

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Desarrollo Educativo

*Violencia sistémica en la enseñanza de la danza contemporánea
en la Escuela de Iniciación Artística no. 2:
La voz de los alumnos*

Tesis de maestría presentada por:
Pacheco Cabello Eurídice Amanda

Para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Educativo

Dirección de tesis:
Mtra. Alma Dea Cerdá Michel

México, D.F.2007

Universidad Pedagógica Nacional
en colaboración con
Centro Nacional de las Artes

Maestría en Desarrollo Educativo

*Violencia sistémica en la enseñanza de la danza contemporánea
en la Escuela de Iniciación Artística no. 2:
La voz de los alumnos*

Tesis de maestría presentada por:
Pacheco Cabello Eurídice Amanda

Para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Educativo

Dirección de tesis:
Mtra. Alma Dea Cerdá Michel

México, D.F.2007

AGRADECIMIENTOS

*Gracias a toda mi familia por su apoyo incondicional y permanente,
por la confianza que siempre han depositado en mí.*

*Gracias a la profesora Hilda Islas por su esfuerzo y dedicación,
por el empeño que tuvo en las constantes horas de asesoría.*

*Gracias a todos mis profesores de la maestría
por sus consejos y sus invaluable enseñanzas.*

*Gracias a la maestra Alma Dea por brindarme un espacio
que me hizo comprender que mi esfuerzo tenía sentido.*

*Gracias a mis compañeros Aide, Toño, Leti y Lorena
por los constantes momentos de aliento.*

*Gracias a mis amigos Carmen y Juan Carlos
que iluminaron con sus sonrisas los días de trabajo y las noches de desvelo.*

*Gracias a mis compañeros y profesores de la EIA. No. 2
Por sus aportaciones a este trabajo.*

*La dedicatoria es...
a todos los que alguna vez soñaron con bailar.*

ÍNDICE

I.- INTRODUCCIÓN.....	7
CAPITULO 1: PANORAMA GENERAL.....	10
1.1 Un problema entre murmullos	11
1.2 Implicación y Justificación.....	12
1.3 Objetivo.....	17
1.4 Preguntas de investigación.....	17
1.5 Antecedentes.....	18
1.5.1 Investigaciones centradas en el docente de danza	18
1.5.2 Investigaciones centradas en el alumno y sus problemas de alimentación.....	20
1.5.3 Investigaciones centradas en las lesiones corporales	21
1.5.4 Investigaciones centradas en la voz del alumno de danza	22
1.5.5 Publicaciones que hablan sobre la violencia en la escuela a partir de la voz de los alumnos	24
1.6 El rastreo de la voz.....	25
CAPITULO 2: ESCUELAS DE INICIACIÓN ARTÍSTICA	31
2.1 Reseña histórica	31
2.2 El currículo.....	36
2.3 La Escuela de Iniciación Artística No. 2.....	42
CAPITULO 3: SOBRE LA VIOLENCIA	46
3.1 Violencia Sistémica	50
3.3 La Violencia Sistémica en la enseñanza de la danza.....	54
3.3.1 La tradición de la enseñanza del ballet: rigidez y precisión.....	56
3.3.2 Las compañías profesionales: la competencia interminable.....	59
CAPITULO 4: LA VOZ DE LOS ALUMNOS.....	62
4.1. El lenguaje: herramienta de construcción.....	62
4.1.1 Metáforas y categorías: lugares coincidentes.....	67
4.2 El lugar del alumno o Pigmalión: diseño y sentencia docente.....	69
4.2.1 Los Preferidos: un grupo identificado.....	73
4.2.2 Los alumnos talentosos o “la elección de los elegidos”	76
4.2.3 El anhelo de la mirada y la palabra.....	80
4.2.4 Los lugares móviles	84
4.2.5 El prestigio docente.....	87
4.3 La voz predominante y el Eco discursivo: la espiral infinita.....	91
4.3.1 La exigencia: el límite borroso.....	93
4.3.2 La expectativa corporal: prejuicio y necesidad.....	97
4.3.3 Los gritos: llamado de alerta y vehículo de la ofensa.....	99
4.3.4 El dialogo ansiado y el silencio perpetuado.....	101
4.4 La Némesis: el contexto institucional predeterminado.....	108
4.4.1 El plan de estudios: el experimento.....	109
4.4.2 Los espacios inadecuados.....	115
4.4.3 Las voces subyacentes.....	117
4.5 Penélope: construcción y deconstrucción de la realidad.....	119

4.5.1 Tejer realidades	120
4.5.2 Tejer alternativas	121
II.- CONCLUSIONES.....	124
III.- BIBLIOGRAFIA.....	130

*En el desorden aparente de nuestro misterioso mundo,
cada hombre está ajustado a un sistema
con tan exquisito rigor
– y los sistemas entre sí, y todos a todo –
que el individuo que se desvía un solo momento,
corre el terrible albur de perder para siempre su lugar.
Corre el albur de ser, como Wakefield,
el paria del universo.
(Jorge Luis Borges)*

I.- INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la danza ha tenido diversos cambios a lo largo de la historia. La rebelión ante el ballet y la llegada de la danza moderna, después contemporánea, propusieron nuevas brechas para la danza escénica, provocaron tendencias diferentes, técnicas de movimiento, perspectivas innovadoras para los bailarines que estaban cansados de las puntas y los tutús; sin embargo, existen tradiciones que permanecen vivas, que se transmiten por generaciones, ante la consigna de que sólo algunos podrán llegar al tan ansiado escenario.

Muchos alumnos que desean incursionar en el área dancística, permanecen frustrados por no cumplir con las expectativas esperadas, otros tantos desertan y sólo algunos llegan a perfilarse ante las largas filas de bailarines que compiten por ser elegidos y reconocidos en cualquier nivel.

La formación obligatoria suele ser difícil, deben cumplir con años de preparación, con clases extenuantes y ensayos prolongados para llegar a la ejecución que el coreógrafo o maestro esperan, cumplir con una figura corporal esbelta; muchas veces se pide también una estatura idónea o un tipo de belleza estereotipado. No todos tienen la suerte de cumplir con estas características al inicio de su discipulado y atraviesan por humillaciones públicas, golpes, lesiones, rechazos e indiferencia.

A pesar de que la danza ha sido clasificada como una disciplina artística que debe comenzar a edades tempranas, cada vez son más los adolescentes y adultos que se agregan a las escuelas de danza, con la finalidad de llegar a ser profesionales; o bien con la intención de aprender a bailar, de ser personajes móviles de una puesta coreográfica; tal vez sólo acudan a clases para complementar un tipo de entrenamiento corporal o por simple curiosidad. Sin importar cual sea su motivo, muchos de ellos se encuentran con la arraigada doctrina de que para bailar deben soportar y sacrificarse hasta donde sea necesario.

La violencia sistémica toma una careta inocente, se filtra sin delatarse por completo, permanece sedimentada, se reproduce como parte de la disciplina de los bailarines, se ha vuelto invisible, endémica, se considera un camino señalado, inalterable

e inevitable; no obstante existe un malestar general, enunciado todos los días por aquellos que se integran a las filas. Los alumnos hablan, se desaniman y se reconfortan unos a otros, se enojan, ceden, se vuelven cómplices y regresan al salón de clase.

En mi acercamiento a la danza escuche las voces de los aprendices que se juntan para recriminar actitudes injustas y hostiles, se comparte el desaliento cuando el nudo en la garganta se hace insoportable dentro del salón y es necesario desahogarse en privado; pero los alumnos vuelven o casi siempre vuelven, callados, ensimismados, están ahí y esperan reconfortarse paulatinamente.

¿Es éste un filtro para descartar a quienes no sean capaces de soportar lo que se vivirá en el mundo profesional de la danza? ¿Qué se ofrece a los alumnos que a pesar de todo vuelven a intentarlo? ¿Por qué vuelven? Se trata de un fenómeno complejo y disímil, que en el análisis está más propenso a la incertidumbre que a la certeza veraz. Resulta necesario hacer evidentes las voces de los alumnos, para que los susurros dejen de serlo y se conviertan en diálogos esclarecidos.

El presente proyecto de investigación tiene por objetivo comprender el fenómeno de la violencia sistémica en la enseñanza de la danza contemporánea en la Escuela de Iniciación Artística no. 2 “Héctor Correa Zapata” del INBA. El trabajo parte de la voz de los alumnos, lo que marca una tendencia y una perspectiva particular, que deja abierta la posibilidad de, posteriormente, realizar un trabajo cuyo punto de partida sea la voz docente.

El proceso de investigación no fue sencillo, se transformó con el paso del tiempo, lo que parecía un abuso de poder de los maestros, tomó un significado diferente que contempla dos partes que se ligan y entrelazan mutuamente: maestros y alumnos asumen un rol determinado que les permite soportar, producir y fomentar diversos fenómenos violentos.

Tanto la tradición docente en la danza como el discurso institucionalizado de los alumnos señalan situaciones que emergen en un continuo proceso que se torna doloroso para algunos y parecen no ser pocos los que han sufrido desprecios y experiencias lamentables dentro de su proceso formativo. Detenernos un momento ante la reflexión de lo que ellos dicen puede acercarnos a la comprensión de situaciones que escapan de nuestra mirada.

La intención primigenia de esta investigación era crear una propuesta que erradicara los malestares de la tradición dancística; sin embargo, no es conveniente enmarcar soluciones antes de vislumbrar la problemática de fondo. Comprender nos ayuda a construir modificaciones adecuadas en cuanto a lo que cada uno de nosotros puede hacer. La violencia sistémica en la enseñanza de la danza es un tema que muchos reconocerán pertinente y oportuno.

En el primer capítulo se aborda el planteamiento del problema, la justificación, las preguntas de investigación, los objetivos y el apartado metodológico, para informar al lector sobre la preocupación principal de esta tesis y explicar la mirada particular con que se aborda.

El capítulo 2 contiene una descripción general del contexto: las Escuelas de Iniciación Artística. Delimita los aspectos particulares de la EIA. No. 2 “Héctor Correa Zapata”, así como un breve análisis de su historia y el currículo del área de danza contemporánea para el grupo que colaboró en esta investigación. De esta manera podemos comprender el lugar que ocupan las EIAs dentro del Instituto Nacional de Bellas Artes, así como su propósito inicial y los cambios que se dieron hasta últimas fechas con acontecimientos como la creación del Centro Nacional de las Artes.

Dentro del capítulo 3 se integra la información que nos conduce en el camino conceptual de la violencia de manera general, su relación con el sistema y su construcción específica para el mundo de la enseñanza de la danza, desde escuelas de danza clásica, hasta el ejercicio profesional de compañías independientes.

En el capítulo 4 se presentan los resultados, se resalta la importancia del discurso, la creación de la realidad y se interpreta la voz de los alumnos a la luz de diferentes teorías. Se muestran cuatro analogías que se han construido para agrupar las diferentes categorías emergentes del discurso y que nos permiten comprender de manera más profunda la manera en que se vinculan.

Una vez planteado el desarrollo del proceso de investigación y definidos los contenidos, me permito convocar a la lectura reflexiva y sustancial de cada uno de los apartados que la integran.

CAPITULO 1: PANORAMA GENERAL

La presente investigación parte de la importancia de la construcción de significados que conforman nuestra realidad a través del lenguaje. Dice Tenti (2004:75): “Las palabras no son inocentes”, nos ayudan a crear conceptos sobre las situaciones que vivimos y por la misma razón, la forma en que clasificamos y describimos el mundo tiene consecuencias en nuestra forma de actuar.

Se pretende comprender el discurso de los alumnos que se ven sumergidos en prácticas institucionales que pueden pensarse como violentas. Su voz se interpreta a partir del concepto de violencia sistémica que comprende características como: ser inconsciente e imperceptible y manifestarse muchas veces ya interiorizada en los cuerpos y asumida como algo convencional.

La enseñanza de la danza contemporánea es el área de interés en esta investigación y está conformada como resultado de una reforma que permitió que la danza incorporará y creara nuevas técnicas de movimiento que no sólo partían del ballet, que era más rígido; sino que exploró métodos más libres y heterodoxos, aunque también conservó prácticas que clasificaremos como violentas.

