibilidad de proximidad a los alumnos, que le permitiría a través del tacto explicar y controlar con más detalle los *movimientos correctos* a realizar. Asimismo con este tipo de técnica la profesora lograría un trabajo de fortalecimiento y colocación en los estudiantes que es primordial para la realización posterior de los ejercicios de pie.

En resumen, esta nueva reconfiguración de la clase la profesora se vio obligada a modificar los contenidos que tradicionalmente abarcaba durante el primer año de estudio de la clase de ballet, para adecuarlos a los espacios disponibles de los estudiantes, tomando en cuenta la seguridad en la realización de los ejercicios en vista de que la maestra no podría asistirlos ni intervenir en caso de algún accidente. Y por otro lado, introdujo contenido teórico, que tenía relación con el campo cultural y artístico de la danza y las artes, con lo que complementó el conocimiento que no se pudo transmitir de forma remota debido a los riesgos que éste conllevaba, encontrando en esta alternativa una posibilidad de brindar otras herramientas que podrían complementar la educación de los estudiantes.

4.1.1 La Clase de Ballet a Través de la Pantalla. Nuevas Maneras de Guiar el Aprendizaje de la Danza.

Fui invitada a ver la clase de la maestra Samantha durante marzo del 2021, poco antes de que fueran las vacaciones de semana santa por lo que el grupo de profesional 1 tenía al menos 8 meses trabajando con la estructura de clase que analicé en el apartado anterior.

Para ingresar al salón virtual en este momento ya no tuve que tomar el metro hasta la estación Bellas Artes para llegar a los grandes salones de la escuela de *Amalia*

ubicados en la calle de Violeta en la colonia Guerrero, sino que ahora solo bastó con dar un *click* en un vínculo el cual me transportó de inmediato y sin moverme de mi silla, hasta un salón virtual desde donde podría ver los hogares de cada uno de los estudiantes y de la maestra misma.

Siempre traté de conectarme de manera puntual a las clases y generalmente la maestra ya se encontraba dentro de la sala virtual, sin embargo, hubo otras ocasiones en las que yo llegaba primero lo que me daba la oportunidad de observar lo que sucedía en este espacio. En una ocasión me encontré solo al profesor de la clase anterior con quien charlé un rato en lo que se conectaba la maestra, otras veces los llegué a encontrar a ambos platicando informalmente sobre el grupo lo que me daba la impresión de estar compartiendo un espacio de convivencia similar al que se podía encontrar en los pasillos y salones de la EBFM. Por otro lado, es interesante notar cómo se hacían presentes los estudiantes quienes justo en esos momentos entre clase y clase, se mantenían con cámaras y micrófonos apagados, en una retícula de rectángulos negros que escondían a los participantes que quizás escuchaban lo que estábamos comentando los maestros y yo o tal vez se encontraban distraídos, aprovechando el tiempo de receso para descansar y reacomodar sus materiales de trabajo en los espacios.

Después de estos breves momentos entre clases en donde me integraba a este salón virtual de múltiples espacios y participantes, procedía a apagar mi cámara para observar mientras la maestra daba la indicación para comenzar la clase: “¡Prendan cámaras mocosos!” y entonces aparecían. Todos esos rectángulos negros con nombres se transformaban en rostros que curiosos se asomaban a ese nuevo espacio en donde ocurriría la clase.

4.1.2 Cuidado y Seguimiento de las Lesiones de los Alumnos como Punto de Partida de la Clase.

Algo que ocurrió en todas las clases fue que siempre antes de comenzar, la maestra realizaba un sondeo para informarse sobre las lesiones que, para este momento del ciclo escolar, varios estudiantes presentaban. Además de hacerles preguntas específicas ella les requería un diagnóstico médico en donde se detallara el tipo de lesión que tenían, esto con la finalidad de darles indicaciones precisas sobre qué ejercicios podían o no realizar y con qué intensidad.

La importancia de que la maestra supiera con exactitud el tipo de lesión, radica obviamente en la precisión del diagnóstico que solo un profesional médico podría definir y que a partir de tener esta información de manera precisa, ella podría dar una guía particular a cada alumno de modo que pudiera realizar la clase con las debidas precauciones que evitaran agravar las lastimaduras. Sin embargo, se dieron algunos casos en donde los estudiantes no presentaron un diagnóstico médico el cual le permitiera a la maestra hacer las adecuaciones para la enseñanza. Esto la imposibilitaba para dar guía y tomar las decisiones convenientes para continuar con una práctica de enseñanza correcta.

A continuación expondré unos relatos que recuperé a partir de las transcripciones de las observaciones que me parecieron muy significativos para explicar las implicaciones de esta situación para la práctica de enseñanza de la maestra.

Samantha pregunta al inicio de la clase después de un gran suspiro que denota cansancio y cierta resignación “¿Cómo están?”. Varios de los alumnos mueven sus manos haciendo el gesto *más o menos*. Son al menos tres alumnos los que levantan la mano para hablar. Vale dice: “Maestra es que le quería decir que me lastimé la mano y entonces no sé si pueda hacer todos los ejercicios” Samantha le

contesta: “Ten cuidado con el ejercicio de la plancha y el que vamos para atrás, si quieres no los hagas para que descansen un poco tu manita. ¿Lucio, usted cómo sigue?” -“Ando todo encintado, resultó que sí fue contractura. Me pusieron electrodos y las cositas estas que succionan, se me olvidó su nombre...”

“Ventosas” le responde Samantha. Lucio prosigue diciendo que ya fue al médico pero que no le dio ninguna restricción médica. “Bueno, si te duele algo paras y al final me avisas como te sentiste”. Luego América levanta la mano y dice: “A mí ya no me duele el hombro, ya me siento mejor, ya tengo más movilidad en él, pero aún como que me molesta para apoyarlo un poco” a lo que Samantha le indicó: “Entonces omite los ejercicios en donde tengas que ponerle peso ¿ok?”

Aquí la maestra va dando indicaciones preventivas a cada alumno para que tomen precauciones a la hora de hacer determinados ejercicios. Posterior a esto se dirigió a un estudiante en particular quién durante varias clases ha puesto pretextos para no entregarle un reporte médico que explique con claridad el tipo de lesión que tiene.

“Señor Anselmo me quedé esperando su receta [médica].” El responde: “Ah sí, ahorita se la mando” - “¡La espero ahorita!” - le dice enérgicamente la maestra, a lo que el alumno responde con una serie de pretextos explicando el por qué no lo ha enviado a pesar de que la maestra lleva semanas pidiéndoselo. Ante esta respuesta Samantha le dice: “Entonces ya haces la clase bajo tu propio riesgo. No teniendo yo con qué, yo no te puedo decir absolutamente nada, entonces ya saben que cuando es así ustedes toman la clase bajo su propio riesgo, ¿ok? [...] ¡Yo necesito saber qué tienes!”

El hecho de que el estudiante no proveyera a la maestra con información clara sobre qué era exactamente lo que le dolía, limitaba a Samantha para poder guiarlo

durante la clase aportándole sugerencias que le ayudarían a prevenir cualquier lastimadura.

Es común en la práctica de la enseñanza de la danza que los profesores estemos atentos a los gestos que puedan mostrar dolor o cansancio en los alumnos para poder corregir o hacer indicaciones, sin embargo, en una clase mediada por una pantalla esto se complica, debido a las limitaciones de la cámara (a las que haré referencia en uno de los próximos apartados) y se vuelve más necesario que los estudiantes verbalicen de forma clara y precisa sus dolencias.

Si bien dentro de un salón de danza físico tampoco se pueden controlar todas las variables de riesgos para los estudiantes en la ejecución de los ejercicios, la no proximidad del maestro derivó hacia una mayor responsabilidad por parte de los alumnos en cuanto a sus propios cuidados y en donde seguir las indicaciones del maestro con atención adquirió una mayor relevancia.

4.1.3 Adaptaciones a la Normatividad de la Clase.

Un aspecto común de la práctica de enseñanza de la danza, que se mantuvo casi sin modificación en el entorno remoto, fue el uso del uniforme por parte de los alumnos. El uso de ropa ajustada al cuerpo permite al maestro observar y evaluar el trabajo anatómico y postural del estudiante para poder corregir y dar indicaciones precisas que permitan una correcta ejecución de los movimientos. Este tipo de ropa, generalmente hecha de tela elástica, permite la movilidad del cuerpo con la amplitud necesaria para realizar los movimientos propios de la disciplina dancística.

En las clases que observé, todas las alumnas asistieron con leotardo negro y mallas, algunas llevaban un short de licra negra. Por otro lado, los alumnos se

presentaron a clase con mallas negras o shorts negros y camiseta blanca. La mayoría de participantes llevaban zapatillas¹⁹ de danza color negro o rosa con resortes, sin embargo, alcancé a apreciar que tres estudiantes no llevaron dichas zapatillas y realizaron la clase sólo con calcetines, cuestión que sería poco frecuente en un salón de danza físico en donde traer zapatillas, es un requisito indispensable para proteger los pies, evitar resbalones en el piso de duela y como elemento disciplinar del uniforme.

El peinado con el cual se presenta a clase un alumno de danza, es un elemento importante, ya que también permite al maestro una visualización de la postura del cuello y la cabeza e incluso de los gestos expresivos necesarios en la danza clásica como expresión escénica. En las clases remotas a las que asistí todas las alumnas llevaban el cabello recogido en un chongo o en coletas y los chicos se presentaron con el cabello corto y peinado.

A partir de lo que yo observé en las clases remotas, pude notar que fueron muy pocas las alumnas que se presentaban a clase sin el peinado reglamentario (un chongo), sin embargo, todas sin excepción llevaban siempre el cabello recogido al menos en una coleta de caballo. No obstante hubo algunas situaciones que se tuvieron que tener en cuenta en cuanto a los requerimientos de uniforme a los estudiantes. Al respecto Samantha relata:

[...] Aunque no se puso como tal un reglamento tan estricto en cuanto a la disciplina en las clases en línea, sí se especificó que debían tener el cabello recogido. Entonces eso sí ha variado porque no puedes tener la misma posibilidad que tenías en manera presencial para decir: “Ve y péinate si no, no entras a la

¹⁹ La zapatilla de ballet es un calzado suave hecho de tela o cuero que se ajusta al pie por medio de resortes y en algunos casos listones que se amarran a la altura del tobillo. La zapatilla ayuda a proteger el pie del bailarín al desplazarse, correr, girar, deslizarse, etc. y al mismo tiempo permite movilizar las articulaciones de los pies y dedos con mayor elasticidad y amplitud que con un zapato más rígido.

clase". Aquí se nos ha pedido [por parte de la dirección de la escuela] y de manera un tanto en general, que seamos más flexibles y empáticos con los alumnos. Entonces esta cosa de que "si no llegas a mi clase con el uniforme no entras", aquí ya no es posible, porque por ejemplo las mallas color rosita, se usaban en un salón con duela y de pronto, te vas al piso de cada uno de los chicos, en donde hacen un ejercicio y las mallas pueden terminar completamente rasgadas; está también la situación de que no están solos en la casa y puede llegar el tío o no sé quién y ver a los alumnos en ropa de trabajo. Esto crea un tipo de conflicto con la persona, entonces me han llegado a pedir que si se pueden tapar porque no tienen las condiciones o no están en un lugar adecuado, más lo del clima que si hace frío no tenemos la posibilidad de calentar el salón porque hay más gente sino que están solos en casa, donde está frío y ellos en mallas [...] esto puede provocar lesiones, enfermedades, etc. (Castrejón, S. comunicación personal, 25 de abril de 2021).

En este extracto se puede apreciar cómo hubo un cambio en la postura institucional con respecto al uso del uniforme de danza. Mientras en la presencialidad hubiera sido prácticamente impensable que se le permitiera la entrada a clase a un alumno que se presentara sin peinar y sin uniforme, en la modalidad virtual se tuvieron que considerar nuevos factores a los que se tendrían que ajustar este tipo de prácticas disciplinarias.

El uso de uniforme y peinado es parte de la dimensión disciplinar tradicional que pretende preservar ciertos modos de enseñar y aprender ballet. Se acostumbra que los alumnos tomen la clase con ropa adecuada que facilite la visualización del cuerpo para que el profesor pueda hacerle correcciones, además de ser una manera de homogeneizar al grupo en cuanto al uso de colores y aditamentos, creando un ambiente educativo más formal, sin embargo, en el momento en que los alumnos se tuvieron que ubicar en

espacios domésticos con características diferentes al salón de danza (como el tipo de superficie y temperatura) se relajó la disposición disciplinar previa para adaptarse a las necesidades que cada estudiante tuviera en sus nuevos espacios.

Otro tipo de cuestiones como el pudor que ocasionaba el tener que compartir los espacios domésticos con personas ajenas a la clase o las temperaturas frías de algunas habitaciones o espacios, llevaron a que la institución y la maestra tomaran la decisión de permitirles a los estudiantes tomar la clase con ciertas libertades que en otro momento no habrían sido posibles. En este momento seguía siendo una prioridad que los alumnos tomaran la clase aunque no tuvieran todos los elementos habituales que la práctica de enseñanza - aprendizaje requiere.

Una cuestión que a mi parecer, marcó una diferencia con las prácticas de enseñanza presenciales fue la tolerancia que se tuvo en las clases para que algunos alumnos se integraran de manera tardía. Esto, aunque no fue recurrente en las clases que yo observé, llamó mi atención porque noté a tres alumnos quienes llegaron a clases veinte minutos o media hora después de empezada la sesión, cuestión que en una clase presencial, probablemente conduciría a no permitirles el ingreso al salón, a menos de que se tratase de alguna emergencia o de que se justificara cabalmente de la razón de dicho retraso.

En este momento de la pandemia, la maestra me relató algunas otras cuestiones que se tuvieron que tomar en cuenta y que influyeron en la puntualidad de los estudiantes:

[...] La puntualidad igual, dicen: “Es que mi internet...”, “Me estaba conectando pero no me cargaba...” o “Es que la computadora que yo uso para la clase la estaba usando mi hermanito porque hoy tuvo no sé qué...” Entonces ya hay extras, ya no sólo depende de que tú seas disciplinado y tú llegues con una puntualidad, sino que [...] ya las cosas no dependen de ti. Entonces no dejarlos

entrar a la sesión después de 10 minutos... pues no, porque no sabes lo que está pasando también el chico ¿no? y son cosas que le pueden pasar al chico y lo podemos pasar nosotros como maestros. (Castrejón, S. comunicación personal, 25 de abril de 2021).

En este ejemplo se observa cómo algunos alumnos se seguían enfrentando a la carencia de recursos tecnológicos para conectarse a la clase, por lo cual la maestra y la EBFM adoptaron una actitud de tolerancia y empatía con los estudiantes teniendo en consideración varias situaciones a las que podrían estarse enfrentando los estudiantes en sus casas y que, en definitiva, salían de su control.

Otro ejemplo, que pone de relieve algunas situaciones particulares de este momento de emergencia pandémica y que se tuvieron que tomar en cuenta para la realización de las clases vía remota, es el que relata la profesora a continuación:

[...] también esta parte de que tienen que cuidar a una persona, porque no es que estemos bien todos y nada más estemos encerrados por gusto ¿no? Están las personas que han estado contagiadas o que tienen que cuidar a sus personas contagiadas, y entonces me dicen: “Miss, voy a tener que estar saliendo y entrando de la clase porque tengo a mi mamá [enferma] y la tengo que estar atendiendo”. Entonces veo cómo están haciendo la clase y de repente voltean y salen corriendo, 10 minutos y regresan. (Castrejón, S. comunicación personal, 25 de abril de 2021).