Las estrategias que algunos profesores utilizan para corregir la postura del alumno y desarrollar sus capacidades corporales, la repetición extenuante del trabajo coreográfico, o los comentarios devastadores hacia los alumnos, llegan a ser causa de heridas, resentimientos y sufrimientos de los que pocas veces se habla.

Es importante acercarse al alumno e intentar comprender la construcción de sus significados en cuanto a su relación con el maestro y las acciones que éste realiza “por su propio bien”, así como la manera en que se hace cómplice al asumir, tolerar y callar.

Los bailarines emprenden por sí mismos un camino de arduo trabajo y sacrificio para desarrollar altas capacidades corporales e interpretativas, conforme a cánones predeterminados y la violencia sistémica resulta eficaz y funcional, se ha convertido en una práctica sedimentada e incuestionable. Cuando nos amoldamos a la manera en que son las cosas perdemos la capacidad de criticarlas, de mirar alternativas y por ende, de luchar por ellas.

1.1 Un problema entre murmullos

La violencia es un problema que durante siglos ha caracterizado a nuestra historia y sociedad, sin embargo, se han promovido cambios en muchas prácticas para disminuir sus causas y consecuencias. La violencia en la educación se entretiene entre los abusos de poder de muchos docentes y el sometimiento de los alumnos que consideran que deben obedecerlos sin cuestionarlos y respetarlos a pesar de que dañen su integridad.

En las clases de danza se confiere autoridad al maestro y se deposita en sus manos un detonador de múltiples sensaciones. Los alumnos a menudo callan, no se permiten hablar de aquello que les incomoda o les afecta. La enseñanza dancística se arraiga a una tradición que utiliza comentarios desalentadores y un torrente de exigencias que muchas veces el alumno no puede cumplir.

Una vieja tradición en los maestros y maestras de danza, vigente todavía en ciertas personalidades, es la instrucción basada en comentarios devastadores sobre el cuerpo o la ejecución de los bailarines / las bailarinas. Ahora es tal vez más frecuente en nuestro medio una alternancia entre severidad y aliento, intervenciones que, más allá de situaciones objetivas, se ven implicadas por un juego proyectivo de necesidades y deseos del propio maestro /a y / o coreógrafo /a. Verdaderas corrientes de amor y de odio hacia ese cuerpo danzante. (Baz.2000:142)

Muchas de las prácticas anteriores en la enseñanza de la danza incluían dar golpes a los alumnos para que corrigieran su postura, o picar con alfileres las partes del cuerpo que estaban mal colocadas. Aunque esas prácticas ya no son tan comunes, aún vemos a muchos maestros de danza ridiculizar públicamente a sus alumnos o lesionarlos en estiramientos inadecuados.

Los procesos de enseñanza se tornan violentos y no es sencillo cambiarlos. Aprendemos a mirarlos como prácticas convencionales y necesarias por las que todo buen bailarín debe atravesar.

La violencia sistémica es así: se ejerce en una institución, dificulta el proceso de aprendizaje, es sustentada por la tradición y tiende a ser sutil, casi imperceptible.

Se ha definido la violencia sistémica como cualquier práctica o procedimiento institucionales que produzcan un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física.

Aplicada a la educación, significa prácticas y procedimientos que imposibiliten el aprendizaje de los alumnos causándoles así un daño. (Epp y Wattkinson,1999:15)

El daño que la violencia sistémica causa a los alumnos puede ser rastreado de diversas formas, una de las más importantes es a partir de su propia voz: la construcción que hacen de la realidad en torno a sus experiencias.

Si el enseñante desea actuar sobre su propio comportamiento en la relación pedagógica, con el fin de dominar sus reacciones, de introducir otras modalidades de comunicaciones y de intercambios, tiene necesidad de conocer cómo son recibidos sus actos y cómo es catalogado por sus alumnos. Es una retroacción (*Feed-back*), un retorno de información sobre lo que los alumnos sienten y perciben sobre lo que es observable en su conducta y en la del alumno, para derivar el mecanismo causal que rige los intercambios. Recogiendo los testimonios de los alumnos a través de entrevistas individuales, de discusiones de grupo, adoptando procedimientos de observación directa, se reúnen los medios de análisis de la situación tal y como es vivida por los interlocutores. (Postic,1982:94)

La presente investigación está centrada en alumnos de una Escuela de Iniciación Artística cuyo propósito principal es la iniciación y sensibilización en el arte, no obstante, hay testimonios que nos indican que la violencia sistémica esta inmersa también en escuelas profesionales y grupos de danza que actualmente ejercen su profesión.

1.2 Implicación y Justificación

El interés por realizar una investigación basada en la violencia sistémica en la enseñanza de la danza contemporánea surge por motivos personales y profundos que orientan la preocupación por dar respuesta a diversas interrogantes surgidas a partir de mi propia formación dancística.

A lo largo de mi experiencia en la danza he escuchado hablar a mis compañeros sobre injusticias, humillaciones, dolores físicos y emocionales que atraviesan en su formación, yo misma los he vivido. Esos testimonios permanecen censurados. Es necesario hacerlos públicos e invitar a quienes participan en la enseñanza de la danza a elaborar su discurso y reflexionar sobre sus propias vivencias.

Mi acercamiento a la danza contemporánea surgió a principios de mi carrera profesional en la UAM – Iztapalapa, luego de presenciar una puesta en escena del taller

de esta institución. Acudí cerca de cinco veces seguidas para admirar la misma obra. Mi admiración fue tan grande que me acerqué al taller con la intención de formar parte de él.

El ambiente me pareció estricto, la maestra era muy exigente, deseaba ver los ejercicios bien hechos y regañaba mucho a sus alumnos. Como yo era principiante no me ponía mucha atención pues debía memorizar antes los ejercicios para hacerlos correctamente. Tenía un gran deseo de avanzar para bailar en escenario como aquellos alumnos que había visto, me esforzaba mucho y por las noches practicaba en mi casa.

Mi objetivo era ser tomada en cuenta para la siguiente función, la profesora veía mi angustia por avanzar y me pedía calma. No era asunto de un día, sino de un proceso en el cual debía tener paciencia, pero antes de que eso pasara, la maestra hizo un viaje a Francia y el taller se cerró por casi seis meses.

Continué mis estudios de danza en el taller libre del Museo del Chopo donde tomaba la clase de principiantes y en ocasiones la de avanzados con tal de acelerar mi proceso. Ahí tuve la suerte de bailar en dos coreografías, una por cada grupo. Fue la primera vez que toqué un escenario como bailarina, tenía solos en cada una de ellas y eso me hacía sentir bien, aunque no eran grandes ni virtuosos, sentía que tenía mi momento especial.

Cuando volvió a abrirse el taller de la UAM, regresé. La maestra era otra y muchos alumnos ya no estaban, así que la mayoría éramos inexpertos en la disciplina, salvo dos o tres que habían estudiado danza en otras escuelas.

Cerca de tres años fui parte de ese taller, un grupo formal se consolidó, decidimos que el nombre del grupo sería "*Omphalos*" que significa ombligos. Todos éramos buenos amigos y pronto nos acoplamos, buscábamos apoyarnos en todo y nos entendíamos muy bien, sin embargo, poco a poco nos volvimos segregativos y herméticos, de manera que para los alumnos nuevos era muy difícil escalar hasta nuestra posición.

Recuerdo que no intentábamos excluir a nadie pero lo hicimos. Las clases del taller se dividieron en dos: una para los principiantes y otra para los "*Omphalos*".

Diferentes problemas nos alejaron y decidimos continuar nuestro entrenamiento en escuelas que podían recibirnos aún con la edad que teníamos, es decir, todos éramos adultos, pasados de los veinte años, lo que hacía que estuviéramos muy grandes para

ingresar a escuelas profesionales. Contábamos además con poco tiempo disponible puesto que todos éramos, primordialmente, estudiantes de carreras universitarias.

Las opciones que pronto encontramos fueron las Escuelas de Iniciación Artística y nos integramos a ellas, en donde continuamos nuestra formación.

En el examen de admisión me sentí muy confiada porque ya tenía un poco más de experiencia y me admitieron. Pronto me convertí en una alumna que casi siempre era tomada en cuenta por los maestros para marcar los ejercicios en clase o hacer algo especial dentro de alguna coreografía.

La situación me agradaba porque era mirada siempre y hasta mis compañeros me otorgaron un estatus de liderazgo al elegirme como jefa de grupo.

Al comenzar el segundo año llegó una maestra que proponía una técnica diferente, ya no había que puntar los pies, ni mantener el abdomen elevado y el cuerpo compactado, como a mí me habían enseñado. Ella tenía otras ideas sobre la técnica de la danza, así que desde el primer día comenzó a evidenciarme y a decir que lo que yo hacía estaba mal.

Recuerdo que en una ocasión detuvo la clase para regañarme y explico que nos creía más avanzados y veía lo contrario, que retomaría todo desde el principio porque no lo hacíamos bien. Aunque el mensaje era para todos yo me sentí responsable de aquél comentario por hacer mal el ejercicio.

Al principio me confundí y pretendí ignorarla, confiada en que pronto me acoplaría a lo que quería y volvería a hacer bien los ejercicios, sin embargo, no sucedió.

Ella ponía mucha atención en los alumnos más atrasados de la clase, actitud que fue perjudicial para mí porque me sentí ignorada.

Me esforzaba por llamar su atención, quería volver a ser el ejemplo y estar adelante en las coreografías pero cada vez tenía más conflictos con ella, que parecían más personales que académicos.

Yo escuchaba rumores en la escuela sobre nuestro grupo en particular, decían que éramos apáticos y flojos, que no teníamos ganas de aprender y eso me llenó de coraje porque yo sabía que no era verdad. Mis compañeros y yo nos esforzábamos mucho y no sabía porque los maestros no lo notaban, así que se me ocurrió la idea de que fuéramos un grupo con iniciativa. Como jefa de grupo promoví la creación de algunas coreografías montadas por nosotros mismos sin la supervisión de los maestros, con la intención de

presentarlas en la semana cultural de la EIA. No 1. La propuesta fue aceptada y nos pusimos a trabajar, tres de nosotros nos propusimos como coreógrafos y empezó el esfuerzo conjunto.

Tuvimos varios obstáculos de índole burocrático, era muy difícil conseguir el préstamo de un salón para ensayar y cuando lo conseguíamos, nos negaban el acceso al audio y hasta que lo lográbamos adquirirlo podíamos ensayar. Cuando no era posible, ensayábamos en el lobby de la escuela, en el piso de concreto, donde los alumnos atravesaban para ir a sus salones. No era un espacio adecuado para un ensayo, pero aún así lo hacíamos.

Todos cooperamos con el proyecto porque queríamos sorprender a nuestros maestros con un buen trabajo, sabíamos que no sería excelente ni perfecto pues era algo que nunca habíamos hecho, sin embargo, creímos que nuestro esfuerzo sería reconocido.

A poco tiempo de terminar el montaje nuestra maestra de grupo vio el trabajo e hizo algunas sugerencias y al final dijo que en general el trabajo estaba bien. Algunos días después se presentó ante la subdirectora y la misma maestra, ambas lo revisaron y nos pidieron sentarnos a su alrededor, dijeron que no estaba bien hecho, que no teníamos técnica, no se entendía y que distaba mucho de poder ser coreografía, y que de ninguna manera se presentaría en la EIA. No. 1.

Las críticas me parecieron hirientes, pensé que nuestra maestra iba a decir algo a nuestro favor, después de todo había dicho antes que el trabajo iba bien, pero no fue así.

Me sorprendió que ella se enojaba cada vez más y nos decía que la habíamos decepcionado porque no veía lo que nos enseñaba en clase. Su rostro permanecía indiferente a nosotros que no nos atrevíamos a mirarla. Los regaños continuaron, no recuerdo bien todo lo que dijeron, no quería escucharlas, después de todo, la idea había sido mía. Quise decir un par de cosas a nuestro favor pero nadie me apoyó. Tenía la cabeza agachada, no quería ver a nadie.

Después ella dijo que se sentía muy enojada y muy ofendida, que no quería hablar porque era muy explosiva, me señaló y dijo que conmigo hablaría después. Salimos del salón cerca de las diez de la noche y yo me sentía muy mal. El maestro de música me vio al salir de la escuela, se acercó y me dijo que me calmara, nuestro

proyecto no era perfecto, pero habíamos tenido la iniciativa de empezar, la segunda vez lo haríamos mejor... por supuesto, nunca hubo segunda vez.

Llegue a mi casa inconsolable, no podía creer lo que había pasado, pensé no regresar a la escuela, pero ¿por qué?, yo quería bailar y no iba a dejar que aquello me detuviera. Regresé a clase sin mirar a la maestra, luego todo el grupo resintió el malestar, porque ella ya no sonreía en clase, llegaba muy seria, daba las instrucciones en voz muy baja, su estado emocional nos afectó. Yo quería decirle que aquello me parecía un abuso de autoridad, pero no dije nada.

Poco a poco las cosas se normalizaron, me propuse no cuestionar nada de lo que los maestros decían o hacían, aunque algunas veces hacía comentarios sobre su didáctica o pedía que me aclararan dudas. Mis compañeros me decían que no lo hiciera, que no valía la pena porque el maestro siempre tendría la razón. El prestigio del grupo cayó más bajo esta vez, ahora no sólo éramos flojos y apáticos, sino también subversivos.

Yo sentía que había mucho que decir, pero necesitaba buscar una forma de ser escuchada. no sólo por mis compañeros, sino por mis maestros también.

En el último año que cursé en la EIA. No. 2 ingresé a la Maestría en Desarrollo Educativo en la línea de Educación Artística con un proyecto que pretendía contribuir a mejorar la enseñanza de la danza contemporánea. Durante el proceso de investigación, mi mirada se transformó, comencé a escribir y moldear mi proyecto de investigación, me asumí totalmente implicada dentro del campo, me volví más observadora dentro de mis clases de danza, me di cuenta de que los maestros eran así porque no podían ser de otra forma, y que los alumnos no éramos sólo víctimas.

Un día la subdirectora me citó en su oficina para preguntarme cuál era mi problema dentro de su clase, yo no dije casi nada, por el contrario, la escuche atentamente. Ella me habló de lo dura que había sido su formación profesional y de que nosotros éramos privilegiados porque nuestros maestros no nos golpeaban ni nos maltrataban, yo me mantuve callada, sabía que lo que ella me decía tenía que ver con lo que a mi me interesaba comprender: La infiltración invisible de la violencia en la tradición dancística.

El problema que enmarco es una situación compleja. Se trata de un fenómeno en el cual estoy profundamente inmersa y considero a esta investigación necesaria e ineludible.

En la lectura de mi relato encuentro similitudes con mis entrevistados, veo mi lugar en él, y observo cómo mi preocupación nace en el momento que me siento afectada. El lector se dará cuenta de mi posición y mi punto de partida, que no indica neutralidad, y cómo mis preconcepciones se modifican a partir de un análisis interpretativo de la voz de los alumnos ante una mirada teórica. El propósito es rastrear los hilos invisibles que se entrelazan en las filosas cúspides y los oscuros intersticios de este complejo fenómeno de la enseñanza dancística.

1.3 Objetivo

El objetivo principal de este proyecto es comprender el fenómeno de la violencia sistémica que interviene en la enseñanza de la danza contemporánea de la EIA. No. 2, a partir del discurso de los alumnos y convocar a la población dancística para que se permita una reflexión sobre el proceso formativo que rige en la actualidad.

1.4 Preguntas de investigación

- 1.- ¿Tiene sentido hablar de violencia sistémica en la enseñanza de la danza contemporánea en la EIA. No. 2 a partir de los significados que los alumnos construyen?
- 2.- ¿Cuáles son los significados que construyen los alumnos en torno a los aspectos que pueden mirarse como violencia sistémica en la enseñanza de la danza contemporánea en la EIA. No. 2?

1.5 Antecedentes

El tema de la violencia dentro de la enseñanza de la danza es escaso en las investigaciones, aunque algunas muestran esbozos de lo que pudiera clasificarse como violencia sistémica.

Las investigaciones consultadas describen problemáticas que atraviesa la enseñanza de la danza. Algunas contemplan la didáctica y el papel del docente. Se tomaron en cuenta investigaciones que retoman el tema de la alimentación de los alumnos de danza y los trastornos que se generan a partir de aspectos que pueden prevenirse. Investigaciones que revelan las lesiones corporales más frecuentes en alumnos de danza contemporánea y algunas otras que rescatan la voz de los alumnos sobre experiencias institucionales favorables o perjudiciales para su cuerpo y emociones. Por último se agregan importantes publicaciones que hablan sobre la violencia en instituciones educativas.

1.5.1 Investigaciones centradas en el docente de danza

El aspecto pedagógico dentro de las clases de danza contemporánea se ha estudiado anteriormente desde diversas perspectivas y formas. Es interesante considerar que éste ha sido un campo de estudio poco explorado y resaltar que cada vez más profesionistas se percatan de la importancia que tienen aspectos como la pedagogía y la didáctica, en algunas metodologías inmersas en el ambiente dancístico y sus repercusiones entre los alumnos.

María Cristina Abad, profesora de danza, realizó en 1966 una investigación sobre las *Facetas didácticas del maestro de danza clásica*. Es relevante observar que en este año, la metodología del docente era ya un tema necesario dentro de la investigación. Las metodologías que emplea el maestro de danza clásica son similares a las que utilizan los profesores de danza contemporánea, en el aspecto didáctico, concluye que:

La educación de la danza no debe ser sólo la transmisión de conocimientos, ni de la perfección técnica, el maestro debe tener en cuenta las etapas por las que pasan sus alumnos así como el dinamismo y desarrollo de su personalidad. Además de llevar al

alumno a una perfección técnica, debe despertar en él su riqueza interior y sus facultades creadoras, el maestro debe tener conocimientos técnicos, físicos y psíquicos para realizar su labor, no debe ser demasiado pesimista u optimista en las expectativas que tiene en alumnos con elevadas destrezas o pocas facultades, puesto que éstas pueden desarrollarse, debe evitar la autosuficiencia y valerse de los consejos que pueda necesitar, debe combatir sus prejuicios contra la danza y sus ejecutantes, debe conocer las características del medio para comprender a sus alumnos, necesita despertar la inquietud por la investigación para dar más oportunidades de desarrollo en sus alumnos, y trascender los conocimientos técnicos con tal de que el arte pueda surgir de adentro, de lo más profundo de la persona. (Abad,1996:27-28)

En 1989 la Licenciada en Pedagogía Iliana Esparza realizó una investigación bajo el título *Reflexiones sobre la Enseñanza de la Danza Contemporánea* y trató a fondo el hecho de que la enseñanza de la danza se ha enfocado más en las habilidades técnicas y no tanto en la expresión, la creatividad y la innovación, lo que lleva a los estudiantes a ir tras ideales como el virtuosismo técnico o la formación de un cuerpo perfecto. Propone una nueva estrategia de la enseñanza de la danza contemporánea que busque “el equilibrio del sujeto tratando de integrar el aspecto afectivo en la adquisición de habilidades motrices...” (Esparza,1989:68,69). Argumenta que es difícil pues los maestros de esta disciplina centran su atención en las habilidades técnicas y no conjugan las habilidades expresivas que son un elemento fundamental de las actividades artísticas.

Menciona la carencia de un método definido que enmarque y guíe claramente la labor educativa en la danza, plantea que el aprendizaje mecánico en las actividades artísticas es un freno para la disponibilidad motriz. Esta investigación nos habla de cómo el entrenamiento técnico en danza, que no toma en cuenta las posibilidades y limitaciones del cuerpo, puede devenir en lesiones y accidentes.

Concluye la autora, entre otras cosas, que la educación artística en general tiende a ser clasista y que ya no se considera parte de la formación integral del individuo, que la reflexión sobre la educación dancística ha sido escasa y que la enseñanza de la danza ha perdido su valor fundamentalmente creativo, inclinada hacia lo estético y centrada en la actividad práctica de la forma, así como en el entrenamiento técnico.

Esparza se refiere a todos los niveles de educación, desde la danza implementada en la escuela básica, como en talleres y escuelas profesionales. Me parece importante rescatar esta investigación, puesto que el hecho de acentuar el entrenamiento técnico

puede desembocar en exigencias corporales que muchas veces sobrepasan el rendimiento y capacidad de cada cuerpo que, evidentemente, es distinto en cada alumno.

En este mismo rubro, Alonso Anda (1996) en su tesis titulada *Estudios sobre la experiencia estética en relación a la proyección artística y la educación de la danza* concluye que debe existir flexibilidad para establecer tantos estilos como intérpretes hay en el mundo, entendiendo por estilo la manera peculiar de ejecutar una obra, de tal manera que los bailarines adquieran un compromiso mucho más profundo con el espectador que lo estrictamente mecánico, sin estilo propio o simplemente exhibicionista.

Anda retoma también la importancia de la interpretación, cuando nos explica que “la buena interpretación es creíble de cada estilo; supera las dificultades y aprovecha las fuerzas del personaje, tiene detalle y textura central... pasa de la imitación a la revelación; y cuenta con una técnica competente, pero también con verdad y creatividad.” (Anda,1996:89)

Las investigaciones centradas en los docentes de danza nos hablan de que existe una preocupación por el aspecto didáctico y pedagógico del entrenamiento dancístico. Privilegiar la técnica sobre la expresión, las expectativas del docente respecto a lo que podrán o no llegar a ser sus alumnos, la importancia de la individualidad y el respeto al estilo y la interpretación son aspectos que se subrayan en estos trabajos. Revelan ciertas inconformidades con lo que el docente implementa y que podría clasificarse como detonador de cierto tipo de violencia. Las lesiones, el etiquetamiento hacia el alumno, el proyecto homogeneizador que cuarteja la expresión individual, son aspectos que también se rescatan en esta investigación.

1.5.2 Investigaciones centradas en el alumno y sus problemas de alimentación

La profesora de danza Alcalá Arellano egresada de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello realizó su tesis sobre *La importancia de la alimentación en la danza* (1993). Asegura que los alumnos de danza sufren problemas físicos y emocionales relacionados directamente con su manera de alimentarse y con la escasa asesoría que tienen al respecto.

Menciona que toda la responsabilidad se deja al practicante quien, por desconocimiento en la mayoría de las ocasiones, no se preocupa por informarse sobre las características y hábitos alimentarios apropiados de acuerdo con la actividad que desarrolla. Propone espacios dentro de la institución donde se brinde información y orientación sobre estos temas, no sólo al alumno, sino a sus familias y profesores.

Valencia Pérez reflexiona sobre la *Influencia del docente de danza en el desarrollo de trastornos de la alimentación en estudiantes adolescentes de danza clásica* (1993) y argumenta que, de acuerdo con sus resultados, en la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC) la anorexia y la bulimia no son frecuentes. Los problemas de figura son canalizados a tiempo, sin embargo, aclara que existe una constante preocupación por lograr conservar una figura dentro de los cánones estéticos que rigen la disciplina de la danza clásica, explica que las mujeres, sobre todo, atraviesan verdaderos momentos de angustia y presión en relación a su figura corporal.

Declara que no pretende hacer responsable de esta problemática al docente en su totalidad, pero sí hacer énfasis en la importancia de su labor, hacer hincapié en la influencia real que tiene la forma en que el profesor aborda la cuestión de la figura en el desarrollo o principio de algún trastorno de la alimentación.

Estas investigaciones muestran una preocupación por la rigidez en algunas escuelas de danza en cuanto a la figura corporal, y cómo los alumnos atraviesan por fuertes angustias que pueden desembocar en serios problemas de salud como son los trastornos alimenticios. La exigencia de cánones específicos de estética corporal puede ser parte de la violencia sistémica que se vive al interior de instituciones dedicadas a la enseñanza de la danza, pues los alumnos que no alcanzan a cubrir dicha expectativa pueden implementar medidas poco saludables para alcanzarla.