En una situación como esta, era impensable una exigencia de atención única y exclusiva hacia la pantalla y la clase que se estaba llevando a cabo. En este contexto emergente, la escuela entró hasta los espacios privados en donde la gente se resguardaba de la enfermedad y en ocasiones desafortunadas, la enfermedad los acompañó en su encierro, por lo que el mismo espacio reservado para funciones

meramente domésticas, se destinó simultáneamente para funciones tan disímiles como las de un salón de danza o un incluso, las de un hospital. Al convivir todas estas funciones en un mismo lugar, no quedaba más que dar el espacio necesario para que todas las funciones pudieran coexistir.

De igual manera, hubo algunas situaciones que contribuyeron a que los estudiantes no tuvieran una total atención a la clase, pero que, sin embargo la maestra toleraba, en razón de que eran situaciones propias del contexto doméstico en donde los espacios no eran sólo para tomar la clase, sino que se compartían con otros miembros de la familia.

En las clases que observé, frecuentemente pude ver a perros²⁰ que aparecían compartiendo el mismo espacio en donde algunos de los estudiantes realizaban los ejercicios. En ocasiones pude ver cómo los perros se acercaban a olfatear a los chicos para luego irse. A veces, los canes sólo cruzaban el espacio sin interrumpir la realización del ejercicio, pero en otros momentos, se veía que los estudiantes volteaban la mirada como midiendo el espacio para no chocar si el animalito estaba cerca. También hubo momentos en los que sí se notaba que los perros llamaban la atención de los estudiantes porque estos volteaban o incluso se agachaban para darles una pequeña caricia para luego continuar poniendo atención a la clase. Asimismo, en algunas pantallas ocasionalmente pude ver que otras personas pasaban caminando por detrás de los estudiantes, casi siempre de manera sigilosa y rápida.

El compartir el espacio que se destinó a la clase con otras personas ciertamente implicó una dificultad para que los estudiantes pudieran tener una atención

²⁰ En las clases a las que asistí no observé gatos ni ningún otro animal doméstico que no fueran perros.

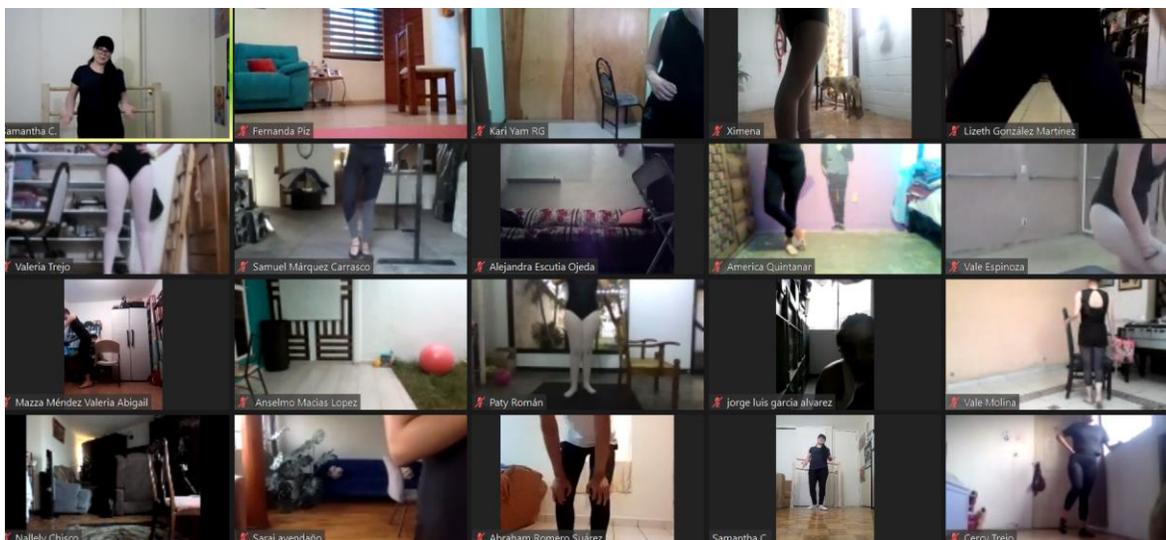
completamente centrada en la clase, sin embargo, al ser una situación inherente al espacio se tuvo que tolerar.

Por otro lado, me parece interesante resaltar cómo ciertas reglas no escritas en la práctica de enseñanza de la maestra, que se pueden entender como réplicas de modos tradicionales de enseñar el ballet, se mantuvieron a pesar del cambio de modalidad.

En una de las clases, la maestra Samantha hizo algunas correcciones generales sobre un ejercicio que acababan de realizar los alumnos; para ello la maestra se alejó un poco de la cámara para poder ejemplificar el movimiento que buscaba corregir. Los estudiantes estaban de pie escuchando las indicaciones de la profesora pero, de repente, la maestra dirigió su atención de nuevo a la pantalla y exclamó: “¿Y por qué se sienta Anselmo? ¡Comodísimo! ¡Párese!”. Anselmo se había sentado mientras la maestra estaba explicando, pero cuando ella lo vio, detonó un regaño que terminó siendo para todo el grupo. En tono sarcástico, Samantha continuó diciéndoles: “Es la ventaja de que la silla sea la barra, ¿no?, ¿Cuándo nos cansamos, nos sentamos, verdad?”. Luego dirigiéndose a todos en general dijo: “¡Párense y márquenlo!, ya lo vieron, no es que lo tengan que ver a detalle. Ya se lo saben”. Cabe mencionar, que había otros estudiantes que, si bien no se habían sentado de una manera tan desfachatada como lo hizo Anselmo, sí se encontraban en dicha posición pero más bien, en un gesto que les permitía acercarse a su dispositivo digital para poder ver las indicaciones de la maestra. Sin embargo, al escuchar la reprimenda se pusieron de pie inmediatamente, aunque manteniéndose agachados para alcanzar a ver la pantalla.

Figura 8

Imagen de la clase de ballet del grupo Profesional 1. Alumnos observando las indicaciones de la profesora (1 de marzo de 2021). [Captura de pantalla]



Si bien este ejemplo, es de otro orden, me pareció relevante para ejemplificar algunas reglas que tradicionalmente se han perpetuado en las clases de danza. Es una norma no escrita la que dice que los estudiantes se deben mantener de pie y de frente al maestro mientras este se encuentre hablando. Es visto como una falta de respeto que un alumno se sienta, dé la espalda o se distraiga mientras el profesor explica y en algunos ambientes formales de enseñanza, una conducta así, puede incluso llegar a ser un motivo para expulsar al estudiante de la clase.

Con estos ejemplos pretendo hacer un contraste entre lo ocurrido con las prácticas disciplinares relacionados con los uniformes y la puntualidad, en comparación con la norma no escrita de la clase referente a la atención que tienen que prestar los alumnos al maestro mientras este explica. Entonces se puede distinguir que, si bien, tanto la EBFM como la maestra, mantuvieron una posición muy tolerante y flexible con los alumnos en

cuanto al uso de uniformes y la puntualidad, también se mantuvieron ciertas reglas no escritas respecto a la conducta de los estudiantes durante la clase.

El uso de uniformes y peinados adecuados, así como la puntualidad en las clases, son reglas que en un contexto habitual, se aplican de manera rigurosa como parte de una creación de hábitos disciplinares necesarios para la relación enseñanza – aprendizaje del ballet, pero en el contexto de confinamiento provocado por la pandemia, no se pudieron aplicar las mismas normas debido a algunas situaciones extraordinarias, propias del contexto, que se tuvieron que tomar en consideración. Por otro lado, dentro de la clase sí se mantuvo una regla no escrita pero habitual en las clases de danza que es la exigencia a los estudiantes para mantenerse de pie durante las correcciones o explicaciones del maestro. Quizá, en este caso, la maestra pudo haber sido más tolerante, como lo fue en el caso de la aplicación de las normas antes mencionadas, sin embargo, no lo fue y mantuvo la regla como parte del bagaje pedagógico que aprendió de sus maestros y que, a su vez, ella transmite a sus alumnos, conservando una parte de la tradición de la enseñanza tal y como le fue instruida, sin tomar en consideración que el cambio de espacios y la posibilidades de visualización a través de dispositivos digitales podría dificultar a los alumnos el ver la pantalla del dispositivo estando de pie y a una distancia mayor.

4.1.4 Problemas para la Visualización Remota y la Creatividad en el Uso de Dispositivos Digitales para la Enseñanza.

Una de las dificultades que se presentó en este nuevo contexto mediado por los dispositivos digitales, fueron las limitaciones que enfrentaron los participantes de la clase para ver y hacerse ver por el otro. La posibilidad de apreciar la presencia del cuerpo de

cada uno de los participantes, resulta indispensable en la relación educativa dancística.

Dicho con palabras de Ferreiro (2005) se entiende que:

Las relaciones educativas [dancísticas] no tienen otro modo de darse más que en presencia de los actores, cada uno de los cuales desempeña una tarea específica. Por un lado el maestro como orientador o guía del proceso de aprendizaje que pretende, mediante la ritualización de sus acciones, amplificadoras de su presencia, promover en los alumnos simultáneamente un ensanchamiento de las potencias corporales y la entrega total a la experiencia de bailar; por otro, los alumnos como destinatarios activos de este proceso, se constituyen en escultores de su cuerpo. (p. 175)

En la modalidad remota, la presencia del cuerpo físico fue sustituida por dispositivos digitales que hicieron posible la transmisión y recepción de la imagen de la maestra y los alumnos. Para que la maestra Samantha pudiera desempeñar su tarea como orientadora y guía del proceso formativo de los estudiantes, resultó imprescindible hacerse de recursos digitales que le permitieran transmitir su imagen de manera clara para ejemplificar algunos movimientos y dirigirse a sus estudiantes. En el capítulo anterior se relató cómo la profesora “se movió” para conseguir más dispositivos que le permitieran una visualización más grande de sus estudiantes ya que al principio del confinamiento sólo contaba con un celular para dar sus clases y esto no le permitía guiar a sus estudiantes debido al tamaño reducido de las imágenes que podía ver en su celular. Fue entonces que la profesora buscó alternativas que le permitieran una mejor manera de comunicarse para dar guía:

[...] ahora yo cuento con tres aparatos para dar la clase, [...] tengo la computadora para verlos en grande, tengo la laptop para manejar la música [...] y puedo ponerla desde la computadora o las bocinas; y el celular. Entonces si necesito que ellos

vean los brazos, les digo: “¡Cámara donde están mis brazos!” [...], si yo necesito que vean mis pies: ¡”Cámara a donde están mis pies!” [...] a veces he abierto sesión en los tres aparatos, ¡yo de loca! Entonces tengo la sesión en la computadora para verlos en grande, tengo la sesión en la laptop para que vean los brazos y tengo la sesión en el celular para ponerlo en el piso y que vean los pies. Así es como medio lo he manejado. (Castrejón, S. comunicación personal, 25 de abril de 2021).

En comparación con el primer momento en donde la profesora daba guía y se comunicaba con sus alumnos a través de un teléfono celular, para el segundo momento, ella pudo hacer una inversión económica que le permitió tener más dispositivos que le permitían ver y hacerse ver de una manera precisa y así poder ejemplificar movimientos necesarios para la clase. También mencioné previamente, que los dispositivos digitales están diseñados para manejarse a una distancia cercana que implica un contacto con dicho dispositivo, por lo que la imagen que se alcanza a captar por las cámaras generalmente no abarca al cuerpo completo a menos que este se distancie lo suficiente para verse de pies a cabeza. En este punto, entra la posibilidad o limitación de los espacios domésticos en donde cada participante de la clase se encontraba y que en la mayoría de los casos no era suficientemente amplio para poderse visualizar de manera completa. Entonces la visualización del cuerpo se fragmentó, a través de una interpretación bidimensional captada por la cámara e interpretada en los píxeles de la pantalla. Para la maestra el no poder ver de manera completa a los estudiantes, sin duda, dificulta el poderlos guiar, sin embargo, el que ella pudiera hacerse ver de una manera clara, aunque fragmentada, podría suponer que los alumnos pudieran observar los movimientos que la maestra realizaba para poderlos replicar posteriormente. Para poder entender la complejidad que implicó este cambio, retomaré las palabras de Elizabeth

Cámara (2007) quien reflexiona sobre el proceso de tres momentos que se necesita para aprender el movimiento:

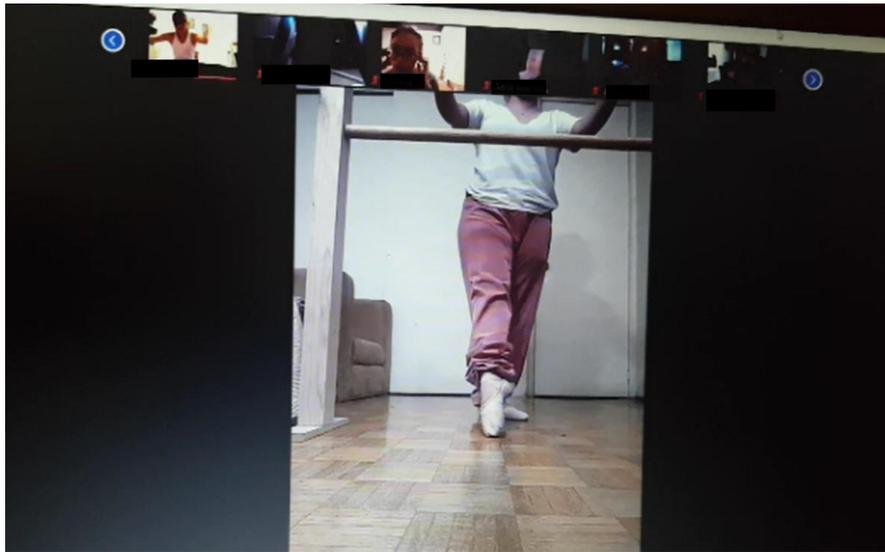
El desarrollo de las aptitudes visuales en la danza, implica conectar vista con cuerpo, en una relación empática, de desarrollo simultáneo, y por lo tanto indispensable en la aprehensión del movimiento. Saber ver, en función del movimiento, debe desarrollarse, enriquecerse, cultivarse durante el proceso de aprendizaje, para así adquirir un "capital" visual o "capital-kinético-visual" Este aprendizaje se logra aprendiendo a ver al cuerpo y la manera en que se utiliza: cómo se extiende o flexiona, cómo se rota, cómo crea curvas o ángulos; si se contrae o se extiende, se relaja o se tensa; si lo hace de manera ligada o cortada; cómo el cuerpo se apropia del espacio o se pliega hacia sí. [...] A su vez, si el análisis se liga a palabras que denominen lo que se analiza, adquiere peso; al ver, nombrar y experimentar nos apropiamos del movimiento, de ahí que la trilogía (ver, nombrar, experimentar), resulte tan útil, a nivel no sólo de aprendizaje, sino también de producción. [...] la relación mirada-mente-movimiento, [...] se gesta en el interior de la clase misma. Relación que de manera natural establece el alumno cuando ve la demostración de un ejercicio, oye las indicaciones, comprueba su relación con lo marcado e intenta reproducir el movimiento de acuerdo con lo que vio y escuchó. Esta relación natural puede tener mayores resultados en el estudiante si la establece el maestro de manera explícita a través de una coherente exposición física y verbal de lo que pretende lograr. (Cámara, 2007, p. 170 – 171)

La profesora Samantha a través del uso creativo que le dio a los dispositivos digitales permitió que los estudiantes pudieran verla para reproducir el movimiento que ella demostró y explicó verbalmente. Este proceso, que se da de manera muy natural y

sutil en un salón de danza físico, en este nuevo contexto se dificulta y fragmenta al estar mediado por las cámaras y las pantallas.