1.5.3 Investigaciones centradas en las lesiones corporales

El Centro Nacional de las Artes (CNA) cuenta con vasto material sobre las lesiones que tienen los bailarines, uno de ellos se centra específicamente en las *Lesiones más frecuentes en bailarinas de danza contemporánea*. Este estudio fue realizado en 1987 por la Doctora Irma Pérez Ruvalcaba y la Doctora Rosa María Fonseca Moreno. Nos

mencionan que: “Los problemas médicos en bailarinas van de anomalías ortopédicas a desórdenes nutricionales; algunos son agravados por el uso de técnicas inapropiadas, inadecuada constitución física, mal entrenamiento y fatiga” (Pérez y Fonseca,1987:s/p).

Nos explican que los problemas más frecuentes son: de la columna, de rodillas, de tobillos y de pies. Se menciona que al estudiar a 34 bailarinas que se entrenaban con la técnica Graham, 28 presentaron lesiones, cuya frecuencia por región anatómica es la que se muestra a continuación: el tobillo tenía 15 casos (53.57%), el muslo 4 casos (14.28%), la rodilla 2 casos (7.14%), el pie 2 casos (7.14%), la mano 2 casos (7.14%), la clavícula un caso (3.57%), la columna un caso (3.57%) y el hombro un caso (3.57%). Estos resultados nos demuestran que algunas prácticas técnicas puede dañar gravemente el cuerpo del danzante.

1.5.4 Investigaciones centradas en la voz del alumno de danza

Egresada de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello en el año 2002, la profesora de danza Rebeca Hernández Villalobos hace una investigación titulada *La aplicación del plan de estudios de la carrera de profesional en danza contemporánea de la ENDNYGC¹. “Opinión de los alumnos” 1999-2002*. Realizó entrevistas a los alumnos para conocer su opinión acerca de las diferentes clases que imparte la escuela y hace una propuesta de mejora para la carrera de la que también es egresada.

Hernández Villalobos hace una crítica a la escuela que la formó como profesional en danza y deja entrever inconformidades respecto a esta institución. En su investigación concreta algunos aspectos que me gustaría retomar:

Menciona que dentro de la institución los alumnos no sentían libertad para poder expresarse, lo que también reproducían en la asignatura de Prácticas Educativas, en la que ellos debían dar clases de danza. Les faltaba continuidad en la técnica que impartía su escuela y se encontraban desanimados por comentarios negativos de sus profesores sobre sus deficiencias técnicas. Asegura que los alumnos no sentían confianza para externar sus opiniones, puesto que cuando lo hacían se les tachaba de problemáticos.

¹ El título de la tesis es textual, las siglas ENDNYGC significan Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello

La tesis que realizó Alejandra Ferreiro, actual investigadora del CENIDI – Danza José Limón, titulada *Repercusiones del currículo oculto en el plan de estudios de la Academia de la Danza Mexicana* (1996), recupera la opinión de los alumnos y sus interpretaciones acerca de los principios educativos y artísticos del plan de estudios. Resalta aspectos como “la escuela es la segunda casa del alumno”, y cómo el proceso educativo se vincula con las relaciones afectivas. Menciona que las reestructuraciones del plan de estudios provocan grandes confusiones y angustias en el alumnado, en particular, que los alumnos de nivel bachillerato evidencian ciertos niveles de malestar: “agresión y descontento, desánimo y falta de interés, expresión de dudas y prejuicios, deseos de especializarse, se sienten presionados, críticas a las deficiencias de los maestros y comentarios alentadores en relación con el proyecto”²

Los principales problemas expresados son: “contraposición muscular, necesidad de especializarse, la dosificación de horas, importancia a cada género dancístico, bajo nivel técnico – dancístico así como las lastimaduras que provoca la formación paralela”.

Alejandra Ferreiro concluye este apartado con lo siguiente:

El proceso de aprendizaje de la danza que tiene como objetivo la profesionalización, ha sido duramente criticado, por el sufrimiento que implica. Sin embargo, el dolor corporal no es problemático, ese se elimina con la persistencia en el entrenamiento y a veces hasta se torna placentero, porque se asocia al logro de mayores habilidades. El que es indispensable revisar es el desazón emocional. Los alumnos son muy sensibles a las diferencias y comparaciones, porque aunque no se les diga nada, intuyen que existen alumnos con mejores condiciones que otros. Estos últimos, evidentemente, avanzan con mayor rapidez y facilidad. Además, el ojo del maestro es también, sensible a ello y tiende, casi instintivamente a mirar al que mayores logros tiene. Esta selectividad del maestro es, de principio desagradable para el alumno, por lo que es indispensable hacer un esfuerzo por subsanarlo. Intuir es molesto, pero corroborar lastima, daña. De ahí que los comentarios de los maestros tienen que ser muy cuidadosos, para evitar que el alumno corrobore y se sienta lastimado, frustrado, dolorido. (Ferreiro,1996:231)

Lo institucional influye definitivamente en los alumnos y las propuestas escolares se articulan con sus emociones, pueden afectarles y causarles desconsuelo.

Margarita Baz realiza una investigación titulada *Las metáforas del cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza* donde entrevista de manera grupal e individual a

² Se refiere al proyecto de cambio en el plan de estudios, en donde, entre otras cosas, se reducen o aumentan horas a determinadas asignaturas.

bailarinas profesionales respecto a los significados que hacen en torno a su cuerpo. Las bailarinas hablan sobre múltiples experiencias dentro de la institución que las formó y cómo algunas veces fueron heridas y lastimadas por diferentes eventos que conformaron su escolaridad.

Margarita Baz nos dice que los maestros tienen la vieja tradición de educar a partir de comentarios devastadores y cómo existen verdaderas corrientes de amor y odio hacia los cuerpos danzantes. Me parece muy pertinente incluir esta investigación ya que recupera importantes elementos de la formación de las bailarinas, interpretados por ellas mismas, sus experiencias y la pasión a la que se aferraron para ser quienes son.

Margarita Tortajada realizó un artículo para el Coloquio de Danza Miradas y Saberes, en noviembre de 2004, en el que nos presenta la voz de los alumnos de escuelas profesionales de danza donde claramente se proyectan diferentes tipos de violencia. Entre los resultados de algunas de sus encuestas con alumnos de escuelas profesionales del INBA, Tortajada menciona que:

En lo que se refiere al trato a los alumnos, la mitad de ellos (48%) afirmó que algunos maestros los humillan en clase, y al parecer se mantienen en alguna medida prácticas características del siglo XVIII, pues el 12% de los alumnos afirmó que algunos maestros los golpean en clase. (Tortajada.2004:5)

Podemos notar que en las investigaciones de Hernández Villalobos, Alejandra Ferreiro, Margarita Baz y Margarita Tortajada hay algunas constantes: los alumnos hablan de cómo son tratados y de cómo las prácticas institucionalizadas pueden ser detonadoras de múltiples agravios tanto físicos como emocionales.

1.5.5 Publicaciones que hablan sobre la violencia en la escuela a partir de la voz de los alumnos

Julieta Imberti, en su libro publicado con el título *Violencia y escuela*, hace una recopilación de varias investigaciones que abordan esta temática. Resulta en extremo interesante conocer cómo la gente entrevistada recuerda sus experiencias escolares y la manera en que fueron violentados, reconocen los grandes estragos que han tenido estas

historias de su pasado. La violencia ejercida por maestros o autoridades escolares suele ocultarse bajo máscaras de buena intención, que corrigen al niño que debe ser reprendido.

Epp y Watkinson en su libro *La violencia en el sistema educativo*, hacen mención de cómo la violencia sistémica se filtra en las instituciones casi imperceptiblemente. La violencia sistémica abarca diferentes rubros que pueden filtrarse fácilmente entre las normas, la disciplina, las miradas, los comentarios, las evaluaciones, etc. Cabe decir que de esta publicación surgió el concepto de violencia sistémica que da título al presente proyecto.

1.6 El rastreo de la voz

*En todas partes,
a lo largo y ancho del universo,
hay un cambio incesante de posición,
todo es relativo.
El observador está siempre en el centro de las cosas.
(Alejandra Rojas)*

La violencia sistémica es un concepto que define los elementos institucionales que pueden dañar o lastimar al alumno sin ser esa su intención. Se conforma por algunos aspectos que parecen inocuos, pero que pueden afectar desfavorablemente a algunos individuos.

No se trata de un fenómeno en el que participan agresores y agredidos, sino que todos se involucran activamente en los procesos violentos. A partir de las normas impuestas o de la sumisión, los sujetos se hacen cómplices de estos procedimientos poco evidentes por ser convencionales.

Las normas establecidas dentro de las instituciones educativas, muchas veces son resultado de tradiciones heredadas que casi nunca se cuestionan porque son parte de prácticas comunes. Existen normas que, a pesar de ser violentas, resultan eficaces para producir resultados favorables y óptimos en los alumnos que se forman.

Algunos sujetos que han sido educados a partir de procedimientos violentos, llegan a reconocer sus beneficios y se encuentran dispuestos a reproducirlos, con tal de obtener resultados similares.

Por medio del análisis de los significados que los sujetos construyen sobre el trato recibido durante su educación, podemos observar y registrar los daños que produce la violencia sistémica.

Para interpretar y comprender los significados que los alumnos de la EIA. No. 2 construyen sobre el trato recibido, durante su formación dancística, se utilizó la metodología cualitativa, que pretende un acercamiento a la realidad a partir de sus cualidades.

La metodología cualitativa nos permite comprender la construcción del conocimiento a partir de los sujetos mismos, en la interpretación de los hechos y en el enfoque de particularidades que obtienen su validez por la profundidad con que se miran.

De ninguna manera este tipo de metodología nos lleva a generalizar las conclusiones obtenidas, sino que nos permite un enfoque muy particular sobre pequeños fragmentos de la realidad. Se trata de la construcción de un conocimiento que se asume precario, que se sabe efímero al comprender que las realidades sociales se mantienen en constante movimiento. Permanece atravesado por la mirada del investigador que se encuentra en un punto particular y es analizado a través de una lente teórica que permite construir una interpretación.

Dado que el grado de implicación, en este caso es determinante, me asumo en el rol de participante completo, Rodríguez Gómez encuentra dentro de éste a los investigadores que ya forman parte del grupo u organización que han decidido estudiar. Por lo que ha sido importante para este caso registrar constantemente los supuestos iniciales y las reacciones subjetivas e informar a menudo a los lectores sobre las preconcepciones y posconcepciones, a fin de tener claro el lugar desde donde se observa.

Además se implementó la triangulación de varias fuentes de datos, tales como el concepto general de violencia sistémica, para no aceptar fácilmente las impresiones propias iniciales, sino ampliar el ámbito, claridad y perspectiva de los constructos desarrollados a partir de las voces participantes.

El discurso de los alumnos fue retomado a través de entrevistas a profundidad y entrevistas grupales, puesto que son técnicas de la metodología cualitativa que se acercan a la subjetividad de los sujetos, sus opiniones y su manera de asumir e interpretar la realidad en que viven.

Los alumnos son los principales receptores en la educación, construyen y asumen una serie de significados que avalan o no para su futuro proceder.

Margarita Baz nos explica que la entrevista grupal “capta lo transindividual, es decir, esas dimensiones que dan cuenta de una *subjetividad colectiva forjada en un orden social y sus instituciones*. Con esa aproximación conceptual, donde lo particular (los sujetos específicos que participan en el estudio) no es el objeto de estudio sino el terreno donde se observan procesos que trascienden al individuo, fundamentamos la posibilidad de acceder a un conocimiento relativamente generalizable para los sujetos pertenecientes a una cierta cultura”. (Baz,1996:72)

En tanto que las entrevistas grupales pueden brindarnos un primer acercamiento a la subjetividad colectiva, la primera entrevista, fue hecha de manera grupal con la finalidad de esbozar los ejes temáticos que más tarde formarían parte de las entrevistas individuales.

La entrevista grupal fue realizada con cinco alumnos del grupo de adultos de segundo y tercer año del área de danza contemporánea en la EIA. No.2 cuando ellos aún eran alumnos de la institución. Partió de una pregunta eje: ¿Cómo sienten que son tratados en la EIA. No. 2? Con base en sus respuestas se articularon otras referentes a su discurso.

En el último año de su formación el grupo de la generación 2002 – 2005 estaba constituido de la siguiente forma: seis alumnos que cursaron los tres años completos dentro de la institución, una alumna que tramitó su cambio de danza clásica a contemporánea y una alumna que provenía de la EIA. No. 1.

Los sujetos entrevistados individualmente fueron cuatro alumnos egresados del área de danza contemporánea del grupo de adultos de la generación 2002 – 2005, que cursaron los tres años completos dentro de la institución.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y conjuntamente se realizaron notas de campo con el fin de obtener un texto, que conformó el conjunto de datos a interpretar. Se realizaron de manera confidencial y se pidió autorización para dejar o cambiar los nombres de cada entrevistado. Los nombres de los maestros mencionados fueron cambiados en su totalidad.

Las entrevistas fueron transcritas y se encuentran en el apartado de anexos, se utilizó diferente simbología para señalar los siguientes aspectos:

- ... Puntos suspensivos para señalar pausas en el discurso.
- (...) Para señalar que el texto no es comprensible en la grabación y no fue transcrito.
- () Para señalar gestos, entonaciones, silencios y risas dentro del contexto de la entrevista.

En el capítulo cuatro se citan diferentes fragmentos de las entrevistas con el siguiente código: Se presenta el texto obtenido del discurso y se cita con el nombre del entrevistado, seguido de la entrevista de la que fue tomado. Por ejemplo: (*Margot. Entrevista 1 grupal*)

Se realizaron las entrevistas que fueron necesarias por alumno, con duración de una a dos horas, con tal de abarcar los temas pertinentes.

Para la primera entrevista grupal cité a cinco compañeros de mi grupo dos horas antes de empezar la clase de danza, pero solamente llegaron tres, así que, con tal de no cancelar la entrevista, invité a dos compañeros de segundo año, también del grupo de adultos, que accedieron amablemente, comenzamos la entrevista y la conversación fluyó sin obstáculos, todos compartían sus opiniones en una plática amena e interesante. La entrevista me pareció rica en contenido, se tocaron muchos temas que yo no había contemplado aún.

Había pensado en realizar seis entrevistas individuales, que integraban a los alumnos que cursaron los tres años consecutivos de la generación 2002 - 2005, aunque ya para esas fechas habían egresado de la escuela. Cuatro de ellos acudieron sin ningún problema, los otros dos, pospusieron la cita varias veces, lo que me hizo pensar que no querían ser entrevistados, o bien, que sus actividades no se los permitían. Opté por quedarme con las cuatro entrevistas logradas.

En la primera entrevista individual me sentí insegura, sentía que mi compañero no tenía la intención de hablar demasiado, la entrevista llegó a su fin y tras el análisis noté la importancia de sus silencios. Las tres entrevistas posteriores fluyeron bastante bien,

aunque tenía la sensación de que había temas importantes que nadie había señalado, aparte de que encontraba algunas contradicciones en su discurso, que no parecían vincularse directamente con el tema de la investigación. Me di cuenta de que cada quién tenía su particular forma de significar lo que había vivido durante los tres años y que no debían vincularse con lo que significaron para mí. Comprendí que aquellas incongruencias eran un hallazgo que le daba matices a mi investigación y que me hizo comprender aspectos que yo no quería ver.

El maestro no sólo no era un tirano y los alumnos tampoco eran víctimas indefensas, todos habíamos cooperado para darle vida a la violencia sistémica en la escuela. Me sentí un poco decepcionada al principio, pero luego mi comprensión se agudizó y comenzó a tomar forma y sentido.

Las primeras categorías, determinadas como conjuntos temáticos que ayudan a clasificar y analizar la información vertida dentro de cada entrevista, eran aproximadamente quince temas que me parecían amalgamados, aspectos de los que hablaban los alumnos y que yo relacionaba con factores violentos, sin embargo esta categorización no me funcionó bien, no había forma de hablar de un tema, sin relacionarlo con el otro, de forma que mi análisis parecía confuso y repetitivo.

Hice tablas de frecuencia para ver cuáles eran los temas de los que se hablaba más, pero me di cuenta que aquellos que no tenían alta frecuencia no eran menos importantes que los otros.

Pensé en utilizar metáforas para nombrar las categorías, ya que me permitirían agruparlas y expresar más de lo que literalmente significaban.

Las metáforas tienen la virtud de llevarnos a la profundización de algunos significados de una manera sutil y a la vez disímil, nos permiten comprender de manera figurada ciertos aspectos que pueden compararse e identificarse a partir de significados que, de otra manera, quedarían inconexos entre sí.

Tras cursar la asignatura de Temas Selectos II, correspondiente al último semestre de la maestría tuve oportunidad de indagar en la importancia de las metáforas dentro de mi propio trabajo de investigación. Busque cuatro analogías que agruparan todas mis categorías de análisis. Me parecieron acertadas para mostrar aspectos como: la invisibilidad de la violencia, las voces desapercibidas de los alumnos, las espirales que

generamos ante la aceptación de normas institucionales y la participación conjunta de maestros y alumnos.

De esta manera se articuló poco a poco el capítulo cuatro que contiene los resultados analíticos del discurso de mis entrevistados, la investigación se sustentó cada vez más entre la teoría, el discurso y mis concepciones, que a su vez, se transformaron paulatinamente en el transcurrir de la presente investigación.

CAPITULO 2: ESCUELAS DE INICIACIÓN ARTÍSTICA

En el presente capítulo se propone un acercamiento al contexto curricular e institucional de las Escuelas de Iniciación Artística, enfocado en la enseñanza de la danza contemporánea, para el grupo de adultos en la generación 2002- 2005.

Es necesario ubicar como contexto a ésta institución para mirar con profundidad el aspecto de la violencia sistémica situada en el tiempo y el espacio. Acercarnos a los significados que construyen los alumnos que interpretan su experiencia dentro de esta institución, durante su periodo escolar.

Las prácticas, normas y propósitos institucionales marcan el acontecer dentro de la escuela. Crean un determinado pensamiento que no pertenece a ninguna otra institución, sino que delimita particularmente el devenir de los alumnos y profesores, sus valores, sus acciones y la construcción de sus significados.

El currículo, propone una serie de contenidos y objetivos que delimitan lo que será tomado como conocimiento legítimo, lo que vale la pena saber y lo que no es necesario. Apunta las expectativas de los estudiantes y maestros hacia una dirección concreta, conforma los saberes valorados dentro de la danza contemporánea en un nivel inicial.

Se expone una breve reseña histórica que esboza la manera en que se gestaron las EIAs como instituciones, sus propósitos iniciales y cómo cambiaron con el tiempo, sobre todo a partir de la creación del Centro Nacional de las Artes (CNA) que les dio una transformación significativa.

2.1 Reseña histórica

Según el plan de estudios de iniciación y sensibilización en educación artística del área de danza del año 2000, vigente en la actualidad³, las EIAs tienen su origen en el sexenio de Lázaro Cárdenas bajo el nombre de Centros Populares de Arte para trabajadores, con

³ Encontrado en el acervo de la biblioteca de la EIA. No. 2

fundamento jurídico en el artículo 3 y 123 constitucional y en la ley de educación de dicho sexenio.

Se encontraban a cargo de la Dirección del Departamento de Educación Obrera y el Departamento de Bellas Artes. El primer centro se inauguró en la colonia Obrera dirigido por el maestro Ángel Salas y llegó a tener más de 800 alumnos, por lo que se crearon otros centros similares en zonas populares.

Los Centros de Arte para Trabajadores funcionaban en casas particulares adaptadas o en escuelas primarias deterioradas, a causa de la falta de presupuesto, pues a pesar de que se pidió financiamiento de sindicatos obreros, no obtuvieron respuesta alguna.

Actualmente las cuatro EIAs continúan en lugares rentados por el INBA que, en su mayoría, son inadecuados para su función.

Los objetivos de estos Centros de Arte para Trabajadores fueron los siguientes:

- Proporcionar una educación estética a los trabajadores
- Capacitarlos para la práctica de algunas disciplinas artísticas
- Brindar a la juventud la oportunidad de intercambio en las múltiples competencias de conocimiento y valores que presenta la vida contemporánea. (CONACULTA,2000:7)

Las EIAs no eran contempladas como un peldaño para acceder a las escuelas profesionales, sin embargo, la población era mixta:

- a) Asistían adultos que buscaban integrar la educación artística como complemento de sus conocimientos
- b) Asistían jóvenes interesados en el arte, que en muchos casos descubrían su vocación artística y seguían una educación profesional.

Sin ser esto último su prioridad, los jóvenes recibían una educación básica en el arte y después decidían continuar o no en las escuelas profesionales, como una opción más de vida.

Estos centros eran gratuitos y difundían el arte en las zonas populares, las asignaturas impartidas eran Música, Teatro, Danza y Artes Plásticas. Los planes de estudio se enfocaban en la práctica y en la enseñanza de la técnica.

Es interesante reflexionar en que eran centros que tenían lo que Herbert Read denomina “Educación para el Arte”, que se enfoca en la producción artística, es decir, tiene como objetivo la práctica del arte como tal, a diferencia de la “Educación por el Arte” que tiene como objetivo el aprendizaje de códigos necesarios para apreciar y entender los lenguajes de las disciplinas artísticas y no necesariamente para producirlas.

El primero de enero de 1947 entró en vigor la Ley Orgánica del INBA y las EIAs pasaron a depender directamente de éste, transformadas en Centros de Recreación Educativa Social y adquirieron un sistema estructurado para la enseñanza artística, con sus propósitos iniciales y sin responsabilidad de escolarización.

Las escuelas de Iniciación Artística no pretendían convertir a todos los estudiantes en futuros artistas sino que intentaban darles una visión del arte como los que se les da en otras materias de su educación general. (CONACULTA, 2000:8)

La cita anterior nos lleva a pensar que el objetivo ya no se orienta a una “Educación para el Arte”, sino como portadora de una visión general que no se dirige principalmente a la producción de obras artísticas, esto es, una “Educación por el Arte”, lo que marca la pauta de una modificación al objetivo inicial.

Posteriormente, con base en el “Programa para la modernización educativa 1989 – 1994”⁴ y la propuesta de reestructuración curricular puesta en marcha en el ciclo escolar 1994 – 1995 para música y danza, que coincidió particularmente con la creación del CNA para la formación de profesionales de arte; las EIAs se asumen completamente como el primer escalón de una formación artística profesional y orienta sus objetivos en este propósito. Esta propuesta tenía los siguientes objetivos:

- a) Construir a las EIAs como el primer nivel del sistema de educación artística profesional.
- b) Facilitar el vínculo de las EIAs con otros subsistemas de educación artística del INBA.
- c) Proporcionar la formación estético artística que favorezca el adecuado desarrollo del egresado en los siguientes niveles del sistema. (Plan de

⁴ Este programa fue emitido por el Poder Ejecutivo Federal y pone en marcha el proceso de reordenación académica con punto de partida en las siguientes premisas. A) Conformación del sistema de educación artística profesional en niveles inicial, medio y superior. B) Revisión, reestructuración y elaboración de planes de estudio de todas las escuelas en sus distintos niveles. C) Actualización y superación académica para la reordenación. D) Elaboración de un nuevo estatuto del personal académico del INBA. E) Asesorías académicas y centros educativos asociados a los estados.

estudios de iniciación profesional de las Escuelas de Iniciación Artística. Julio, 1994, p.7, citado en CONACULTA,2000:9)

En 1998 los directores enumeraron una lista de problemáticas que señalaban escasa claridad en los objetivos de las escuelas en cuanto a la formación que debían dar. No se encontraba resuelto su perfil propedéutico para escuelas superiores, no se definía la educación inicial como tal dentro del proyecto académico, etc. Se propuso un nuevo currículo con distintos planteamientos que clarificaban su función y que permanecen vigentes hasta hoy.