Figura 9

Profesora utilizando otro dispositivo y perspectiva para ejemplificar el movimiento. (17 de marzo de 2021). [Captura de pantalla]



Las indicaciones de la maestra fueron claras al indicar a los alumnos que buscaran en la pantalla la imagen que mostraba sus pies y desde donde la maestra ejemplificó el movimiento que quería que los alumnos replicaran, sin embargo, esto requirió que los estudiantes hicieran un rastreo en la pantalla para ubicar el “cuadrado” que transmitía dicha imagen. Esto a su vez, dependía del tamaño de la visualización de la pantalla del dispositivo que cada estudiante tuviera, ya que si este era pequeño (como un celular), no se podía visualizar a todos los participantes al mismo tiempo y si se quería ver a un participante que no fuera el interlocutor principal, se tenía que hacer un ajuste en la configuración que permitiera fijar la imagen de la persona seleccionada. Este nuevo proceso de búsqueda en la pantalla del modelo a seguir, supuso algunos tropiezos y

dificultades para que los estudiantes pudieran seguir de manera fluida el proceso de ver, nombrar y experimentar que les permitiría apropiarse de los movimientos e integrarlos al cuerpo.

A pesar de esta fragmentación en el proceso, la maestra siempre procuró hacer indicaciones precisas que llevaran a los estudiantes a ubicar la imagen requerida en la pantalla, para luego pedirles que con atención siguieran y escucharan sus instrucciones para que ellos pudieran experimentar y replicar remotamente lo que habían visto y escuchado.

Al mismo tiempo, esta misma dificultad la tuvo la maestra para poder hacer correcciones a los estudiantes. Como se ha mencionado, en un salón físico la visibilidad panorámica del espacio abierto y el reflejo de los espejos permite ver en su conjunto a todos los integrantes de la clase. En esta modalidad remota, la maestra solo tenía una perspectiva parcial del cuerpo de los estudiantes. Esta visión dependía totalmente de la ubicación del dispositivo y del espacio disponible para que el alumno pudiera alejarse de él y poder verse de cuerpo completo.

Ferreiro (2005) señala que en un salón físico es habitual que los maestros tengan “modos característicos de transitar por el espacio” (p. 178) con el objetivo de poder encontrar lugares y perspectivas desde donde poder observar y corregir a todos los alumnos:

En [los ejercicios] del centro el maestro siempre encuentra un lugar estratégico frente al grupo para observar, como espectador, la ejecución de los ejercicios; cuando estos no incluyen desplazamientos, caminan entre los alumnos buscando diferentes ángulos para observar a uno sólo o a todo el grupo. Es frecuente que los alumnos estén organizados por filas, las que se cambian al finalizar cada ejercicio, con el fin de que todos vivan la experiencia de estar al frente y el maestro

pueda ver el trabajo cercanamente; en ocasiones, el grupo se divide en dos para facilitar la visibilidad de algún ejercicio de importancia. (Ferreiro, 2005, p.178)

En este contexto, la perspectiva de la maestra era prácticamente inamovible, por lo que la guía que podía dar a los alumnos era limitada. Esta guía requirió de un constante “*rastreo en la pantalla*” (Michel, A.D. comunicación personal, 5 de mayo de 2022) que le permitiera focalizar su atención en cada estudiante para darle las correcciones necesarias.

Aunado a esto, me parece importante mencionar que la carencia de un contacto físico que le permitiera a la profesora dirigir y moldear el cuerpo para lograr movimientos más precisos a través de sensaciones corporales afectó en buena medida que el aprendizaje se incorporara de manera más profunda en los cuerpos.

A manera de conclusión, puedo decir que la práctica de enseñanza del ballet en este segundo momento, se vió limitada por diversos factores que se encontraron en los espacios domésticos, así como por las posibilidades y limitaciones de los dispositivos digitales para la transmisión de la imagen corporal de los participantes de la clase.

La maestra tuvo que tomar en consideración lo anterior y realizó adecuaciones que le permitieron poder continuar con su práctica de enseñanza en un contexto sumamente difícil en donde la escuela irrumpió en los espacios personales de todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la danza y cada uno de ellos se adaptó lo mejor que pudo de acuerdo a sus posibilidades.

Al ser la enseñanza de la danza una enseñanza que requiere de la presencia y visión del maestro para el seguimiento de la práctica de los alumnos, los contenidos abordados buscaron mantener un nivel de rigor que evitara riesgos y que pudiera ser, en alguna medida, controlado a distancia por la maestra a través de un cuidadoso

seguimiento de las lesiones de los estudiantes y una guía clara “para obrar en lo sucesivo” (Alliaud y Antelo, 2011, p. 21).

El uso creativo y novedoso que le dio la maestra a los dispositivos para hacerse ver, permitió que los estudiantes pudieran seguirla de manera más clara y mantuvieran la posibilidad de *ver - nombrar - experimentar* (Cámara, 2007, p. 170) necesaria para apropiarse de los movimientos y aprehenderlos aún a pesar de la falta del contacto físico de la profesora.

Si bien los contenidos del primer año de enseñanza de ballet no se cumplieron totalmente e incluso algunas posturas disciplinares, propias de la enseñanza, se relajaron, la maestra encontró soluciones que le permitieron llevar de la mano a sus estudiantes de manera segura en la realización de una clase que mantuvo los elementos fundamentales para la construcción de una técnica del ballet, que se complementó con conocimientos teóricos y prácticos en donde se trabajó la conciencia corporal de los alumnos con ejercicios en el piso o en la barra, los cuales no requerían mucho movimientos o desplazamientos pero que entendidos cabalmente dan estructura para continuar al siguiente nivel de enseñanza.

4.2 ¿Imitar para danzar?: Adecuación de los Espacios y Visualización de los Cuerpos.

Después de un primer momento de muchas pérdidas en lo económico para el Instituto MIZOC, el profesor Zadoc Fuentes refirió que el siguiente ciclo escolar 2020 – 2021, inició con pocos alumnos pero a lo largo del año, se irían inscribiendo más personas interesadas en aprender a bailar bailes tradicionales mexicanos, por lo que la escuela fue recuperando de manera lenta a su comunidad educativa, sin embargo, el que se fueran sumando nuevas personas quienes carecían de referentes previos en el

aprendizaje de las danzas folklóricas mexicanas, supuso un reto para el profesor Zadoc.

Al respecto comenta:

Sí he tenido [nuevos alumnos]: infantiles, preescolares y adultos, de todo tipo. Sí, [...] hemos visto que su desarrollo ha sido bueno, pero no es el mismo cuando lo tienes aquí. Sí es un aprendizaje un poco menor, la limitante sí de vernos es necesaria, no para copiar totalmente, pero sí hay mucho de imitación en la danza. Entonces no ha sido un avance como si los hubiéramos tenido en tiempo normal. (Z. Fuentes, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

Una coincidencia entre la profesora Castrejón y el profesor Fuentes, fue la dificultad que enfrentaron para enseñar a los alumnos que se integraron a las clases remotas sin haber tenido un trabajo presencial previo, en donde los cuerpos de los actores podían estar en un mismo tiempo y espacio, además de contar con la posibilidad de visualización y ejecución de movimiento que brinda la amplitud del salón de danza físico, los cuales permiten una percepción tridimensional de los pasos y movimientos dancísticos que enseñan los profesores y por lo tanto una mayor posibilidad de aprendizaje.

Como se ha mencionado, los espacios domésticos adaptados como salones de danza limitaron las posibilidades del movimiento, mientras que los dispositivos digitales circunscribieron la imagen del cuerpo tridimensional a la bidimensionalidad de la transmisión en una pantalla (en muchos casos pequeña), trayendo consigo una disminución en las posibilidades de enseñanza y aprendizaje de la danza.

En el capítulo 3, el maestro Zadoc hizo referencia a lo que, en su opinión, encontraba necesario para poder *garantizar el aprendizaje* de los estudiantes y esto tenía que ver con la posibilidad de hacerse ver de manera simultánea con ellos para poderles dar guía e indicaciones precisas. Para lograr esto, tuvo que encontrar estrategias que le

permitieran observar a sus alumnos, y que a su vez ellos pudieran verlo de manera clara. Esto coincide con su afirmación de que “hay mucho de imitación en la danza” y aunque él mismo recalca que no es “para copiar totalmente”, en el contexto remoto, se hace evidente la necesidad de verse para poder enseñar danza.

Desde la manera en que el maestro preparó su espacio para las clases que impartiría, puedo apreciar que siempre hubo un cuidado para que su imagen fuera lo más clara posible para sus estudiantes. El profesor adecuó un espacio en su casa en donde se alcanzaba a ver de cuerpo completo una vez que se separaba de su dispositivo; al mismo tiempo cubrió la pared que se encontraba a sus espaldas con una lona de color blanco y con un patrón hecho con los logotipos de la escuela MIZOC en color naranja. Para evitar el riesgo de zapatear en un piso no adecuado, él colocó un tablón de madera sobre un tapete, lo cual ayudaría para guiar las pisadas no sólo mediante la visualización, sino para que el sonido de las pisadas en el tablón fuera audible y claro para los estudiantes.

Al iniciar cada sesión, pude observar como la mayoría de los estudiantes ya tenían ubicado su dispositivo en el espacio que habían asignado para tomar la clase, lo que les permitía verse de cuerpo entero. Sin embargo, aunque casi no detecté problemas con el uso de las cámaras en este segundo momento, sí existieron dos ocasiones en las que el profesor tuvo que hacer la petición puntual a dos estudiantes para que reajustaran su posición frente a la cámara debido a que no se veían totalmente de frente o a una distancia suficiente para observarlas de cabeza a pies.

Asimismo, este espacio que el profesor acondicionó para poderse ver de manera clara, se acompañó del emplazamiento que le dio a su cámara para poderse mostrar como guía para los movimientos y bailes de la clase.

De la misma manera, el profesor Fuentes, ubicó su dispositivo de tal forma, que al inicio de la clase podía sentarse justo frente a él para saludar a los alumnos e interactuar

con ellos; en el momento en que la clase daba inicio, el profesor se alejaba para marcar los movimientos, sin embargo, siempre mantenía un ir y venir que le permitía acercarse a la pantalla para observar a los alumnos, evaluar su trabajo y darles las correcciones necesarias.

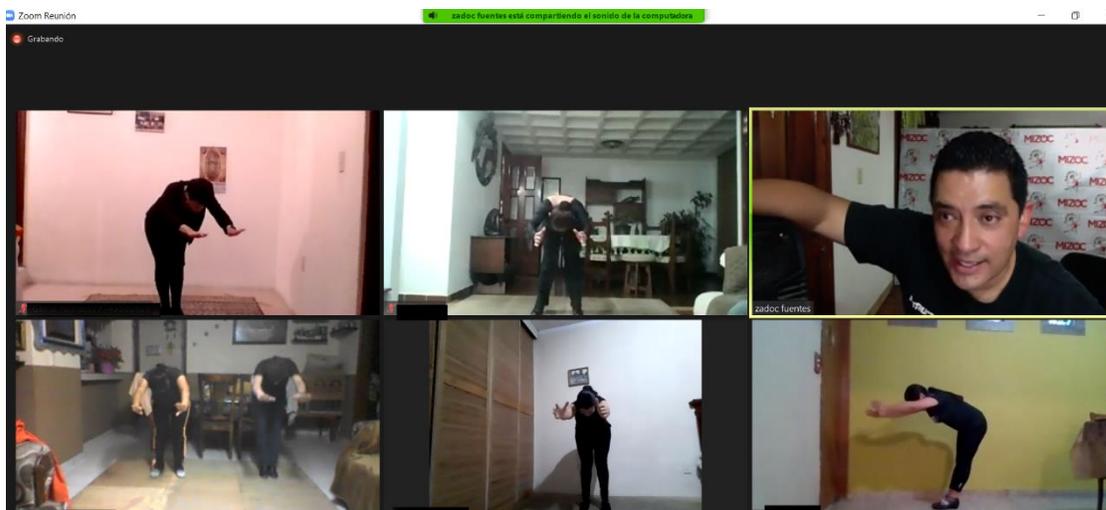
Esta limitante en la visualización de los estudiantes marcó una diferencia abrupta en el trabajo que el profesor tenía que hacer para poder evaluarlos. Al respecto Zadoc relata:

[...] El problema es que tu cerebro antes estaba acostumbrado a otra cosa, el hecho de tener a tus alumnos aquí pues de reajo los ves o en el espejo, [...] pero ahorita aunque veas cuatro, cinco o seis imágenes realmente no las ves como si estuvieran aquí todos, [...] entonces para poderlos corregir clavabas tu atención en uno, clavabas tu atención en otros, vas saliendo de un mundo y te metes a otro, cuando aquí todos estaban en el mismo mundo, tu cerebro rápido se adaptaba y hasta de reajo, con tu colmillo²¹ ya sabías si estaban bien o mal, aquí no [...] entonces el trabajo mental es el doble o triple comparado a lo que hacías antes. (Z. Fuentes, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

²¹ Frase coloquial que se usa en México para denotar a alguien que tiene mucha experiencia o que es hábil en algo. En este caso la experiencia del profesor dando clases, le daba la habilidad de ubicar en el aula de un sólo vistazo a los estudiantes que hacían bien o mal algún movimiento.

Figura 10

El maestro Zadoc Fuentes dirigiendo a sus estudiantes del grupo Intermedios Mayores. (9 de marzo de 2021). [Captura de pantalla]

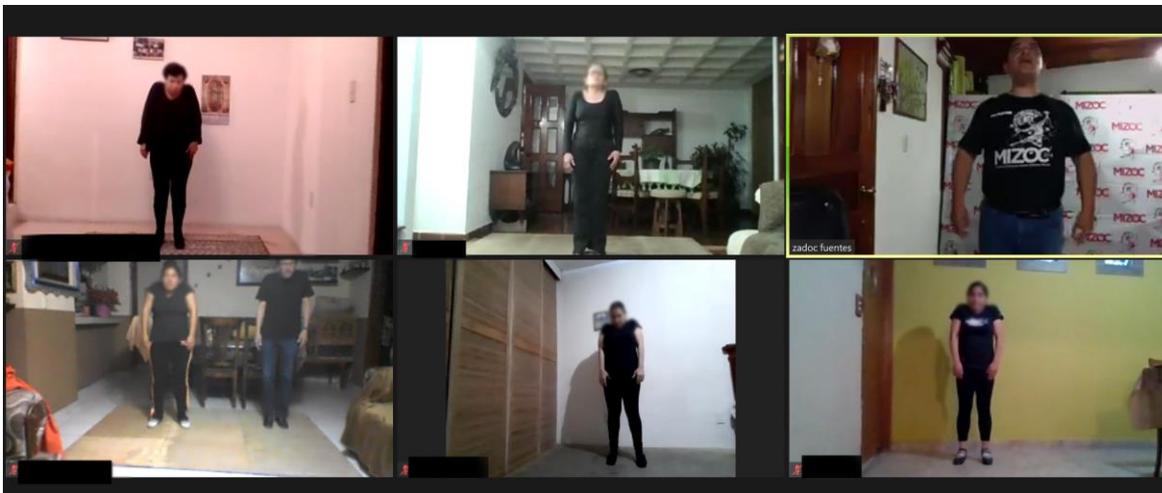


El trabajo de visualización para corregir a los alumnos se complejizó al obligar al maestro a hacer un constante rastreo en pantalla para poder ubicar y observar a cada alumno en particular. Esta fragmentación del espacio en pantalla, en donde cada alumno era un espacio y mundo diferente, con un emplazamiento diferente y condiciones diferentes, obligó a Zadoc a zambullirse en cada recuadro para focalizar su atención en los detalles y poder detectar las necesidades que tuviera el alumno para poderlas describir y corregir. Todo esto implicó un trabajo extra para el cual no se estaba acostumbrado, ya que en un salón de danza físico se podía observar a todos de un solo vistazo y detectar de manera casi inmediata errores y asincronías.