En la actualidad, las EIAs se rigen a partir de objetivos y finalidades institucionales, que contemplan aspectos para su consolidación como escuelas que permiten el acercamiento y la sensibilización de las diferentes disciplinas artísticas. Como planteamientos que rigen su formación se contemplaron los siguientes:

- Se deja de considerar que estas escuelas tienen exclusivamente la función de ser el primer eslabón para iniciar una educación profesional en lo artístico
- Se señala la importancia de iniciar con el conocimiento en todas las áreas desde las edades infantiles, sin pensar en formar “profesionales de”, sino personas que aprecien y se interesen por participar en el arte de una forma diferente además de la ejecución.
- Se plantea la educación artística inicial como un medio para el desarrollo personal del sujeto, que lo posibilite para apreciar, conocer, comprender y expresar lo artístico.
- Se deja de considerar a la técnica como fin último del proceso enseñanza – aprendizaje dándole el carácter de medio para la sensibilización y la construcción del aprendizaje de los distintos lenguajes artísticos.
- Busca brindar una oferta institucional amplia en beneficio de aquellos grupos sociales con dificultad de acceder a una formación cultural artística, da de esta manera respuesta a lo que marca el programa de cultura 1995 – 2000, y reconoce que la educación artística constituye uno de los ejes fundamentales en la formación integral del individuo que propicia el desarrollo de la sensibilidad y la capacidad creativa. (CONACULTA,2000:14)

Se enmarcan los principios fundamentales que abarcan las finalidades de todas las EIAs, sin reducir la formación a un nivel inicial de escalonamiento para acceder a escuelas profesionales. Intenta abarcar las necesidades básicas de una educación artística que promueva el acercamiento en la población infantil y adulta.

Como fines institucionales se proponen los siguientes:

- Ofrecer una formación artística inicial, adecuada a cada una de las etapas de desarrollo humano, vinculándose al proceso educativo, del Sistema de Educación Artística del INBA
- Construir una instancia que permitirá extender los servicios educativos en el área de las artes a grupos receptivos de educación inicial.
- Ofrecer servicios educativos de calidad, de tal forma que permanentemente se concilien y equilibren los criterios pedagógicos y artísticos.
- Potenciar los servicios de calidad para que los egresados de este nivel posean los elementos suficientes que les permitan continuar con su formación artística en etapas posteriores. (CONACULTA,2000:21)

Me parece importante destacar el propósito de mantener un equilibrio entre criterios pedagógicos y artísticos puesto que el director del periodo 1996 – 2006, Ángel Álvarez, menciona en una conversación el 10 de mayo del año 2006⁵ que: “existen dos ó tres maestros que tienen grado de maestría, la gran mayoría sólo concluyeron la educación media superior y algunos pocos sólo acreditaron la secundaria, sin embargo, este aspecto queda justificado a partir de que las escuelas formadoras de artistas no tienen un nivel equiparable a la licenciatura, y únicamente la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNYGC) tiene el propósito de formar docentes para la danza.”

El director hace una crítica sobre la formación que imparte la ENDNYGC, al especificar que: “Esa escuela lo que quiere es formar bailarines, no maestros”, basado en que uno de los requisitos para ingresar en esta escuela y lograr ser maestro de danza, es cumplir con la estética del bailarín (un cuerpo esbelto) y es incongruente con su objetivo de formación de docentes.

Parece tener más peso la parte artística y no la pedagógica, pues en la EIA. No. 2, sólo una profesora es egresada de la ENDNYGC, es decir, cuenta con formación artística y pedagógica, no obstante, el profesor Álvarez señala: “Para dar clases en una escuela de arte, basta con que sean buenos artistas, la gente que imparte educación artística en las escuelas de formación básica, primarias y secundarias, es la que necesita saber pedagogía”.

Deja notar una clara incongruencia con el tercero de los fines institucionales: “Ofrecer servicios de calidad, de tal forma que permanentemente se concilien y

⁵ Esta conversación fue propuesta por mí, ante las dudas surgidas sobre la historia de la EIA. No. 2, le comenté acerca del presente trabajo y solicité su ayuda, a lo que respondió con amplia disponibilidad e interés.

equilibren los criterios pedagógicos y artísticos”, el discurso del director Álvarez subestima el aspecto pedagógico, al negar que pueda resultar necesario para los profesores de esta institución.

Los objetivos institucionales que señala el plan de estudios son los siguientes:

- Ofrecer una educación artística básica a través de la sensibilización y conocimientos teóricos y prácticos en las áreas de danza, teatro, artes plásticas y música
- Desarrollar en el sujeto las habilidades perceptivas que le permitan discriminar diferentes propuestas estético-artísticas, así como las habilidades psicomotrices en alguno de los diferentes lenguajes artísticos.
- Preparar individuos capaces de conocer, apreciar y expresarse a través de alguno de los lenguajes artísticos.
- Fomentar en el alumno la capacidad para que los conocimientos que vaya adquiriendo a lo largo de su permanencia en la institución lo posibiliten como sujeto de cambio al integrar los valores artísticos a su contexto personal, familiar y social.
- Desarrollar la actividad paralelamente al conocimiento de las técnicas en cada uno de los diferentes lenguajes artísticos. (CONACULTA,2000:21)

Después de varias modificaciones a lo largo de su historia, las EIAs pretenden transformar las sensaciones y percepciones para convertir al alumno en un agente de cambio social que tenga la capacidad de incorporar valores artísticos y al mismo tiempo integrarlos a su contexto social.

2.2 El currículo.

El currículo de las Escuelas de Iniciación Artística contempla la estructura de cada una de las disciplinas artísticas, su modelo pedagógico, metodología y etapas de formación para las que define asignaturas y objetivos.

Se especifican las diferentes categorías de edad en las que se imparte danza en sus tres modalidades, folclor, clásico y contemporáneo, que abarcan los siguientes rubros:

- Infantil (de 8 a 11 años 11 meses)
- Juvenil (de 12 a 17 años 11 meses)
- Adultos (de 18 a 30 años).

Se imparte una formación artística que dura 3 años, divididos en una programación anual. Contempla una tendencia hacia el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes, asegura que los aspectos técnicos son medios y no fines.

En esta propuesta curricular, todas las áreas artísticas tienden al desarrollo de las habilidades, destrezas y actitudes que requiere cada disciplina, utilizando los aspectos técnicos como medios y no como fines. (CONACULTA, 2000:23)

El plan de estudios menciona que el área de danza pretende que el alumno conciba a la danza como el resultado de conocimientos, habilidades y actitudes, enfocados en la expresividad, más que en una cantidad específica de repertorio.

En el área de danza se enfatiza la expresividad más que la cantidad de repertorios; la repetición, la gradación de los ejercicios, la comprensión de los mismos y sobre todo se pretende que se conciba al hecho dancístico como resultado de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar en el alumno como son: el sentido de la disciplina, la atención, la postura, la coordinación, la capacidad de pensar con agilidad, la salud física, la musicalidad y creatividad en el movimiento. (CONACULTA,2000:23)

Las asignaturas son de índole teórico – práctica y práctica. Se entiende por asignaturas teórico – prácticas aquellas que se caracterizan por requerir un desarrollo teórico conceptual que se aplicará a ejercicios de asimilación de conocimientos y desarrollo de capacidades; y por asignaturas prácticas, aquellas que implican una actividad cuyos objetivos se cumplen dentro de la misma clase y cuya finalidad es el dominio de algunos procedimientos.

El plan de estudios propone una sistematización para las EIAs donde la metodología se apoye en la técnica Graham, como pilar metodológico, aunque se contempla que el maestro puede hacer aportaciones que crea pertinentes.

Resulta difícil hablar de una metodología de la danza contemporánea en general, ya que existe una diversidad de las mismas; no obstante, si es posible hablar de una propuesta de sistematización para las Escuelas de Iniciación Artística donde se haga un enfoque metodológico que contenga los elementos básicos de la danza contemporánea, apoyándose en la Técnica Graham (ya que es la técnica de mayor historia en la danza contemporánea en México, por su calidad formativa), como pilar general con las pertinentes aportaciones bajo el criterio del maestro. (CONACULTA,2000:45)

En el plan de estudios se mencionan tres etapas de formación para danza contemporánea, aquí enunciaré solamente las que pertenecen al grupo de juvenil y adultos. Posteriormente se presentan los objetivos por asignaturas de acuerdo con la etapa que les corresponde para compararlos con los objetivos de cada etapa formativa.

La “Etapa introductoria” se define como un primer acercamiento a los elementos que conforman el lenguaje artístico. Se propone la actividad lúdica como introducción a la técnica y no se recomienda la imitación como técnica de enseñanza para ninguna de las etapas. Se adjudica al primer año de formación. Sus objetivos son los siguientes:

En esta etapa el alumno comprenderá que el instrumento de trabajo es su propio cuerpo, de tal manera que se de a la tarea de conocerlo en sí mismo y en sus relaciones espaciales y con los demás integrantes de la clase; propiciando su descubrimiento en forma creativa y expresiva a través de una serie de ejercicios ex profeso. Además, dicha etapa le permitirá desarrollar sus capacidades neuromusculares, expresivas y motoras, a partir de los siguientes aprendizajes:

- Explorar sus habilidades innatas para la danza y potencializarlas
- Aplicar la alineación básica corporal necesaria para la danza contemporánea
- Introducir los principios de movimiento de la danza contemporánea.
- Introducir los elementos técnicos básicos para iniciar un fortalecimiento muscular y articular.
- Desarrollar la coordinación espacio corporal. (CONACULTA 2000:53-54)

Dentro de la etapa de introducción se encuentran las asignaturas correspondientes al primer año: Introducción a la danza, Introducción a la música e Introducción a la técnica de la danza, encontramos que sus objetivos son los siguientes:

Cuadro 1.- Asignaturas y objetivos de la etapa de introducción

Asignatura	Objetivos generales
Introducción a la danza	- El alumno conocerá su esquema corporal, para el desarrollo de las cualidades funcionales y neuromusculares, el equilibrio mente – cuerpo y la capacidad de socialización. - Adquirirá la preparación física necesaria para el abordaje del trabajo elemental específico de las técnicas dancísticas escénicas. - Adquirirá la preparación indispensable para expresarse a través del cuerpo.
Introducción a la música	- El alumno desarrollará sus facultades auditivas mediante la experiencia, exploración y conceptualización de los elementos musicales.
Introducción a la técnica de	- El alumno logrará un acercamiento con su cuerpo a partir de la

la danza	comprensión de su mundo físico e interior.
----------	--

Fuente: CONACULTA (2000:114,117 y 140)

Si comparamos los objetivos de la etapa introductoria y los objetivos contemplados para las asignaturas que le corresponden, podemos observar que no coinciden, podrían suponerse implícitos pero, por ejemplo, en el caso de “Introducción a la música”, es claro que su objetivo no se incluye en los correspondientes a la etapa introductoria.

Dentro de la “Etapa de desarrollo” Se trata de incorporar y manipular los elementos que conforman el lenguaje artístico para reconocer sus habilidades expresivas y dominar algunos aspectos técnicos como aspectos formales en la disciplina artística. En esta etapa se pretenden desarrollar: la memoria muscular, el logro de la expresión con intención y calidad. Hace referencia a que la enseñanza debe ser individualizada pero con participación activa de los alumnos, de acuerdo a sus posibilidades. Se debe buscar un equilibrio entre el trabajo individual, de equipo y grupal, para impulsar la capacidad de investigación en torno a la materia y a la cultura de la danza en general. Pertenece al segundo año de formación. Sus objetivos son los siguientes:

En esta etapa se refuerzan y amplían los conocimientos adquiridos y se ejecutan los elementos técnicos básicos con mayor precisión, de esta manera los aprendizajes fundamentales son los siguientes:

- Identificar y trabajar con los principios motores y palancas de movimiento.
- Introducir los conceptos de forma, fuerzas opuestas, nudo, “y” del “más”, que dan sus características a la danza contemporánea, en la Técnica Graham.
- Incrementar moderadamente el uso del espacio en las secuencias de movimiento. (CONACULTA,2000:54)

En la etapa de desarrollo las asignaturas correspondientes son: Música aplicada a la danza, Historia de la danza escénica occidental y Técnica de la danza I.

Cuadro 2.- Asignaturas y objetivos de la etapa de desarrollo

Asignatura	Objetivos generales
Música aplicada a la danza	- El alumno identificará la música correspondiente a los diferentes géneros dancísticos. - Desarrollará sus capacidades creativas aplicando y relacionando sus conocimientos sobre movimiento corporal a la propuesta de un discurso musical.