A diferencia de la maestra Samantha, Zadoc sólo contaba con un dispositivo, el cual tenía que ajustar y mover constantemente de acuerdo a lo que necesitara mostrar de su propio cuerpo para ejemplificar los movimientos ante los alumnos.

Figura 11

El maestro Zadoc Fuentes emplazando su cámara para mostrar la parte superior de su cuerpo. 9 de marzo de 2021. [Captura de pantalla]



Por otro lado, la imagen de los cuerpos que se alcanzaban a visualizar en pantalla se resaltaba a través del uso de una vestimenta adecuada que permitía ver las figuras de manera un poco más clara.

El profesor en sus clases siempre vestía su uniforme, el cual consistía en un pantalón de mezclilla azul y una camiseta negra con el logotipo de MIZOC y la leyenda *Instructor*. Su figura, entonces resaltaba con el fondo blanco y el piso de madera lo que hacía que se pudiera visualizar bien en la pantalla. Esta misma disciplina con la que él se presentaba la exigió a los profesores de la escuela y a los estudiantes:

Yo me he puesto en un plan muy payaso, muy sangrón y todos entran con uniforme. Al principio como estaba relajado, hasta los maestros ya entraban con una playerita, yo la verdad no, siempre entraba con mi playera y mi pantalón pero las maestras ya no traían el leotardo, y les dije: “No maestras, a ver, nosotros somos los primeros que tenemos que poner el ejemplo con la disciplina” [...] (Z. Fuentes, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

Así como el maestro buscó que tanto su imagen como la de los profesores de la escuela fuera impecable para que fungiera como un modelo para los alumnos, a estos, se les exigió de igual manera:

[...] “y se me peinan, se ponen el chonguito o al menos se recogen bien su cabello” [...] esto se los pedí al grado que ahorita cuando veo alguna que no está peinada digo: “Vamos a esperar a que se peine y hasta que no regrese peinada yo no empiezo la clase”. Hay muchas cosas que eres tolerante, a veces vienen de trabajar y no hay problema, ahí sí digo: “Por hoy te la paso, pero mañana te quiero ver bien” [...] Incluso les digo que es más fácil ver un cuerpo si está bien colocado con la malla, en cambio si te pones un huipil y sales con tu playerota ¡no te voy a poder ver! ¡No te voy a poder corregir! ¡Sigamos disciplinados! (Z. Fuentes, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

El uso de ropa ajustada que permita ver el cuerpo y de un peinado que descubra cuello y cabeza, ya la he analizado en el apartado relativo a la normatividad de la clase, sin embargo, aquí se vuelve a poner de relieve en cuanto a la importancia que tiene al posibilitar al profesor para visualizar los cuerpos de los estudiantes, evaluarlos y así poderles dar correcciones que ayuden a la mejora en la realización de los movimientos y pasos.

Por otro lado, aquí cabe hacer una distinción entre la postura en cuanto a la disciplina requerida que asumió el profesor Zadoc, en comparación con la de la maestra Samantha. Fuentes se mostró más determinado en aplicar un rigor disciplinario a estudiantes y maestros y esto se puede entender desde su lugar como director del Instituto, quién es el encargado de determinar la postura institucional que sirva como modelo a seguir para los estudiantes. Si bien, el profesor menciona que sí se mostró tolerante ante algunas circunstancias que pudieron impedir que los estudiantes portaran el

uniforme de manera adecuada, siempre existió la exigencia de hacerlo, ya que esto era un factor importante para que él pudiera proveer de guía a los alumnos durante las clases.

4.2.1 El Aula Digital para la Enseñanza de la Danza Folklórica.

Hubo otros factores que marcaron una diferencia con los modos habituales de enseñanza de la danza en el aula física. Para poder dar clases desde lo remoto, el profesor requería que cada uno de los estudiantes realizara algunas adaptaciones que les permitieran tener un espacio, lo menos limitado posible. El profesor relata un poco sobre este punto:

Pero sí, trato de que nos disciplinemos no sólo en la ropa sino en su espacio, al principio les pedí cualquier espacio que tuvieran, pero no faltaba que se cruzaba la mamá... y no los dejaban tomar clase. Poco a poco les fui diciendo: “¿Saben qué? necesito que designen un espacio más adecuado” porque algunos bailaban en el cachito que tenían entre las camas [...] y perdóneme pero eso no funciona, ahí no podemos. Me decían: “Es que la sala...”, “Pues haz un acuerdo con tus hermanos, haz un acuerdo con tu mamá y que te dejen este espacio y te designen todo el sonido”; muchos lo aceptaron, mucho se pudo, se logró bien. (Z. Fuentes, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

En el capítulo anterior, mencioné que el maestro tuvo que considerar previamente algunos factores de riesgo que implicaba la realización de los ejercicios en los espacios domésticos, y una vez que se contemplaron dichos riesgos y algunas adecuaciones para evitarlos, se hicieron peticiones a los estudiantes y sus familias para que designaran espacios de la casa, lo suficientemente amplios y seguros, para que los alumnos pudieran tomar la clase sin contratiempos.

El profesor Fuentes, fue tajante al decir que algunos de los espacios domésticos que los estudiantes utilizaron, *no funcionan* para tomar una clase de danza folklórica debido a lo pequeño del espacio que disponían para moverse.

A diferencia de la clase de ballet que se pudo adecuar a hacer ejercicios en el piso en el área de un tapete de yoga o de pie, pero anclados al respaldo de una silla, en la clase de danza folklórica, invariablemente se requiere poder desplazarse, aunque fuera un poco, por lo que el área mínima necesaria se extendió a una en donde pudiera colocarse al menos, un tablón de madera de triplay la cual mide 1.22 x 2.44 metros aproximadamente la cual les permitiría zapatear y moverse limitadamente de un extremo a otro.

Las aulas físicas con las que cuenta el Instituto MIZOC, no son tan grandes como las de la EBFM, sin embargo, tienen una amplitud suficiente que permite a los bailarines y estudiantes moverse y desplazarse cómodamente. Cuentan con un piso de madera que permite un zapateado ligeramente amortiguado por la flexibilidad de este material, así como también cuentan con espejos que fungen como “el principal objeto orientador, por el habitual empleo didáctico que se hace de él” (Ferreiro, 2005, p. 176) el cual posibilita a los estudiantes en el salón, verse a sí mismos, lo que ayuda a desarrollar una conciencia de la propia imagen corporal en relación a algunos requerimientos propios de la danza (colocación, postura, expresión, sincronidad).

Figura 12

Fotografía de alumnos dentro de un salón de danza en el Instituto MIZOC.



Nota. Escuela de Danza MIZOC. Reproducida de Foursquare. Danahé, M. (2014). <https://es.foursquare.com/v/instituto-de-danza-MIZOC/4d4df597b887a1cdf408c2a0>

Otra petición que hizo el maestro a los estudiantes en el contexto remoto, fue que se hicieran acuerdos con sus familiares para negociar y asignar un espacio libre de interrupciones para que tomaran la clase. El maestro consideró que el de que los alumnos pudieran prestar total atención a sus indicaciones durante la clase, era un factor importante que permitiera lograr la trilogía de *ver – nombrar – experimentar* (Cámara, 2007, p. 170) necesaria para el aprendizaje del movimiento, sin embargo, esto no se logró del todo incluso pese haber designado espacios específicos para la clase, ya que la función que cumplen algunos espacios domésticos son inevitablemente transitados por sus habitantes y utilizados para los fines con los que fueron diseñados²², esto dificultó el poder tener una clase en las mismas condiciones de un aula física que está consagrada

²² Las recámaras sirven para dormir, los comedores para comer, la cocina para preparar alimentos, los pasillos para transitar, la sala para relajarse, etc.

exclusivamente a la realización de una clase de danza y donde el maestro tiene un papel más activo en el control y la regulación de las interacciones de los participantes de la clase.

El problema es que no estás en el lugar adecuado, ¡logramos hacer muchas cosas! pero no es el lugar adecuado a menos que en casa tengan un cuarto especial para tomar su clase de danza y si sí, pues fantástico, ¿pero si no? [...]

No ha sido complicado el hecho de enseñarles el método, desde la primera clase empiezan a ver que sí es una clase donde hay mucho código, mucha habla y hay muchas instrucciones [...] Pero la concentración que se genera en un salón... no es como cuando llegas a dar tu clase, cierras la puerta y “¡Estos niños son míos y me hacen caso porque me hacen caso!”; aquí no, porque aunque trabajamos la misma forma y la misma técnica, de repente le habla la mamá y se voltea, entonces el código que uno estaba dando se queda en: “¿qué dijiste profe?”; [...] entonces el aprovechamiento no es el mismo por el espacio, por la concentración y que están en su zona de confort. (Z. Fuentes, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

Zadoc, aquí vuelve a enfatizar su posición sobre lo inadecuado que le resultan algunos espacios domésticos para las clases de danza en lo relativo a las distracciones y los compara con el control que él podía lograr sobre los alumnos dentro del aula física. En palabras de Jackson (2001): “Las cosas que éste hace (el profesor) cuando opera dentro de los límites físicos, temporales y sociales del aula poseen un efecto limitador sobre los acontecimientos que podrían ocurrir si se diese rienda suelta a los impulsos individuales”. (p. 53).

Esta idea de un control absoluto que el maestro puede ejercer sobre los alumnos y que se da en el contexto restringido del aula física, en lo remoto se derrumba y deja al

maestro ante la imposibilidad para contener esos *impulsos individuales* de los estudiantes quienes se encuentran en lo que Zadoc llama *su zona de confort*: su casa o su habitación en donde el espacio es sólo suyo y de su familia, por lo tanto ellos son libres de atender o no, a las indicaciones del profesor. Esto sin duda, marca un cambio en el paradigma de la práctica de enseñanza debido a que el rol del maestro se vuelve menos dominante en comparación con lo que ocurría en un aula física, mientras que los alumnos adquieren la posibilidad de decidir hasta donde se involucran en la clase. No quiero decir con esto que los estudiantes sean completamente libres para decidir, ya que en el confinamiento atravesaron diversas situaciones que podían distraer a los alumnos de clase como el responder a las exigencias o necesidades de sus familias, mientras también dependían de una infraestructura tecnológica diversa para comunicarse con el maestro, cuestión que pudo influir en el flujo comunicativo con la clase.

Inés Dussel (2021) señala que:

[...] La educación es algo que ocurre en un tiempo y un lugar, que requiere de ciertos soportes específicos, y que esos soportes condicionan lo que puede hacerse desde las pedagogías. Hubo que enseñar en el medio del comedor o de la cocina, con chicos que podían estar escuchando música o mirando YouTube, oliendo la preparación de la comida, jugando con el perro, mientras escuchaban a sus docentes o intentaban estudiar. (p. 130)

Esto sumó nuevas complejidades para la práctica de enseñanza del profesor quien se tuvo que adaptar a estas nuevas condiciones que limitaron sus posibilidades para enseñar danza.

Dussel y Caruso (2000, citados en Dussel, 2020, p. 5) sostienen que “el aula es tanto un espacio material como una estructura comunicativa”. En la modalidad remota se mantiene esta estructura comunicativa al mantenerse la sincronía en las clases; las

presencias, aunque mediadas por los dispositivos, se encuentran al mismo tiempo en el aula digital, por lo que las interacciones comunicativas entre profesor y alumnos se mantienen.

Por otro lado, el hecho de que los cuerpos no coincidan físicamente en el mismo espacio marca una ruptura drástica con la práctica de enseñanza habitual del profesor de danza, quien necesita que los cuerpos físicos de los estudiantes se ubiquen en un salón con ciertas características que facilitan sus acciones para guiarlos en su aprendizaje.

4.2.2 El Método MIZOC para la Enseñanza de la Danza Folklórica: Estructura y Sistematización.

Todas las limitaciones de visualización que impuso la modalidad a distancia ciertamente implicaron cambios drásticos en la práctica de enseñanza del maestro Zadoc, no obstante, como se ha señalado, la dimensión comunicativa del aula física fue algo que se pudo mantener en la modalidad remota, por lo que el lenguaje verbal adquirió una relevancia que suplió lo que se encontraba limitado en lo visual.

He referido anteriormente que la enseñanza de la danza y en particular del ballet, tiene siglos de sistematización y codificación en su vocabulario de enseñanza, lo que ha llevado a una homogeneización de la terminología aún a pesar de que existen diversas escuelas y metodologías de enseñanza en todo el mundo. Por el contrario, la enseñanza de la danza folklórica mexicana, se caracteriza por transmitirse a través de la imitación y la tradición oral, con el objetivo de reproducir y poner en escena repertorios ya sea en un contexto escolar o escénico.

El método MIZOC es la metodología en la cual se basa la práctica de enseñanza del profesor Zadoc Fuentes y es en sí misma, el gran legado de la maestra Noemí Marín,

no sólo para sus hijos, sino para muchos profesores de danza folklórica en todo el país. Este método sistematiza una técnica para ejecutar la danza folklórica usando algunos elementos de la danza clásica los cuales ayudan a lograr lo que Islas (2007, p. 20) ha referido como *el movimiento correcto* a través de una concientización y colocación del cuerpo, así como un preciso desglose y ejecución de los movimientos propios de las danzas tradicionales.

En este momento me parece importante subrayar que existe un debate en el medio dancístico, que atraviesa los conceptos de danza folklórica y danza tradicional mexicana y la manera en que se enseñan. Sevilla (1990) argumenta que la danza tradicional mexicana se ha caracterizado por transmitirse “anónima y espontáneamente por la tradición oral y la imitación [...] dentro de un contexto festivo de carácter profano, recreativo” (p. 79) y por otro lado la danza folklórica, a decir de la misma autora, surge a partir del proyecto del Estado conocido como Misiones Culturales²³ las cuales buscaron llevar las danzas tradicionales desde los pueblos hacia un contexto urbano y escénico con el propósito de construir un nacionalismo mexicano.

Sin embargo, posturas como la de Sevilla (1990) critican duramente a este intento de “institucionalización de las expresiones coreográficas tradicionales” (p. 162) ya que a su ver:

La enseñanza escolarizada de las expresiones coreográficas tradicionales lleva implícita, ineludiblemente, su deformación, pues la academización requiere una adecuación de la expresión generada, en principio, por el cambio de contexto: del

²³ Las Misiones Culturales fueron un proyecto emprendido por José Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación Pública en el año de su creación (1921) y el cual enarbolaba el propósito “de democratizar la educación y alcanzar a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (Michel, 2020) a partir de una nueva idea nacionalista donde “el maestro debía surgir como redentor de la ignorancia e incultura” (Instituto de Danza MIZOC, 2018) al mismo tiempo que se pretendía difundir el folclor nacional a todo el país.

campo a la ciudad, de la fiesta patronal o religiosa al escenario. Esta descontextualización se agrava si se toma en cuenta que quienes han realizado las adaptaciones, esto es, los maestros de danza académica y los normalistas, por lo general no conocen cómo son las expresiones coreográficas tradicionales en su contexto original, ni tienen un contacto directo con las poblaciones que practican estas manifestaciones y menos aún información sobre su función y significado real. De ahí que surjan interpretaciones tan "depuradas" que no tienen nada que ver con las versiones originales. (p. 162)

A pesar de estas diferenciaciones entre lo *folklórico/depurado* y lo *tradicional/original* sigue existiendo cierta ambigüedad en el uso de los términos por lo que se hace referencia indistintamente a ellos, por personas en el medio dancístico, el propio Zadoc y en los documentos oficiales de la escuela MIZOC.