Historia de la danza escénica occidental	- El alumno adquirirá un panorama general de la trayectoria histórica de la danza escénica.
Técnica de la danza I	- El alumno desarrollará una destreza corporal basada en los primeros elementos de la técnica.

Fuente: CONACULTA (2000:119,121 y 142)

En esta etapa sólo hay una materia práctica pero los objetivos de la etapa de desarrollo se mantienen centrados en la técnica, sin tomar en cuenta las dos materias teórico – prácticas y los conocimientos que generan a partir de sus objetivos.

En la “Etapa de Integración” el alumno tendrá la posibilidad de conceptualizar los elementos del lenguaje artístico. Se pretende que los alumnos apliquen sus conocimientos en el ámbito de la sensibilización y de la técnica de la disciplina elegida. Pertenece al tercer año formativo. Sus objetivos son los siguientes:

En esta etapa se profundiza y fortalece dentro de un nivel básico la técnica adquirida, fomentando la sensibilidad, creatividad y expresividad, de esta manera los aprendizajes fundamentales son:

- Profundizar en el conocimiento y manejo de los elementos técnicos del género
- Fortalecer la sensibilidad y expresividad del alumno
- Brindar los elementos mínimos indispensables que posibiliten la construcción de una presencia escénica en el alumno.
- Introducir los conceptos de high release, espiral, doblamiento lateral del torso y fraseo. (CONACULTA,2000:54)

En la etapa de integración las asignaturas son: Recursos escénicos, Apreciación dancística, Técnica de la danza II, y Juegos coreográficos y prácticas escénicas.

Cuadro 3.- Asignaturas y objetivos de la etapa de integración

Asignatura	Objetivos generales
Recursos escénicos	- El alumno conocerá los diferentes elementos que conforman una obra escénica. - Construirá con diferentes materiales los elementos que se utilizan en la puesta en escena.
Apreciación dancística	- Conocer y valorar las características generales de la danza actual.
Técnica de la danza II	- El alumno desarrollará las habilidades corporales a partir de un mínimo nivel técnico.
Juegos coreográficos y prácticas escénicas	- El alumno experimentará el proceso del trabajo escénico y mostrará sus resultados ante el público.

Fuente: CONACULTA (2000:123,125,144 y 146)

Nuevamente no coinciden los objetivos generales de cada asignatura con los objetivos de la etapa de integración, por ejemplo, un objetivo señalado para la etapa mencionada es “Fortalecer la sensibilidad y expresividad del alumno” y ninguna asignatura maneja este objetivo como algo fundamental.

Al conocer los requerimientos en cada una de las etapas de desarrollo llama la atención que los objetivos están centrados en el aprendizaje de los contenidos técnicos, es decir, en las materias prácticas. Ninguno de los objetivos abarca, por ejemplo, el aprendizaje generado por asignaturas como Introducción a la música o Apreciación de géneros dancísticos.

Puede considerarse que los objetivos de cada etapa formativa, llevan implícitos los objetivos de cada asignatura, sin embargo, resulta evidente que los objetivos de las etapas formativas se mantienen centrados en la adquisición de habilidades técnicas en la danza. Este aspecto se contradice con el hincapié hecho en que la formación contempla una tendencia hacia el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes, utilizando los aspectos técnicos como medios y no como fines.

Valdría preguntarse ¿Por qué si la técnica es sólo un medio y no un fin, los objetivos de todas las etapas formativas se refieren sólo a habilidades en el manejo de la técnica? Considero que este tipo de situaciones a nivel curricular pueden detonar confusiones en los maestros y en los alumnos.

Stenhouse nos menciona que el currículo es como una receta, se imagina primero como posibilidad y luego como objeto de prueba ¿Qué sucede cuando la receta no es suficientemente clara? Puede ser que el guiso esperado no salga, o bien, que los docentes tengan que llenar los vacíos con alternativas no específicas, pueden abrirse brechas por donde escapan los propósitos fundamentales. Los maestros se ven en la necesidad de impartir sus clases a partir del currículo y de su propia interpretación del mismo, luego entonces, ante los objetivos poco claros, tienden a legitimar sus propios objetivos y métodos, aunque éstos difieran de los fines perseguidos dentro de la institución. Este autor nos ofrece un concepto de currículo que quisiera enunciar:

El C. es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. (Stenhouse, 1984:29)

Es deseable que los principios curriculares, los fines y objetivos puedan ser suficientemente claros para poder reflexionarlos y discutirlos para luego llevarlos a la práctica, aunque debemos saber que entre la teoría y la práctica existen vacíos.

El problema central del estudio del C. es el hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones, y nuestras tentativas para hacerlas operativas. (Stenhouse, 1984:27)

Aunque se tuviese un currículo perfecto, en el sentido de que fuera congruente, coherente, preciso y explícito, el salto de la teoría a la práctica siempre detona sesgos, vacíos, justamente la constante lucha entre lo deseable y lo real.

2.3 La Escuela de Iniciación Artística No. 2

La Escuela de Iniciación artística No. 2 “Héctor Correa Zapata” se ubicaba en Av. Niños Héroes No.188 en la colonia Doctores del Distrito Federal. Sus instalaciones fueron adaptadas en lo que anteriormente era un centro de salud, por lo que se enfrentó a diversas carencias: salones insuficientes para la cantidad de alumnos matriculados, salones de danza afectados por goteras que perjudicaban la duela, no existía un espacio adecuado para las presentaciones de danza, entre otras.

Existen algunas adecuaciones respecto al modelo pedagógico general, en donde se evidencian algunas diferencias que menciono en este apartado.

Para el área de danza contemporánea sólo existen las categorías de juvenil y adultos, no hay categoría infantil como se sugiere en el modelo pedagógico general. La edad máxima de ingreso es de 24 años y no de 30 años como se estipula en el documento.

El área de danza contemporánea se imparte en turno matutino y vespertino, es decir de 8:00 a 14:00 ó de 16:00 a 21:00 horas.

Los grupos que inicialmente eran uno de juvenil y otro de adultos, de la generación (2002 – 2005) se fusionaron a partir del segundo año, entre otros motivos, por el grado de deserción pues al contar con poca población se optó por unirla y tener un sólo grupo.

Los docentes enseñan otras técnicas a los alumnos, no sólo Graham. Se imparten: ballet, técnica Francis, técnica “neutra” y Graham, esta última sólo dos maestras. Puesto

que las clases técnicas tienen más horas que las asignaturas teórico – prácticas, dentro del plan de estudios, el tema resulta relevante.

Cada profesor demanda a sus alumnos el dominio de la técnica que les imparten, sin tomar en cuenta que la formación que han tenido en esta institución es heterogénea pues no se entrenan con un sólo profesor, sino que cada año, el profesor de técnica cambia, y las exigencias también.

La generación 2002 – 2005 fue entrenada en el primer año en Ballet y Francis, en el segundo y tercer año en técnica “neutra”. En la asignatura de “Juegos coreográficos”, en tercer año, se les demandó el conocimiento de la técnica Graham, debido a la formación de la maestra. Los alumnos se enfrentaron a un problema básico de formación, pues no podían satisfacer tales exigencias, ya que nunca tuvieron preparación en dicha técnica.

A pesar de que el currículo estipula la técnica Graham, como formativa para las EIAs los maestros enseñan las técnicas que conocen o en las que fueron formados ¿Se requeriría una nueva capacitación para los maestros en técnica Graham para que pudieran impartirla, como lo menciona la propuesta curricular? ¿Realmente es la técnica Graham la más apropiada para alumnos que pretenden iniciarse en danza contemporánea?

Otra alternativa sería que no se propusiera una técnica en particular, sino que se legitimara como conocimiento valioso la que cada profesor sabe e imparte. Asumir una formación heterogénea en técnicas dancísticas, sin embargo, el currículo define lo que debe enseñarse y lo que no, legitima saberes y define el conocimiento valioso. Berger y Luckman mencionan que:

La tipología de los que saben y de los que no saben, así como el “conocimiento” que se supone ha de pasar de unos a otros, es cuestión de definición social; por tanto el “saber” como el “no saber” se refieren a lo que es definido socialmente como realidad, y no a ciertos criterios extrasociales de validez cognoscitiva. (Berger y Luckman,1993:94)

Barry y Franklin explican que homogeneizar el conocimiento significa, entre otras cosas, sublimar un tipo de conocimiento para todos y desvalorar otros conocimientos individuales.

El currículo propone conocimientos, metodologías, propósitos, estrategias, etc, pero es el docente quien lo pone en práctica o hace a un lado los principios reguladores de la escuela para impartir su conocimiento particular.

En este caso se deposita un cierto prestigio en la técnica Graham, y se señala a quienes no la saben o no la imparten.

Aun cuando las decisiones estén tomadas y los proyectos contemplados, impresos y publicados, el Consejo no puede obligar a ponerlos en práctica: la decisión definitiva corresponde a la escuela y a los docentes. (Eggleston,1980:50)

El currículo no puede aplicarse cuando los contenidos explicitados son desconocidos para los docentes. El conocimiento de otras técnicas puede ser valioso para los alumnos, sin embargo, podemos cuestionarnos ¿qué implica para los alumnos de la EIA. No. 2 no ser entrenados en técnica Graham? ¿Cuál es la percepción que los docentes tienen de ellos?

No es fortuito que existan conflictos formativos para los alumnos y para los maestros que tienen a cargo los grupos de danza contemporánea en la EIA. No. 2, si el currículo no toma en cuenta que los conocimientos de los profesores son diversos en cuanto a técnica, si falta claridad en los objetivos o si existen incongruencias en el plan de estudios.

Se pretende definir una línea de formación para esta institución, sin proporcionar las bases necesarias para que los docentes puedan edificarla eficazmente. Se asume que existe un buen entendimiento o un grado de consenso en la interpretación de cada docente respecto a lo que significa tener una formación inicial en la danza contemporánea. La situación repercute en los alumnos pues el conocimiento que adquieren es valorado al fin por unos y desvalorado por otros.

Los alumnos se enfrentan a diversos conflictos originados en la institución a partir del plan de estudios y de su objetivo escolar. En ocasiones no se interesan por conocerlos, ni algunos docentes están dispuestos a seguirlos. Sobrellevan situaciones de incertidumbre y se ven inmersos en enfrentamientos metodológicos.

Se trata de un aspecto que puede beneficiar a algunos y perjudicar a otros. ¿Podemos mirar como una forma de violencia sistémica las incongruencias entre el

currículo y la práctica docente? ¿Hasta qué punto el alumno puede permanecer inmune a los conflictos acaecidos por un desajuste normativo institucional?

La violencia sistémica abarca un amplio número de fenómenos que se reproducen de manera simbólica y sutil, puede llenar los resquicios y pasar inadvertida por quienes están involucrados en ella. La institución, los alumnos, los docentes y las normas forman parte de una espiral que se reproduce, conserva tradiciones o se rebela ante ellas.

La institución educativa que describimos, se encuentra inmersa en una situación difícil por su alto grado de deserción y su ausencia jerárquica entre las escuelas de arte. Enfrenta desacuerdos entre docentes y alumnos, conserva aspectos pertenecientes a escuelas profesionales que generan desconcierto.

Múltiples rasgos de violencia se generan en la enseñanza de la danza contemporánea. Es pertinente delimitarlos y describirlos para comprender sus efectos y consecuencias.

CAPITULO 3: SOBRE LA VIOLENCIA

*Defender violentamente la paz
es una contradicción, sí,
pero algo menor que la de
rendirse pacíficamente a la violencia.
(Wagensberg)*

La violencia es un fenómeno social muy estudiado: violencia familiar, estatal, en las calles, en el niño, en la escuela, etc., de manera que encontramos este fenómeno en diversos escenarios y analizado desde diferentes enfoques: psicológicos, sociológicos, políticos, antropológicos, etc.