Si bien la metodología desarrollada por la maestra Noemí Marín, incluye elementos ajenos a la danza tradicional que no se utilizan en su contexto original, se mantiene en la enseñanza, una contextualización precisa de cada baile, lo cual pretende transmitir a los estudiantes los significados reales de las danzas, dándole a la escuela MIZOC un enfoque a la enseñanza que se acerca más a lo tradicional: "aportando una temática fiel acerca de la riqueza folclórica y artística, sin pretender representar un espectáculo de revista musical" (Instituto de danza MIZOC, s/f).

Considero que el Método MIZOC atiende a la necesidad de enseñanza de la danza folklórica de los maestros en un contexto escolar urbano por lo que la sistematización y homogeneización en los nombres de los movimientos y pasos desarrollan en el alumno la coordinación, colocación, mecanización y proyección corporal requeridas para la ejecución de bailes tradicionales en un escenario, además de aumentar

su “acervo cultural [...] como miembro de la sociedad mexicana” (Instituto de Danza MIZOC, 2018, p.13)

La técnica de la Enseñanza MIZOC (Instituto de Danza MIZOC, 2018, p. 14) se desglosa en diez puntos básicos los cuales se aplican durante las clases:

- 1- Ejercicios de concentración, concientización y colocación del cuerpo.
- 2- Ejercicios de calentamiento.
- 3- Ejercicios para la coordinación neuromuscular.
- 4- Desglosamiento de pasos y pisadas.
- 5- Mecanización de pasos y pisadas.
- 6- Prácticas auditivas.
- 7- Prácticas rítmicas
- 8- Desplazamientos y su aplicación coreográfica.
- 9- Ejercicios de relajamiento neuromuscular.
- 10- Información teórica e investigación.

Este método se desarrolló hace muchos años en un entorno presencial, en donde la maestra Noemí Marín se valió de lo que aprendió de primera mano de sus maestros²⁴ en la Academia de la Danza Mexicana quienes comenzaron a sentar las bases de una sistematización de la enseñanza de la danza folklórica. Posteriormente la maestra Marín basada en su experiencia como docente, comenzó a hacer un “análisis conjunto dentro de su clase de los distintos modos de los distintos movimientos utilizados en los bailes y danzas de nuestro país, sus características y su diversidad en sus grados de dificultad” (Ferreiro, 2022, 33m50s), desarrollando un método que propiciara el gusto de aprender a

²⁴ Josefina Lavalle fue quién propuso iniciar una búsqueda para la sistematización de las clases de danza regional y “Emma Duarte inició un proceso de sistematización utilizando la experiencia de los maestros soviéticos de danza folklórica y sus conocimientos de danza para crear una metodología de enseñanza sustentada en la estructura de una clase de danza clásica” (Ferreiro, 2022, 31m14s)

bailar pero sin perder la parte rígida y disciplinaria de la danza. (Z. Fuentes, comunicación personal, 30 de mayo)

En el contexto pandémico, la precisión en el vocabulario del Método MIZOC fue algo que coadyuvó a que las clases remotas se realizaran de mejor manera. El maestro Zadó comenta:

Ha sido bien bonito, ha sido complicado pero interesante. [...] el método trabaja mucho el hablar, pedir las cosas hablando, no necesariamente hacer el movimiento para que lo copien, sino a través de las palabras o de las indicaciones generamos que el pensamiento o la persona se fuerce un poco para que realice lo que nosotros le estamos pidiendo. Entonces sí, hemos desarrollado una metodología de enseñanza a través de un vocabulario [...] El tener ese vocabulario nos ayuda para que el alumno entienda y pueda hacer las cosas de alguna forma rápida, pero ese vocabulario se generó a través del entendimiento del elemento, eso es bien importante. [...] Es así como pudimos hacer esto a distancia, no te toco, no nada, pero lo entiendes, entro a través de tu mente y ahí lo reproduces. Así fue y así es como nos ha funcionado mucho y sí hemos perfeccionado muchas cosas en este lenguaje, [...] Antes [de la pandemia] porque los tenías ahí [a los alumnos] ¡pues se los haces! [El maestro hacía y marcaba los pasos], pero ahora no, ahora se los hago pero no ven, no entienden, entonces ha tenido que ser más específico [...] (Z. Fuentes, comunicación personal, 30 de mayo de 2021)

La sistematización del vocabulario lograda por el Método MIZOC consigue transmitir en el contexto remoto la enseñanza de la danza de manera más precisa a los estudiantes, ayudando a superar las dificultades que experimentaron para ver y seguir al maestro debido a las limitaciones que los medios digitales impusieron.

La utilización de este método, supone una ventaja contra las formas tradicionales de enseñanza, las cuales requieren invariablemente de que el profesor realice cada uno de los movimientos necesarios para que los alumnos puedan imitarlos o copiarlos, lo que en las condiciones de mediación digital vividos en la pandemia, se complejizan. En el mismo sentido, una enseñanza que no tiene un vocabulario de pasos homogeneizado, ni cuenta con un análisis de los elementos que cada movimiento requiere, tiene más probabilidades de volverse imprecisa y poco rigurosa, ya que cada estudiante puede interpretar de manera distinta los movimientos indicados por el maestro.

Por último, puedo decir que si bien el vocabulario del Método ayudó a que el profesor pudiera explicar o solicitar pasos y movimientos específicos, sus acciones durante las clases no dejaron nunca de lado la posibilidad de ver y ejemplificar corporalmente cada paso para que los alumnos lo imitaran. En el siguiente apartado voy a describir las acciones del profesor Fuentes para dirigir la clase remotas dentro del contexto de emergencia pandémica.

4.2.3 Miradas, Palabras y Acciones en la Enseñanza de la Danza.

En la clase de danza, se entretrejen las acciones que el maestro da como guía, ya sea tanto en lo visual cómo a través del lenguaje hablado. Las clases que el profesor Fuentes impartió en el contexto remoto, usaron los principios del Método MIZOC, los cuales permiten que los alumnos “puedan entender qué van hacer, cómo lo van hacer y para qué lo van hacer” (Instituto de Danza MIZOC, 2018, p.14). Es entonces que en la práctica de enseñanza de la danza, se reparten “guías para obrar en lo sucesivo” y se muestra “el cómo debo proceder” (Alliaud y Antelo, 2011, p. 21) combinando las acciones físicas y la transmisión de un mensaje hablado.

Hilda Islas (2007) refiere que:

En realidad el proceso de enseñanza-aprendizaje depende de las interacciones personales entre alumnos y maestros. Cuando se habla de transmisión de sistemas estabilizados de movimiento, nos referimos a un fenómeno que no sólo atañe a la corporeidad individual, sino también a los ires y venires del flujo verbal y no verbal, de las miradas, del discurso, etcétera, que circulan en el ambiente de la clase de entrenamiento. (p.24)

En las aulas virtuales, estos flujos de comunicación se vieron atravesados por todas las dificultades y divergencias que implica el uso de medios digitales, a pesar de esto, en las clases del profesor Fuentes, se trató de mantener en las sesiones un ambiente de comunicación abierta, lo cual además de construir los conocimientos propios de la disciplina, promovió el acompañamiento entre el docente y los estudiantes.

En las clases que observé, el maestro siempre se mostró con mucho ánimo y disposición para dialogar con los alumnos e irlos dirigiendo, e incluso animando, a lo largo de cada sesión. Al mismo tiempo, siempre hubo un ambiente de respeto de parte de los estudiantes al no interrumpir al profesor, mantener los micrófonos apagados durante la realización de los ejercicios y sobre todo una atención a las indicaciones que este iba dando.

Figura 13

El maestro Zadoc Fuentes dirige y anima a sus estudiantes durante las clases remotas. (16 de marzo, 2021). [Captura de pantalla]



A pesar de que durante las clases se podía interactuar hablando en ciertos momentos, hubo otros en donde era necesario apagar los micrófonos para dar lugar al profesor de ir dirigiendo cada ejercicio. En estos momentos, en donde los estudiantes se tenían que alejar de las pantallas para moverse y bailar fue frecuente observar cómo se usaron algunos ademanes físicos para comunicarse con el profesor sin tener que hablar. Gestos como: mostrar el dedo pulgar hacia arriba para indicar cuando se está de acuerdo con algo, agitar ambas manos para indicar que hemos terminado, saludar o despedirnos agitando la mano, se han vuelto ademanes comunes en las clases remotas.

Esta comunicación se fue dando a lo largo de todas las clases, las cuales mantuvieron la misma estructura planteada por el método MIZOC. Cada sesión iniciaba con una pequeña charla en donde el profesor saludaba a los estudiantes y daba indicaciones generales de lo que harían ese día en la clase. Posteriormente se realizaba un calentamiento en donde el profesor iba marcando y dictando cada uno de los movimientos para que lo fueran siguiendo. Luego de esto, pasaban a desglosar los pasos y pisadas que utilizarían en el baile que estaban montando o practicando. En esta fase de

la clase, pude notar que el profesor incluyó los nombres de cada movimiento de acuerdo a la sistematización MIZOC, por lo que en ocasiones sólo dictaba lo que quería que hicieran los alumnos: “¡ahora, zapateado de tres!”, ¡“yegua, borrachito, brinco!”.

Fue evidente que la mayoría de los estudiantes ya tenían un conocimiento del vocabulario por lo que podían responder de manera homogénea a las peticiones del profesor, sin embargo, en las sesiones que observé, hubo una estudiante que llegó por primera vez a tomar la clase por lo que no conocía la terminología. En este caso el profesor tuvo que ir desglosando cada elemento del movimiento en pantalla para poderlo explicar.

A continuación recuperé un fragmento de mis notas y transcripciones de la clase que observé ese día:

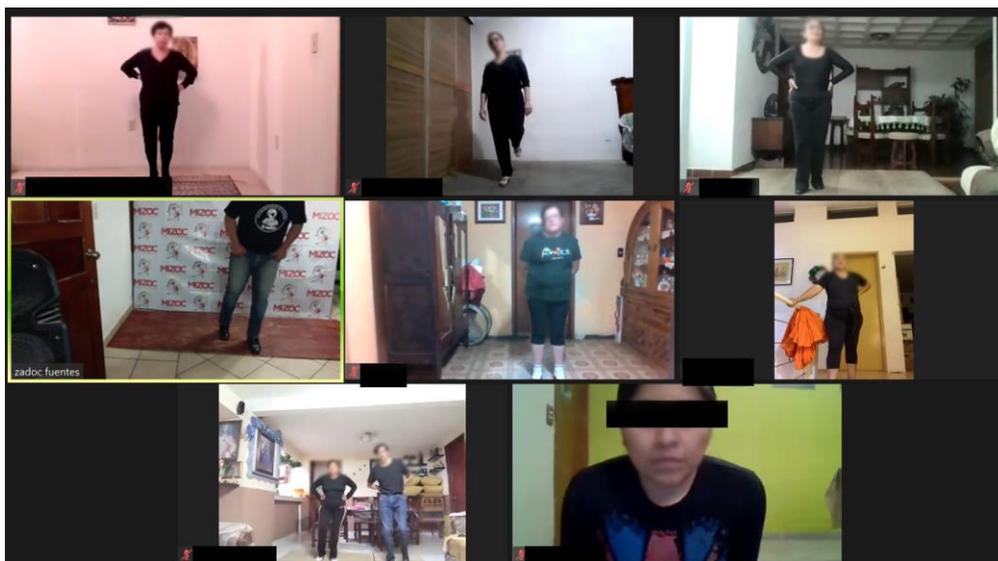
El maestro se acerca a la cámara para poder dar indicaciones: “Vamos a hacer tres martillos de un lado, tres martillo del otro lado, ¡listos!, primero levanto el martillo del pie derecho, levanto el pie derecho, una, dos, tres, 1, 2, 3, 1, 2, 3, 1, 2, 3, 1, 2, 3, 1, 2, 3, 1, 2, 3. ¡Ay ya me cansé!, ¿ustedes qué tal? ¿Poquito?. (Los estudiantes hacen un gesto con las manos como diciendo más o menos, mientras otros levantan el dedo pulgar como en señal de estar bien). El maestro dice: “Fíjense bien, abusados: martillo, martillo, 1, 2, 3, junto, ¡ah no lo vieron!” (Martha se acerca a la pantalla para ver el paso, porque estaba lejos intentando hacerlo. El maestro lo vuelve a marcar más lento). Zadó dice: “Antes de que lo hagas Martha, fíjate: martillo, martillo, atrás, adelante, atrás, junto; martillo, atrás, adelante, atrás, junto; martillo, martillo, atrás, adelante, atrás, junto. ¿Listas? Una, dos, tres. Martillo, martillo, atrás, adelante, atrás, junto. ¡Órale, otra vez fue suerte de principiante!, una, dos, tres, martillo, martillo, 1, 2, 3. A ver... ya vine cerquita (el maestro se acerca a la cámara y se sienta a ver a los alumnos porque lo estaba

marcando). Una, dos, tres, 1, 2, 1, 2 y 3, otra vez, 1, 2, atrás, adelante, atrás, otra vez, 1, 2, atrás, adelante, atrás y 1, 2, atrás, adelante, atrás. ¡Bien!, alto ahí”

En este relato se puede observar cómo el maestro se vale tanto del vocabulario como de su propio cuerpo para enseñar el movimiento a la nueva estudiante. Al mismo tiempo, tanto los alumnos como el maestro tienen que acercarse de vez en vez a la pantalla para poder ver con más detalle el cuerpo del otro y después volverse a alejar para poderlo trasladar al movimiento corporal.

Figura 14

Estudiantes del grupo intermedios mayores observando las indicaciones del profesor durante las clases remotas. (9 de marzo de 2021). [Captura de pantalla]



Así como el profesor marcó y explicó los movimientos durante las clases, el estar mediados por una pantalla supuso la posibilidad de mostrar ante los alumnos un registro escrito de la secuencia de los bailes, lo cual a mi parecer, fue un recurso bien utilizado que ayudó a los estudiantes para complementar su aprendizaje o, cómo afirma Cámara (2007), si el análisis que hacen los alumnos al observar y seguir al maestro "se liga a

palabras que denominen lo que se analiza, adquiere peso" (p. 170). El *ver, nombrar, experimentar* hace que se puedan apropiarse del movimiento y su "capital kinético-visual" se enriquece.

Figura 15

El profesor presenta una secuencia de pasos escrita para analizarla en la clase. (2 de marzo de 2021). [Captura de pantalla]

The screenshot shows a Zoom meeting with a presentation slide titled "Mi Tierra Hidalguense". The slide lists dance steps in three columns:

- 1er secuencia:** 4 zapateados, 4 hojeados, 4 zapateados, 4 hojeados, 4 laterales giro derecha, 4 laterales giro izquierda, 4 laterales giro derecha, vibratorita 8 zapateados, 6 punteados girando + remate final, DESCANSO.
- 2ª secuencia:** 4 zapateados, 4 hojeados, 4 zapateados, 4 hojeados, 4 laterales giro derecha, 4 laterales giro izquierda, 4 laterales giro derecha, 4 laterales giro izquierdo (highlighted in yellow), vibratorita 8 zapateados, 6 punteados girando + remate final, DESCANSO.
- 3ª secuencia:** Moño derecho: 8 zapateados de tres, 8 punteados giro derecha, Moño izquierdo: 8 zapateados de tres, 8 punteados giro derecha, Diagonal derecha: 2 básicos, al frente + giro 4 punteados regreso, Diagonal izquierda: 2 básicos, al frente + giro 4 punteados regreso, DESCANSO.
- 4ª secuencia:** Moño derecho 8 zapateados de tres, 6 punteados giro derecha.

The Zoom interface on the right shows a grid of participants, with one participant's name "zadoc Fuentes" visible.

Durante las clases siguientes, pude ver que algunos de los alumnos habían impreso la secuencia y al practicarla, tomaban la hoja impresa y la iban siguiendo como un "acordeón" que les ayudaba a recordar los pasos.

En ese momento, el profesor me comentó directamente que se encontraban preparando algunos bailes para presentarlos en un examen/presentación a finales de aquel mes de marzo, por lo que además de estudiar los pasos y secuencias, estaban preparando un guión en donde construirían una pequeña historia que buscaría ligar los diversos bailes que estaban preparando.

Una vez que hubieron practicado y memorizado la secuencia, terminaron la clase con un enfriamiento en donde realizaron respiraciones y movimientos para estirar y relajar el cuerpo antes de finalizar.

Antes de que se retiraran el profesor hizo unas últimas indicaciones:

“les envié el guión sintetizado, así chiquito, [...] ahondemos un poquito más tal vez en la vestimenta, en la comida que se pueda platicar un poquito más, detalles de cada región pero creo que está bastante bien. Mañana lo volvemos a trabajar, manden por favor en el grupo los textos para que Griselda y Armando puedan armarlos completo y ya nos los envíen bien a todos”.

Una parte fundamental que propone el Método MIZOC es que el maestro debe proporcionar información teórica al estudiante:

Relacionada con los bailes y danzas que se están enseñando, ya sea por medio de pláticas o pequeños escritos, en los cuales él pueda entender qué es lo que baila, por qué o para qué se baila donde se baila. Así como el conocimiento del atuendo propio de los bailes y abalorios que la componen como: sombrero, aretes, paliacates, etc. (Instituto de Danza MIZOC, 2018, p. 18)

Como parte de las actividades de la clase, el profesor hizo un especial hincapié en que los alumnos se involucraran en la investigación del baile que estaban preparando y una vez que tuvieran la información de cada unas de las danzas y la hubieran comentado en clase podrían hacer un relato que serviría como un guión para su presentación ante un público invitado que asistiría a ver su última clase antes de las vacaciones de semana santa de ese año 2021.

Aquí puedo distinguir cómo, a pesar de la imposibilidad de tener un contacto presencial, la práctica de presentar el baile tradicional desde un escenario hacia un

público espectador se mantuvo. La gran misión del maestro, planteada desde la concepción de las Misiones Culturales como un apóstol de la cultura mexicana, se cumple incluso de manera remota y dentro de un contexto tan complejo como lo fue la pandemia.

El último día que observé las clases del profesor Zadoc, fue el día de la presentación del trabajo de los estudiantes. Al entrar a la sala virtual en Zoom, pude ver que estaban varios invitados presentes de quienes sólo podía ver sus nombres en los recuadros negros de la pantalla. El profesor vestía con una guayabera blanca, mientras que los diversos espacios de los estudiantes estaban decorados con globos y readaptados a manera de escenarios. Los estudiantes presentaron una obra de teatro en donde cada uno interpretaba un personaje y juntos hicieron un recorrido por el país para visitar los diversos estados de donde son originarios los bailes que prepararon. Cada uno bailó en su propio espacio y el profesor fungió como presentador del espectáculo.

Me parece interesante cómo el profesor les pidió a los alumnos vestuario e implementos específicos para cada uno de los bailes, entre ellos cuchillos y tacones altos y faldas para las mujeres, así como sombrero y paliacate para los varones.

Aquí observo que el profesor Fuentes dio más importancia a mantener la forma tradicional del baile y no consideró una posible adaptación de estos implementos a los espacios domésticos, los cuales sin duda difieren totalmente del lugar original en donde se representa la danza, así como de un salón de clase o un escenario.

Tampoco puedo dejar de mencionar que durante la presentación la imagen en pantalla de algunos de los estudiantes se congelaba por momentos, haciendo que se perdiera la continuidad en la visualización de sus movimientos, cuestión que marca una diferencia con la práctica que se realiza de manera presencial.

Para concluir, puedo decir que el profesor Zadoc Fuentes pudo mantener, en gran medida, su práctica de enseñanza desde lo remoto a partir de las adecuaciones de los

espacios y de las posibilidades de comunicación visual y hablada que permitieron los dispositivos digitales.

La práctica docente se tuvo que adaptar a un nuevo medio, lo cual generó un trabajo extra al profesor quien además de dar guía a partir de la ejemplificación en su propio cuerpo de los pasos y movimientos, tenía que hacer constantes recorridos y búsquedas en pantalla, para poder dar seguimiento a las necesidades de cada uno de sus estudiantes.

Por otro lado, la sistematización que da el Método MIZOC ayudó a que el maestro pudiera explicar y nombrar los pasos de una manera homogeneizada, lo que otorgaba claridad y precisión a las indicaciones. Esto fue útil tomando en cuenta las dificultades que implicó el uso de dispositivos digitales para la visualización de los cuerpos en pantalla.

Asimismo, dentro del aula digital sincrónica se mantuvo un ambiente lúdico y de confianza sin perder el rigor técnico que requiere el aprendizaje de la técnica de la danza folklórica. Esto último me parece un distintivo de la escuela MIZOC que se ha caracterizado por ser, a mí parecer, como una comunidad escolar y artística muy unida.

El legado de los profesores Tizoc Fuentes y Nohemí Marín, como fundadores del Instituto, perduran en las acciones de su hijo Zadó como profesor ya que él pudo adaptar en sus clases remotas, el rigor metodológico del método MIZOC y sostener al mismo tiempo, una postura en pro de mantener y transmitir los bailes y danzas tradicionales de la manera más pura posible, dentro de un contexto escolar - urbano en tiempos de pandemia.

4.3 Las Adecuaciones en el Segundo Momento

Las respuestas que ambos profesores dieron para continuar con sus clases en el segundo momento, parten de su primera experiencia en donde, bajo circunstancias sumamente adversas, se abrieron camino para mantener su práctica de enseñanza en una poco conocida modalidad remota. El espacio de ensayo y error que supuso el primer momento, derivó posteriormente en una mayor seguridad para los docentes en la realización de las clases del ciclo escolar siguiente, sin embargo, pese a una mejoría en las condiciones laborales, la práctica de enseñanza continuó estando limitada por las condiciones y particularidades de los espacios domésticos y las TICs.

Ambos maestros coinciden en que el no conocer a los estudiantes de nuevo ingreso y tener que “empezar de cero” con quienes no se tuvo un trabajo presencial previo fue un obstáculo para la enseñanza. La falta del tacto y de una percepción tridimensional directa, que sólo se logra ante la presencia física de los actores dentro de la amplitud de un salón de danza, hizo que la enseñanza se tuviera que adaptar solo a lo visible y audible a través de una pantalla. Esto sin duda, cuestionó lo que antes del confinamiento se consideraba indispensable para enseñar danza.

Debido a lo anterior, los docentes se vieron obligados a encontrar maneras para usar creativa y pertinentemente las TICs como un medio para poder dar una guía clara y precisa a distancia.

Por un lado, la maestra Samantha hizo un uso creativo de las TICs en el segundo momento, usándolas (por momentos) al mismo tiempo, para ver a los estudiantes y para que a través de fragmentar la visualización de su propio cuerpo en pantalla se pudiera mostrar con detalle los movimientos o posiciones que estaba enseñando. Por el otro, el profesor Zadoc con un sólo dispositivo, correctamente emplazado y enfocado en determinados momentos a las partes del cuerpo que él quería mostrar, aunado a un

espacio doméstico correctamente dispuesto, fue igualmente oportuno para que la transmisión de la enseñanza se diera.

Hay que mencionar que el ir y venir de los profesores al acercarse y alejarse de los dispositivos para observar y mostrar los ejercicios, complicó la práctica de enseñanza. El tener que focalizar la atención individualmente en cada *recuadro - mundo - alumno*, dificultó el seguimiento y acabó con la posibilidad, que se tenía en un salón amplio y con espejos, para ver a todos los estudiantes de un sólo vistazo y usar “el colmillo” (que sólo se gana a través de la experiencia de haber dado clases por mucho tiempo) para poder corregir rápidamente a quién lo necesite.

Esta dificultad que implicó para los profesores el seguimiento de cada alumno explica en parte, la importancia de poder tener una adecuada visualización de los cuerpos de los estudiantes lo cual se facilitó con el uso de uniformes y peinados. Si bien, mantener la normatividad tuvo un sentido práctico en la visualización, también se conservó como parte de un hábito disciplinario de la clase.

Asimismo la exigencia a los estudiantes para tener un espacio adecuado fue importante para poderles observar, sin embargo, noto una diferencia entre el profesor Zadorc quien refiere haber sido más exigente y no haber permitido que los alumnos tomaran clase en espacios demasiado reducidos y que él consideraba no adecuados, esto le permitió mantener una clase en estructura muy similar a la que realizaba presencialmente, mientras que la profesora Samantha, quien fue más tolerante a que los estudiantes se ubicaran en espacios más pequeños, adaptó su clase a las posibilidades de un movimiento limitado a las fronteras de la kinesfera²⁵.

²⁵ El concepto de Kinesfera creado por Laban se puede entender como el espacio que rodea al cuerpo de manera tridimensional. “En la kinesfera el movimiento se limita a la extensión máxima de los miembros, sin que la persona cambie de puesto. Este término define el espacio

También puedo mencionar que la demanda de los maestros por un espacio adecuado, intentó mantener en principio el control de los estudiantes dentro del aula virtual, sin embargo, esto fue imposible en vista de que no podían controlar lo que ocurría dentro de cada espacio individual, por lo que recayó en cada uno de los alumnos la responsabilidad de tomar o no, el control de todos los factores dentro de sus espacios para adecuarse y atender a las indicaciones del maestro. Con esto, el rol de los estudiantes tomó un papel más activo dentro de la sesión remota y sin duda, implicó para los docentes un cambio drástico en su práctica al perder su papel como la figura que domina, controla y limita todo lo que ocurre dentro del aula.

Por otro lado, Samantha y Zadoc tomaron decisiones propias sobre qué contenidos (teóricos y prácticos) y normatividades (propias de un aula física) se debían mantener o no, en la modalidad remota, con base en las limitaciones y riesgos que implicaron los movimientos dentro de los espacios domésticos. La intervención y responsabilidad que implica el cuidado en la enseñanza (Alliaud y Antelo, 2011) fueron en mi opinión, una de las características más notables en la práctica remota de ambos docentes, ya que a partir de ellas se planteó un nuevo esquema en las clases en donde la seguridad y prevención de lesiones fue vital y por lo que los objetivos técnicos de mayor dificultad, pasaron a un segundo plano.

Al no poder realizar algunos elementos de la clase, se buscó complementar la enseñanza desde lo teórico. Para esto, los profesores aprovecharon las posibilidades que les brindó el uso de las TICs a través de las herramientas disponibles en la digitalidad como videos, exposición de conferencias en vivo o incluso la oportunidad de que los

individual, en el cual podemos alcanzar todas las direcciones posibles con las diferentes partes del cuerpo. (Idárraga, s/f)

alumnos pudieran tomar una clase con otros maestros que se encontraban a distancia, se integraron contenidos que se adecuaron a una nueva estructura de clase en lo remoto.

Si bien este esfuerzo de los maestros en pedir espacios adecuados específicamente para las clases, tuvo como objetivo el propiciar una atención sin distractores hacia la imagen del docente así como a sus instrucciones verbales.

La importancia en lo remoto de la comunicación verbal del maestro al alumno a través de un vocabulario o terminología clara, fue un requerimiento para la enseñanza en esta modalidad, en donde se debía conducir al estudiante hacia un movimiento correcto y mantener el cuidado en la enseñanza. Ambos profesores hicieron lo propio para que a partir del uso de un vocabulario y una terminología clara en sus métodos de enseñanza pudieran comunicar verbalmente a sus estudiantes lo necesario para obrar en lo sucesivo.

4.3 Reflexiones finales.

A modo de cierre me gustaría aportar algunas reflexiones acerca de mi proceso de investigación dentro del contexto de la pandemia, de las respuestas que encontré en el camino y finalizar con algunos comentarios sobre lo que cambió (o no) sobre mi postura personal alrededor de las posibilidades y limitaciones de la enseñanza de la danza en el contexto remoto.

Para recapitular el camino transitado, debo decir que lo plasmado en este documento responde a sólo una pequeña muestra de lo ocurrido en este periodo tan complejo. Lo que rescato de la experiencia vivida por los dos profesores responde a mi visión y a las decisiones metodológicas que fui tomando en cada momento.

Asimismo, la decisión de estudiar sólo dos casos muy particulares dentro de la enseñanza de la danza en lo no formal, dejan abiertas muchas otras posibilidades para que quién esté interesado en la práctica de enseñanza de la danza de manera remota, pueda seguir indagando sobre lo ocurrido durante la pandemia, a partir de otras experiencias, otras disciplinas, otras visiones e incluso contextos remotos distintos al que vivimos en la pandemia.

En Cuanto al Proceso de Investigación en Pandemia.

El proceso que transité para la elaboración de esta tesis, sin duda estuvo permeado por la crisis sin precedentes que ocasionó la pandemia de SARS -COV2 en nuestro país, y en consecuencia no estuvo exento de dificultades . El escribir desde el encierro fue algo que en un principio percibí como muy bueno e incluso cómodo. Una situación que tuvo consecuencias catastróficas para muchos, en mi contexto particular tuvo algunas ventajas: me permitió permanecer en la comodidad de mi casa, cerca de mi

familia, con la solvencia de una beca y con la oportunidad de estudiar de manera remota sin necesidad de desplazarse a ningún lado ni de ponerme en riesgo.

En ese momento, en donde el miedo y la incertidumbre obligó a gobiernos e instituciones a tomar la decisión de mantener a la gente en sus casas, yo pude vivirlo desde el privilegio de ser maestrante en la UPN.

El contar con una computadora, un celular y un proveedor de servicios de comunicación me dio acceso a este gran invento llamado Internet que me permitió tener el mundo entero a un click de distancia. Libros que leer, videos para ver, todo lo que necesité estuvo ahí. Incluso para poder conectarme a mis clases y asesorías sólo necesité sentarme frente a mi laptop, tener una taza de café a mi lado y en ocasiones, un poco de paciencia para esperar a que la tecnología me permitiera ver y escuchar a mis interlocutores del otro lado de la pantalla. No obstante, algo me hacía falta en cuanto apagaba la computadora, todo y todos se esfumaban y con un sólo click, me encontraba de nuevo sola en mi casa y dentro de una recámara acondicionada como salón de estudio. El mismo espacio, durante casi dos años.

El no haberme transportado a la UPN todos los días, el privarme de sentir el frío de sus salones en las mañanas, el no haber podido entrar en la biblioteca y tocar los libros, oler sus páginas viejas, caminar por los pasillos y platicar con mis compañeros mientras desayunábamos en la cafetería, me quitó la posibilidad de experimentar esas presencias, esos objetos y esas distancias; sin embargo, esa carencia del contacto físico nos obligó a adaptarnos, para continuar estudiando, investigando y después de todo, esa misma carencia y ruptura de lo que consideramos “la normalidad” fue la que posibilitó esta investigación en donde la enseñanza de la danza se tuvo que desplazar de sus espacios físicos habituales a uno remoto, generando un fenómeno de resignificación y adaptación, en los modos de hacer, nunca antes visto.

Fue la ruptura con la cotidianidad y con lo que considerábamos dado, lo que nos obligó a descubrir que hay otras maneras de seguir haciendo investigación, enseñanza, danza, etc. Sin embargo, la nostalgia por percibir con todos los sentidos los espacios, las distancias y a los otros, siempre estuvo ahí. Algo se perdía a través de los medios digitales. Al respecto Byung - Chul Han (2021) afirma que:

Hoy percibimos la realidad principalmente en términos de información. La capa de información que recubre las cosas como una membrana sin aberturas impide la percepción de las intensidades. La información representa la realidad. Pero su dominio dificulta la experiencia de la presencia. [...] La percepción pierde profundidad e intensidad, cuerpo y volumen. No profundiza en la capa de presencia de la realidad. Sólo toca su superficie informativa. (p. 75)

De acuerdo a este autor, los dispositivos crean interpretaciones de lo real, por lo tanto lo que se puede apreciar a través de ellos le faltará “profundidad, intensidad, cuerpo y volumen”. Las particularidades que implica la comunicación mediada por las TICs ciertamente limitan la percepción que podemos tener de los otros: Los filtros que se pueden poner en las plataformas, la perspectiva que se puede lograr a partir de los emplazamientos de las cámaras, hasta la posibilidad de poderla apagar en cualquier momento para ya no ser visto, fueron situaciones que en lo presencial no ocurren. La percepción directa que se puede tener ante la presencia física del otro, permite poder apreciar multi sensorialmente detalles de las mismas personas, de las situaciones y de los espacios de una manera más profunda e intensa.

En este sentido, me parece que las posibilidades de enfoque y emplazamiento de cámaras limitaron la percepción de ciertos gestos corporales que en lo presencial, probablemente serían más fáciles de observar: como el movimiento de los pies durante una entrevista, los cambios de posición del cuerpo, ciertos gestos con las manos, fueron

imperceptibles desde lo remoto y podrían haber revelado algunas pistas sobre lo que los entrevistados sentían y pensaban en ese momento en particular.

En cuanto a las observaciones que hice, las TICs me permitieron entrar a un nuevo espacio virtual en donde tuvieron lugar las clases de danza. Al alcance de un solo click, pude entrar a dicho espacio y observar e interactuar con sus participantes, en la medida que las plataformas, la conexión a internet y dispositivos lo permitieron. Aquí cabe mencionar que a pesar de toda la nostalgia, una visión etnográfica total y sin mediaciones, es imposible incluso en lo presencial, sin embargo, fue difícil adaptar la mirada y la atención para observar “todo” lo que pasaba en la pantalla.

El observar a mis sujetos de estudio en esta modalidad remota, implicó un mayor esfuerzo al tener que enfocar la atención una y otra vez, en los diferentes recuadros, en el ir y venir de los maestros, en los detalles y gestos que ocurrían en cada espacio. Durante la clase sincrónica todo se limitaba a lo que podía ver o escuchar en ese momento, sin embargo, también tuve la posibilidad de volver a ver las grabaciones posteriormente para poner atención a algunos detalles que en la clase sincrónica había perdido.

La etnografía digital ha permitido cambiar el concepto de presencia que se tenía tradicionalmente en la práctica etnográfica. Ulfe, et al (2022) sostienen que:

La práctica etnográfica, sin embargo, ha desafiado más de una vez el concepto clásico de la presencialidad. Los antropólogos han comprendido que "estar ahí" no implica necesariamente el anclaje a un espacio y a un tiempo, sino que las distintas trayectorias y el tránsito forman parte fundamental de las sociedades" (p. 12)

El concepto de la etnografía tradicional se redefine a partir de las posibilidades que otorgan las tecnologías para construir el campo de estudio desde lo remoto. Yo como investigadora, pude estar presente en las clases de los profesores, entrevistarlos por

videoconferencia y platicar con ellos vía chat, todo esto aunque no estuviéramos en un mismo espacio físico. Entonces se puede decir que:

Las tecnologías han abierto una puerta a una forma de "estar allí" en la que el antropólogo no experimenta el mismo extrañamiento físico, pero sí se desplaza fuera de su propia experiencia como usuario que observa y participa de las actuales plataformas virtuales" (Ulfe et al., 2022, p. 13)

Las TICs hicieron posible hacer una etnografía digital en un momento en donde no teníamos otra opción. Gracias a ellas pude entrar en contacto con los participantes de la investigación, entrevistarlos de manera remota y sin riesgo de contagio, observar sus clases sincrónicamente, así como recolectar y reconstruir información para hacer este trabajo.

Durante la pandemia, las interacciones que tuvimos con las tecnologías de la información y comunicación fueron casi ineludibles y terminaron de empujar a quienes se resistían a su uso. Asimismo, la situación de crisis nos obligó a desplazarnos de lo habitual para buscar soluciones que ayudaran a mantenernos cercanos con los otros, aunque no fuera físicamente. Lo que entendíamos como presencia y cercanía, se resignificaron a partir del uso de las TICs y aunque ciertamente estas limitan nuestras percepciones de los otros nos permitieron mantener un contacto social y la implementación de una serie de acciones de resiliencia y de adaptación durante un periodo de crisis sin precedentes.

Continuidades y Rupturas en la Práctica de Enseñanza de la Danza.

El análisis de la práctica de enseñanza de la danza desde la modalidad remota de emergencia me permitió observar la complejidad que implicó para los docentes, ejercer su

trabajo en un contexto tan delicado como lo fue la pandemia. La ruptura con el quehacer habitual de la enseñanza fue particularmente difícil para los maestros de danza, quienes consideramos indispensable la presencia física del maestro y del alumno, para poder educar al cuerpo danzante.

No obstante, la experiencia perturbadora que supuso la pandemia, forzó a los docentes para adaptar su manera de transmitir “los conocimientos, normas y valores establecidos por la tradición” (Ferreiro, 2005), sin embargo, este cambio de lo presencial a lo digital se vio determinado en primer lugar, por las condiciones laborales dentro de las cuales los profesores desarrollaron su práctica.

Como se ha mencionado antes, la función del maestro se vincula a todos los aspectos de la vida humana, por lo que el lugar y tiempo en donde se desarrolla la práctica docente determina su trabajo y le plantea distintos desafíos (Fierro et al, 1999)

En el contexto de aislamiento social obligatorio, los maestros Samantha y Zadoc, se vieron envueltos en situaciones muy complicadas a raíz de la crisis económica. El abandono institucional, la incertidumbre y la poca solvencia económica caracterizaron el primer momento cuando los profesores se vieron obligados a tomar decisiones en poco tiempo, sobre el rumbo de su práctica de enseñanza.

Pese a esta difícil situación, las clases se mantuvieron a flote gracias al compromiso de los maestros para con sus grupos. Esta característica de la dimensión docente fue, en mi opinión, la que dio fuerza y sostuvo la práctica de enseñanza en el momento más álgido de la crisis, incluso cuando no existían condiciones adecuadas para llevarla a cabo. Sin embargo, la determinación de estos dos maestros por continuar sus clases, no les eximió de haber experimentado emociones de desesperación y frustración durante su camino conociendo el nuevo medio.

El primer momento, supuso para ambos docentes una nueva experiencia de enseñanza de la danza con ayuda de las TICs la cual los forzó a que tuvieran que autocapacitarse para aprender a usarlas y así poder orientar a sus estudiantes durante las clases y previo a ellas.

La diferencia entre el primer y el segundo momento en este tránsito pandémico se puede caracterizar a partir de la mejora de las condiciones laborales bajo las cuales desarrollaron su práctica docente. El que tuvieran salarios, dispositivos digitales adecuados, pagos de plataformas como parte del apoyo y presencia de la institución, más la experiencia adquirida en el primer momento, les permitió a los profesores desenvolverse de mejor manera en sus clases posteriores al volverse más aptos en el ámbito técnico y con cierta solvencia económica para adecuar sus dispositivos y conexiones.

Por otra parte, la necesidad de mantener las clases remotas por tiempo indeterminado, les obligó a modificar los objetivos para el nuevo curso a desarrollarse totalmente en línea. Esto planteó desafíos nunca antes enfrentados, que se resolvieron a partir de acciones de ERE en donde se incluyó en todo momento una marcada característica de cuidado por medio de la adecuación de espacios y de cambios en los objetivos y normativas habituales de la clase.

En cuanto al impacto de las TICs en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la danza, puedo decir que su uso obligó a los profesores a ver los dispositivos como parte sustancial de su enseñanza. Las cámaras se volvieron ojos que permitieron observar a través de las pantallas, imágenes fragmentadas de los cuerpos de los estudiantes. Así como los micrófonos se convirtieron en transmisores de voces que se podían activar o desactivar a discreción.

Entendiendo que la enseñanza se conecta con la exposición y el proveer ejemplos para que puedan ser imitados, los profesores tuvieron que encontrar la manera de hacerse ver claramente por sus alumnos. El uso creativo y pertinente que se hizo de las TICs para lograr esto, permitió que los maestros pudieran mostrar y modelar con sus cuerpos lo que los estudiantes debían imitar.

Asimismo, la mediación de las TICs hizo que la instrucción verbal en la enseñanza adquiriera peso, en razón de que el entendimiento y un uso pertinente de un vocabulario o terminología que describiera lo desconocido y nombrara claramente lo sucesivo a realizar, facilitó la continuidad para enseñar danza en lo remoto.

En este sentido el buen manejo que hicieron Samantha y Zadoc en el uso del vocabulario, tanto en metodología del ballet como en el método MIZOC, cumplió su función al estandarizar y clarificar todos estos términos para sus estudiantes. Esto disminuyó la necesidad de que los estudiantes copiaran los pasos o movimientos sólo mediante lo visual, en vista de las limitaciones y fragmentaciones que implicó el uso de dispositivos y plataformas digitales.

La limitación de las TICs y la falta de la presencia física forzaron a los maestros a enseñar sólo a través de lo visible y audible en los dispositivos, por lo tanto tuvieron que poner especial atención a que su exposición física y verbal ante los estudiantes fuera lo más clara y coherente posible. Al conectar la vista con el cuerpo que hace y que muestra, para luego *darle peso* al denominar eso que vio e intentar reproducirlo en su propio cuerpo, posibilita al estudiante aprehender el movimiento desarrollando un “capital-kinético-visual” (Cámara, 2007).

El mobiliario, los objetos, las dimensiones y los materiales de los hogares, fueron obstáculos para que los docentes pudieran guiar con sus movimientos y para los

estudiantes el seguir esa guía, por lo tanto puedo concluir que la buena integración de las TICs que hicieron los maestros en sus clases posibilitaron el poder mantener las clases aún pese a las limitaciones y riesgos que implicaba el movimiento danzario dentro de ellos.

Los espacios domésticos se acondicionaron para la práctica, pero fueron las clases y su estructura las que experimentaron el mayor cambio ya que en principio se limitaron al movimiento posible dentro de un espacio parcial²⁶, al que la mayoría de los participantes de la clase podía acceder.

Los maestros estructuraron una clase a partir del movimiento posible dentro de los límites de la kinesfera y del desplazamiento que cabía dentro de un tablón de madera para zapatear. De acuerdo a las posibilidades de los espacios de cada estudiante estos límites se ampliaron, pero en otros incluso se redujeron.

Aunado a esto, tanto maestros como alumnos se vieron en la necesidad de negociar los espacios y los tiempos con otros miembros de la familia (humana e incluso animal). La convivencia con otras personas dentro del espacio social restringido del hogar, también supuso limitaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El cambio en las rutinas habituales de la casa y las constantes interrupciones, mermaron la atención que se podía tener hacia la pantalla.

Esto rompe con la noción de control que el maestro podía lograr a partir de su presencia física en un salón de danza tradicional y lo deja imposibilitado para controlar los factores que irrumpen en el aula remota de emergencia. Sin embargo, los docentes no

²⁶ "El espacio parcial es el que circunda al cuerpo sin que se produzcan desplazamientos" (Apuntes de Composición Coreográfica, s.f)

abandonaron su intento de control y lo mantuvieron con el interés en guiar a los alumnos en una cuidadosa práctica danzaria.

A la vez, se redefine el concepto de presencia, ya que, si bien los maestros no estuvieron físicamente en el mismo espacio que sus estudiantes, la sincronía que posibilitan las clases a través de videoconferencias, supuso que los docentes estuvieron presentes para intervenir y atender oportunamente a los estudiantes, mediante un cuidado remoto y sincrónico.

Finalmente la clase de danza adaptada al espacio doméstico, hizo que los objetivos técnicos perdieran peso y se hiciera una reconfiguración de los contenidos a partir de lo que era posible enseñar a través de las TICs, y de hacer de manera segura en espacios que no eran los adecuados. Por lo tanto, los resultados de la enseñanza de la danza en lo remoto difieren de los que se pueden lograr en un aula física, en los términos que busca lograr una estructura de clase que sólo es posible realizar en los espacios adecuados para la danza.

Ambos profesores admiten que su experiencia en la enseñanza de la danza remota fue limitada por los espacios y las tecnologías, por tanto incompleta, ya que al no poder realizar una clase con la estructura tradicional, se careció de la guía y cuidado táctil que se genera a través de la presencia física del maestro con el alumno y de las posibilidades para el movimiento que ofrece la tridimensionalidad y amplitud de un salón apto. Por lo tanto los objetivos se modificaron, obteniendo un resultado diferente y limitado.

Este cambio que existió en la concepción del aula también implicó algunos cambios en las normas y exigencias tradicionales de la clase. Como he mencionado antes, la noción de control del maestro sobre los estudiantes en la modalidad remota fue

limitado y se tuvieron que tolerar situaciones que en lo presencial hubieran sido impensables.

Aceptar la impuntualidad, inasistencias, distracciones, constantes salidas y entradas al espacio virtual de la clase, fueron algunas situaciones que los maestros toleraron, en un ejercicio de entendimiento y empatía hacia sus alumnos en vista del difícil contexto sanitario que vivieron, sin embargo, las exigencias en cuanto al uso de uniformes y peinados se mantuvieron como parte de los hábitos disciplinares de la enseñanza, pero también, porque facilitaron a los docentes una visualización de los cuerpos para dar guía y aunque se hicieron excepciones a criterio de los profesores, el requerimiento para que los alumnos fueran claramente visibles fue siempre en una búsqueda de cuidado y acompañamiento. En este mismo sentido, la solicitud de los profesores para ser notificados de cualquier impedimento o lesión que afectara el desempeño de los estudiantes, fue importante para poder guiar desde el cuidado.

Otros hábitos disciplinares como el poner atención cuando el profesor da instrucciones o el no sentarse durante la clase, fueron cuestiones de la práctica que los maestros no dejaron pasar y que atienden a una tradición de enseñanza que se mantuvo.

Asimismo los docentes mantuvieron una disciplina en su propia práctica mostrándose puntuales a clase, con un uniforme o vestimenta adecuada y atendiendo todos los factores de adaptación necesarios desde sus propios espacios y dispositivos, siendo esto fundamental para que la enseñanza se lograra de mejor manera.

Puedo decir que los estudiantes, en esta modalidad adquirieron un rol más activo debido a que se vieron obligados a tomar una mayor responsabilidad en su propio desempeño de aprendizaje. El maestro que en lo presencial podía tocarlos, dirigirlos, contenerlos o ayudarlos no se encontraba físicamente por lo que también hubo una mayor

voluntad y compromiso de parte de los alumnos para mantener su aprendizaje. Esto en mi opinión, marca un gran cambio en el paradigma de la práctica de enseñanza de la danza, ya que el maestro pasó a tener un papel menos dominante en la interacción educativa, pero no por eso menos activo, importante y complejo.

Posibles Caminos a Transitar en la ERE de la Danza.

El haber analizado el camino de estos dos profesores durante la pandemia me ha permitido ser testigo de las posibilidades que ofrece la ERE así como de la gran complejidad de la práctica de enseñanza de la danza.

Al observar la dedicación de estos maestros durante tiempos tan adversos me revela que se pueden romper los límites para encontrar resilientemente nuevas formas de enseñar. Estos docentes, como agentes centrales en el proceso de enseñanza, se adaptaron a un medio desconocido de manera súbita, lo que me hace preguntarme qué podríamos aprovechar de su experiencia en contextos diferentes al que vivieron.

Al momento en el que escribo estas líneas, el mundo ha regresado a todas las actividades presenciales dejando el confinamiento atrás. Escuelas y maestros han regresado a las aulas con una sensación de alivio al encontrarse de nuevo ante la amplitud que implica la presencia física de los otros, no obstante, las clases *en línea* de diversos tipos de danza se han vuelto cada vez más comunes.

Esto atiende a distintas necesidades y objetivos, ampliando las posibilidades que existían antes de la pandemia. Los maestros han encontrado en la enseñanza *en línea* nuevas oportunidades para la práctica de enseñanza, incluso en un contexto libre de confinamiento, sin duda, esto abre opciones, pero al mismo tiempo me hace cuestionarme la pertinencia de mantener una enseñanza de la danza en esta modalidad. En mi opinión

la respuesta sería que sí, pero con algunas adecuaciones que atiendan los objetivos a enseñar.

A partir de lo indagado, puedo afirmar que la danza extraña la intensidad de la presencia física de los cuerpos y de los espacios, por lo que en un contexto de no encierro, la enseñanza tiene más libertades en donde pueden interactuar diferentes posibilidades de acción.

Una planeación pedagógica híbrida, podría compensar lo que en la pandemia fue imposible para que la enseñanza pudiera empezar a construirse a distancia y posteriormente completarse dentro de un espacio físico amplio y adecuado en donde maestro y alumno coincidan. Si el objetivo es que el alumno conozca la técnica dancística por primera vez, la presencia física de un maestro que guía y toca es, en mi opinión, imprescindible. En el caso de que se requiera que el estudiante ensaye habilidades técnicas previamente aprendidas, la enseñanza en línea me parece una opción viable siempre y cuando el maestro y los mismos estudiantes sean conscientes de los riesgos que conlleva la práctica en espacios poco adecuados y tomen las precauciones debidas para evitar lesiones.

Por otro lado, si en los objetivos la prioridad no es transmitir sólo habilidades técnicas complejas, las posibilidades de hacer una ERE de la danza se abren al poder complementar lo anterior al enseñar aspectos teóricos e incluso guiar a través de la imagen y el habla, hacia una exploración de movimientos creativos y expresivos.

Queda entonces en manos de los docentes la oportunidad de encontrar nuevas maneras de adaptar su práctica de enseñanza a los nuevos contextos, objetivos y espacios, reconfigurando los patrones tradicionales de enseñanza de la danza.

Estas últimas reflexiones quedan más como una pregunta hacia el futuro, pero sólo el tiempo y las nuevas incursiones de los docentes en lo remoto, podrán dar cuenta

de las posibilidades que entraña la enseñanza de la danza a través de los medios digitales.

Referencias

- Apuntes de Composición Coreográfica. (s.f). *El bailarín y el espacio*.
https://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/05042013/1a/es-an_2013040513_9141406/el_bailarn_y_el_espacio.html
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Educación.
- Aragón, F. (2017). *Proyecto educativo de la danza folclórica mexicana*. En Secretaría de Cultura, (ed.) *Homenaje Una Vida en la Danza*. Amalia Hernández. (pp. 85 – 101). Instituto Nacional de Bellas Artes. Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón (Cenidi Danza)
- Ardoino, J. (1991). *Análisis Multirreferencial. In sciences de l'éducation, sciences majeures. Actes de journées d'étude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation. Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'Éducation*.
- Ardèvol, E. y Gómez, E. (2012). *Las tecnologías digitales en el proceso de investigación social: reflexiones teóricas y metodológicas desde la etnografía virtual*. Cidob. 187-204.
- Álvarez, D. y Chávez, J. (2021). "Afectaciones en academias de danza de Ecuador a causa de la pandemia por el Covid-19". En *Preliminar: cuadernos de trabajo*. (3), 54-71. <https://dspace.uartes.edu.ec/handle/123456789/489>
- Ballet Folklórico de México (2021). *Acerca del Ballet Folklórico de México*. Historia. <https://www.balletfolkloricodemexico.com.mx/somos-ballet-de-amalia-hernandez/>

- Baltar, F. y Gorjup, M. T. (2012). *Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas*. Intangible Capital, 8(1), 123-149. [Consultado el 21 de Mayo de 2021].
ISSN: 2014-3214. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54924517006>
- Bárceñas, K.; Preza, N. (2019). *Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife*. Virtualis. Revista de Cultura Digital, 10(18), 134–151.
<https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/287>
- Bruner, J. (2003): *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica
- Cámara, E. (2007). *Ideas que impulsan la investigación de la enseñanza de la danza contemporánea. La vinculación entre la teoría y la práctica*. En Cámara, E. e Islas, H. (Coord.)(2007). *La enseñanza de la danza contemporánea. Una experiencia de investigación colectiva*. CENIDID/INBA/CONACULTA/UACM
- Canal 22 (2020, 3 de julio). *Amalia Hernández. 100 años*. [Archivo de video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=X8R5Z6Jebmk>
- Castro Lerma, I. (2020). *El profesor de danza y el uso de las TIC en tiempos de contingencia*. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 50 (Especial), 303-312. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.115>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Los conceptos y la codificación*. Contus. Editorial Universidad de Antioquia.
- Danza Ballet. (8 de junio de 2006). *Diccionario de Danza Clásica de Danza Ballet Web - Letras A y E*. Parte 1. <https://www.danzaballet.com/diccionario-de-ballet-2/>
- Dallal, A. (1986). *La danza en México*. UNAM
- Diario Oficial de la Federación (2020, 31 de marzo). *ACUERDO por el que se establecen acciones extraordinarias para atender la emergencia sanitaria generada por el*

virus SARS-COV2.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590914&fecha=31/03/2020&print=true

Diario Oficial de la Federación (2020, 14 de mayo). *ACUERDO por el que se establece una estrategia para la reapertura de las actividades sociales, educativas y económicas, así como un sistema de semáforo por regiones para evaluar semanalmente el riesgo epidemiológico relacionado con la reapertura de actividades en cada entidad federativa, así como se establecen acciones extraordinarias. SEGOB.*

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5593313&fecha=14/05/2020

Dussel, I. (2020). *La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados*. Práxis Educativa, 15(), 1-16.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860086>

Dussel, I. (2021). *De la “clase en pantuflas” a la “clase con barbijo”*. Notas sobre las escuelas en pandemia. Anales De La Educación Común, 2(1-2), 127-138.

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/493>

Escuela de Ballet de Amalia Hernández (2021). *Cursos regulares en línea*. Consultado el 9 de abril de 2021. <https://escueladeballetamaliahernandez.com.mx/>

Escuela de Ballet Amalia Hernández (2019a, 11 de abril). *50 años formando bailarines, un legado que continúa*. Consultado el 9 de abril de 2021.

<https://escueladeballetamaliahernandez.com.mx/50-anos-formando-bailarines-un-legado-que-continua/>

Escuela de Ballet Amalia Hernández (2019b, 30 de abril). *La escuela del Ballet Folklórico de México y su representación a través del tiempo*. Consultado el 9 de abril de

2021. <https://escueladeballetamaliahernandez.com.mx/la-escuela-del-ballet-folklorico-de-mexico-y-su-representacion-a-traves-del-tiempo/>

Ferreiro, A. (2005). *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*. Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México. CONACULTA. INBA. CENART.

Ferreiro, A. (2007). *De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva teórico estética. Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, COMIE.

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf>

Ferreiro, A. [Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas] (30 de marzo de 2022). *Conferencia: Josefina Lavalle. Maestra – creadora*. [Facebook] <https://www.facebook.com/SGEIA/videos/545467596949276>

Fierro, C, Fortoul, B., Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós

Floridi, L. (2015). *The Online Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Londres: Springer Open.

Franklin, E. (2006). *Danza, acondicionamiento físico*. Paidotribo

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa.

Gobierno de México (2020). *Semáforo COVID-19*. <https://coronavirus.gob.mx/semaforo/>

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI editores S.A.

Han, Byung - Chul (2021). *No - cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus

Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. UOC.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Paidós

Hodges, C; Moore, S; Lockee, B; Trust, T; Bond, A. (2020). *La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea*.

<https://redemc.net/campus/el-aprendizaje-en-linea-no-es-lo-mismo-que-ensenanza-remota-de-emergencia/>

Ibáñez, F. (20 de noviembre de 2020). *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias? Observatorio de Innovación Educativa*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>

ICEMD (2017), Estudio 6 generaciones de la era digital. Instituto Economía Digital, ESIC Business and Marketing School.

https://cdn5.icemd.com/app/uploads/2018/12/Estudio_6-generaciones-de-la-era-digital-.pdf

Idárraga, S. (s/f). La Kinesfera - Planos y ejes del cuerpo. Entretanto. Arte en movimiento. <https://entretanto.co/la-kinesfera-planos-y-ejes-del-cuerpo/>

IFT (17 de febrero, 2020). *En México hay 80.6 millones de usuarios de internet y 86.5 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2019. 17 de febrero*. <http://www.ift.org.mx/comunicacion-y-medios/comunicados-ift/es/en-mexico-hay-806-millones-de-usuarios-de-internet-y-865-millones-de-usuarios-de-telefonos-celulares>

IFT (22 de junio, 2021). *En México hay 84.1 millones de usuarios de internet y 88.2 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2020*. <https://www.gob.mx/sct/prensa/en-mexico-hay-84-1-millones-de-usuarios-de->

internet-y-88-2-millones-de-usuarios-de-telefonos-celulares-endutih-
2020?idiom=es

INAH (29 de abril de 2013). *Niñez en la era digital, nuevo fenómeno de estudio.*

Consultado el 25 de febrero de 2022. <https://inah.gob.mx/boletines/1164-ninez-en-la-era-digital-nuevo-fenomeno-de-estudio#:~:text=%E2%80%9CEntre%20los%20efectos%20positivos%2C%20est%C3%A1,consider%C3%B3%20el%20investigador%20de%20la>

INEGI (01 de junio de 2020). *Comunicado de prensa. Núm. 264 /20.*

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/enoe_ie/ETOE.pdf

Instituto de Danza MIZOC (2018). *Diplomado Formación de Instructores de Danza*

Tradicional Mexicana en Competencias Docentes para el Desarrollo del Campo Formativo Expresión y Apreciación Artística.

Instituto de Danza MIZOC (s/f). *Información adicional.* [Página de Facebook]. Consultado el 10 de abril de 2021.

https://www.facebook.com/DanzaMIZOC/about/?ref=page_internal

Islas, H. (2007). *Consideraciones teóricas y bibliográficas del seminario de investigación para la enseñanza de la danza contemporánea (SIEDC).* En Cámara, E. e Islas, H. (Coord.)(2007). *La enseñanza de la danza contemporánea. Una experiencia de investigación colectiva.* UACM - INBA - CENIDID

Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas.* Ediciones Morata

Mazari, V. (2 de noviembre de 2017). *El espejo: ¿Amigo o traicionero de los bailarines?*

Revol Girar las danzas. Consultado el 25 de mayo de 2021

<https://revistarevol.com/principales/el-espejo-amigo-o-traicionero-de-los-bailarines/>

- Michel, A.D. (2020). *Ser Tallerista. Un estudio sobre el trabajo y la corporalidad de un grupo de talleristas de artes plásticas en la Ciudad de México*. UPN
- Luján Ferrer, Manuel Enrique (2010). *La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones sociales: Aproximaciones teórico-prácticas*. Revista Educación, 34(1), 101-118. ISSN: 0379-7082.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44013961006>
- Organización Internacional del Trabajo. (Octubre, 2020). *México y la crisis de la COVID - 19 en el mundo del trabajo: respuestas y desafíos*. En Feix, N. (coord.). Nota técnica país. Panorama Laboral en tiempos de la COVID-19
- Pavlovna, N. y Pavlovna, V. (2000). *ABC de Danza clásica. Primeros tres años de enseñanza de la escuela rusa*. Escenología.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., Tacchi, J. (2016). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata
- PROFECO (22 de diciembre de 2019). *Obsolescencia programada: diseñados para morir*.
<https://www.gob.mx/profeco/es/articulos/obsolescencia-programada-disenados-para-morir?idiom=es>
- Real Academia Española (2021). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. Consultado el 22 de mayo de 2021. <https://dle.rae.es>
- Redacción AN/ES. (2020, 14 de marzo). *SEP adelanta vacaciones de Semana Santa por Covid-19; durarán 1 mes: del 20 de marzo al 20 de abril*. Aristegui Noticias. Consultado el 28 de mayo de 2021. <https://aristeguinoticias.com/1403/mexico/sep-adelanta-vacaciones-de-semana-santa-por-covid-19-duraran-1-mes-del-20-de-marzo-al-20-de-abril/>

Sánchez, I. (2018, 18 de mayo) *Fallecen pilares de la danza folklórica*. Consultado el 10 de abril de 2021.

<https://www.elnorte.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=1397782&md5=c37dde7c9038a08e48783cbf72d0cf86&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe>

Secretaría de Educación Pública. (2020, 20 de abril). *Difunde SEP horarios del programa Aprende en Casa*. Boletín No. 99. Consultado el 6 de diciembre de 2020.

<https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-99-difunde-sep-horarios-del-programa-aprende-en-casa>

Sevilla, A. (1990). *Danza, cultura y clases sociales*. INBA - CENIDID

Talleres de Filosofía del Arte. (2020, 29 de septiembre). *La educación dancística en línea*.

Conversatorio. [Página de Facebook]. Consultado el 30 de septiembre de 2020.

<http://www.facebook.com/talleresdefilosofiadelarte/live/>

Taylor. S. y Bogdan. R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tedesco, J., Tenti, E. (2002). *Conferencia Regional "El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades"*. UNESCO.

Téllez, A. (2020). *Barra al piso para el fortalecimiento de la técnica de danza folklórica en los alumnos del Cedart "Diego Rivera"*. [Tesis de licenciatura, Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello]. Repositorio de investigación y educación artísticas del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.

Trilla, J. (2013). *La educación formal, no formal e informal*. Jaume Trilla: *La Educación fuera de la Escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel

Ulfe, M. E., Rodríguez, C., Vergara, R., Reyes, A. (2022). *La etnografía digital, sus desafíos y sus posibilidades*. Cuaderno de trabajo N° 65. Departamento Académico de Ciencias Sociales. PUCP.

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). *El rol docente en la era digital*. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, volumen (30), núm. 2, pp. 103-114. Universidad de Zaragoza. Consultado el 22 de febrero de 2022.

https://www.redalyc.org/journal/274/27447325008/html/#redalyc_27447325008_ref