Es necesario saber a qué nos referimos al hablar de violencia. Julieta Imberti nos da una definición pertinente, en relación con el tema de esta investigación, en su libro *Violencia y Escuela*:

La palabra “violencia” proviene del latín *vis* que significa “fuerza vital”. En esa fuerza vital se encuentra la violencia, como una expresión posible del ser humano. Es un error pensar que se reduce a “un mal” al que hay que erradicar, porque lo reprimido siempre aflora en forma monstruosa. (Imberti,2001:42)

Mirada desde esta perspectiva la violencia es una posibilidad del ser humano, forma parte de su naturaleza intrínseca como sujeto social. Aunque no quiere decir que tendríamos que tolerar las formas más crueles o sutiles en que se manifiesta, sino reconocerla e intentar darle cauce, estudiarla, comprenderla y reflexionar en las alternativas para no convertirla en un mal necesario. Otros autores la describen, como veremos más adelante, como síntoma de deshumanización, como si el ser humano se desprendiera de su naturaleza y mutara en un ser violento, inconsciente, sin humanidad.

Cabe preguntarnos si la violencia es parte de nosotros ¿A qué época podríamos remontarnos para rastrear sus inicios? Si es un fenómeno que se presenta en múltiples manifestaciones ¿Deberíamos tener límites ante ella? Considero que la violencia es humana y hablar de deshumanización es referirnos a la violencia que excede los límites que estamos dispuestos a soportar.

La violencia puede originarse por falta de tolerancia, abuso de poder, para provocar sometimiento o controlar personas o situaciones. La socialización emerge a partir de adoctrinamientos y entrenamientos sociales para acatar las normas impuestas por nuestros antecesores. Oímos hablar sobre aspectos aterradores de violencia y abuso de poder, nuestra historia es un referente en donde encontramos guerras, torturas, homicidios, dictaduras, etc., sin embargo, existen y se generan cada vez más formas simbólicas, sutiles e imperceptibles de este acontecer.

Hay una violencia puntual y evidente: la del golpe, la violación, la tortura. Hay otra tal vez más sutil, pero no por eso indolora: agresiones con la palabra, la indiferencia, el maltrato. Violencias producidas por marginación y exclusión. Agresiones que generan otras violencias en oleadas que parecen no tener fin. Hay violencias incontrolables: el genocidio, las guerras, las “limpiezas” étnicas, etcétera. (Imberti,2001:19)

Hace algunos años dentro de las escuelas se aplicaban castigos físicos a los alumnos, basados en la famosa frase “la letra con sangre entra”, los niños eran golpeados por los maestros, sometidos a fuertes castigos para que aprendieran los contenidos educativos, o como herramienta disciplinaria que garantizara el orden dentro de la clase.

El cambio se originó a partir de la influencia contextual que subrayó los derechos de los individuos en vías de construir una sociedad más democrática pero se incorporaron otras formas violentas menos evidentes, encubiertas. Actualmente los niños estudian sobre sus derechos y los padres de familia están dispuestos a denunciar cualquier abuso de poder que se observe en la escuela. A pesar de que ya no es permitido hincar a los niños bajo el sol con libros en las manos, o golpearlos con reglas y borradores, siguen vigentes formas violentas donde el abuso de poder está presente de una manera simbólica y sutil.

Es evidente que siempre ha habido algunos adultos que han abusado de algunos niños o jóvenes pero, históricamente, parte de este abuso se ha enmascarado bajo la apariencia de formas eficaces y necesarias de disciplina. (Fernández,1998:28)

Las medidas disciplinarias en la escuela y hogar se asumen como parte de la educación que debe impartirse a las generaciones más jóvenes. Se juegan roles donde quien posee la autoridad impone al otro lo que debe hacer o aprender. Se recurre a fundamentalismos vagos como “lo digo por tu bien” o “yo sé que algún día me lo agradecerás”.

El maestro se legitima como “el que sabe” es la autoridad que enseña y evalúa. El límite entre la enseñanza y el abuso llega a ser complejo y se dibuja entre los estilos, las formas de corregir, de estimular, las metodologías, el lenguaje verbal y corporal, así como una gran cantidad de aspectos que en ocasiones pasan desapercibidos.

Lo que hay que aprender está instituido por la escuela y la familia. Se realizan grandes esfuerzos para encauzar al estudiante en aquello que la sociedad le demandará que conozca.

[En la escuela] Existe una gran diferencia de poder entre ambos roles, el alumno hipotéticamente juega el papel de sumisión. El profesor es un adulto, dirige la acción educativa, representa autoridad y es experto en aquello que enseña. Sin embargo, las condiciones de instrucción están cambiando a pasos agigantados... Si en décadas precedentes se esperaba que los alumnos se adaptaran al profesor, en grado mayor que éste se adapta a los alumnos, actualmente el mensaje ha cambiado rotundamente. Es el profesor el que ha de adaptarse al tipo de alumno con quien convive. (Fernández,1998:39)

Etiquetar a los alumnos, sobreestimar a los más capaces, evidenciar a los más hábiles, y desvalorar los esfuerzos de quienes llevan un proceso más lento, tiene repercusiones a nivel personal y social, es una forma de violencia que se ejerce mediante comparaciones, que pueden desencadenar el llamado “efecto pigmalión”⁶.

En la literatura especializada está constatado el <<etiquetado>> y el tratamiento diferenciado en base a la reputación del alumno, posiblemente el mayor índice de <<tratamiento especial>> se refiere a aquellos alumnos considerados como <<muy buenos estudiantes>> a los que se favorece, en muchos casos con sentimiento de merecimiento e inconscientemente dado su buen modelado ante el resto del alumnado. Por ello debemos cuidar el llamado <<efecto pigmalión>> en el cual nuestras expectativas sobre el alumnado resultan en una profecía de autorrealización. (Fernández,1998:61)

La violencia afecta directamente a quien la ejerce y a quien la padece, sin pasar por alto que no queda inmune quien la observa.

⁶ En este caso tomo como referencia al “efecto pigmalión” a partir del etiquetamiento que los maestros hacen sobre sus alumnos, y no me aboco completamente a los experimentos realizados en el ámbito escolar.

La violencia simbólica se ejerce como parte de la convivencia cotidiana, de tal manera que se encubre, se percibe como “normal” o “natural” y dejamos de ponerle atención.

El afecto, el amor y la empatía personal, pero también el desafecto, el desamor y la violencia, viven y crecen en el escenario de la convivencia diaria que está sujeta a los sistemas de comunicación e intercambio que, en cada periodo histórico, son específicos de la cultura y constituyen los contextos del desarrollo: la crianza y la educación. (Rodrigo citado en Fernández,1998:22)

Prieto Castillo argumenta que las órdenes y la violencia se unifican, explica que al crecer entre órdenes impuestas se crean “aguijones”, que posteriormente reproducimos. La socialización y la educación en general se desarrollan, a menudo, mediante imposiciones cuyo objetivo es adaptarnos a las reglas y normas de comportamiento de la sociedad. La exposición de Prieto Castillo se centra en la importancia de las órdenes y su relación con la violencia simbólica que se vuelve parte de nosotros imperceptiblemente.

Órdenes y violencia marchan juntas. Una orden es una forma de violencia simbólica capaz, a menudo, de golpear más que la violencia física. Y es que a fuerza de órdenes, se va entretejiendo la trama íntima de nuestro ser. Tanto aguijón clavado termina por volverse natural, como masticar y hablar. Uno acaba por identificarse con los aguijones, con esos símbolos violentos que llegan desde múltiples bocas. Y como nadie es sino su historia, y como la propia identidad se conforma por lo que vamos viviendo y como nadie salta graciosamente por encima de su pasado, terminamos siendo también nuestros aguijones. (Prieto,1988:49)

¿Puede pensarse en un mundo sin violencia? ¿Hasta qué punto el control y el ejercicio del poder pueden coexistir con el respeto a las diferencias? Hemos adoptado muchas veces la idea de que “las cosas son como son porque así funcionan y así han sido siempre”, olvidamos que nosotros creamos lo institucionalizado ¿Por qué no pensar que podemos transformarlo?

Pero, ¿puede amar alguien semejante perfección? ¿Puede alguien anhelar el equilibrio total de la violencia? Duelen los aguijones, abren heridas. Un sistema perfecto, fundado en la violencia simbólica, es un sistema de dolor, de la muerte, de la entrega de una parte del propio ser, la mejor que tenemos o que podríamos tener, la que busca formas distintas de relación, la que piensa en que no sólo el poder organiza y recorre todos los rincones de la sociedad; la que prefiere una imperfección en la que entren la creatividad, el amor, la solidaridad, a la helada perfección de la violencia. Esa parte nuestra capaz de imaginar la vida de una manera distinta, de crear y recrear, de indagar, de criticar, de percibir y

proyectar belleza. Esa parte por la que tantos han luchado a lo largo de los tiempos. (Prieto,1988:50)

La violencia hiere, sus efectos se traducen en sinsabores que recordamos tras el paso de nuestra vida ¿Es posible mirar alternativas que nos proporcionen reminiscencias más amables? ¿Puede funcionar la educación y la socialización sin intervenciones violentas?

3.1 Violencia Sistémica

La violencia sistémica surge a partir del funcionamiento del sistema, en este caso, del sistema escolar, donde se han institucionalizado reglas y normas que sugieren comportamientos definidos.

Kemmis (1993) menciona que el sistema educativo surgió a partir de que la escuela dejó de ser para las élites y se transformó en educación de masas. El Estado tomó el control para dirigir la formación de los individuos que constituirían la sociedad.

El sistema requirió de una constante supervisión para que las actividades se efectuaran de la manera estipulada. A través de los años se han mantenido normas y tradiciones institucionalizadas que se heredan a las nuevas generaciones.

Llegamos a creer que las bases del sistema están dadas. Olvidamos que somos nosotros quienes las reproducimos y mantenemos con nuestras acciones. El sistema se cosifica y se adhieren a él nuestros comportamientos y valores.

El sistema responde a necesidades sociales pero lo asumimos como algo ya estipulado, con lo que debemos conformarnos. Roitman denomina como conformismo social al discurso del hombre que afirma: “¿Qué le vamos a hacer, los humanos somos así, y no cambiaremos nunca!” (Roitman,2004:6). Es una actitud que niega la posibilidad de acción del ser humano así como su capacidad de transformación.

Es más, la justificación permanente nos facilita comprender el por qué de ella y damos cumplida cuenta por medio de largas explicaciones racionalmente construidas y finamente argumentadas. Con esta actitud queremos informar a los demás de la incapacidad para hacer cosas diferentes al orden establecido. (Roitman,2004:6)

Es más cómodo dejarse arrastrar por la corriente que nadar contra ella. Si las cosas son así siempre ¿Para qué esforzarnos en cambiarlas? Pareciera que es mejor no poner

atención a los sucesos violentos, negar su existencia o esconderlos en nuestra conciencia para luego olvidarlos.

No pretendo convocar a una revolución contra las formas establecidas, sino a la reflexión sobre los matices que pueden transformar nuestro paisaje actual.

“Estoy aquí, no sé más; no puedo hacer otra cosa. Mi barca carece de timón, viaja con el viento que sopla en las inferiores regiones de la muerte”, dice Kafka, por la boca del cazador Gracchus. La impotencia de Gracchus no constituye un caso aislado. Surgen, por doquier, sentimientos de impotencia, de pérdida de control o, simplemente, una voluntad de perderlo, de no hacerse partícipe, de tornarse ciego o marginal. Resulta más cómodo que las cosas “sucedan”, que ser el centro decisional que desata las fuerzas de la naturaleza o moviliza los negros designios del que ha de matar. Y es quizás más aceptable sentirse condenado por una culpa desconocida y postergado tras pasillos y laberintos, que ser el todo poderoso que piensa y decide. (Bifani-Richard, 2004:33-34)

No cuestionar el sistema, comportamos y organizamos con base en él, sin tomar en cuenta las formas y estructuras violentas que se filtran, nos hace partícipes de la violencia sistémica.

Se ha definido la violencia sistémica como cualquier práctica o procedimiento institucionales que produzcan un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física. Aplicada a la educación, significa prácticas y procedimientos que imposibiliten el aprendizaje de los alumnos causándoles así un daño. (Epp y Watkinson, 1999:15)

Las formas violentas pueden ser muy evidentes o casi imperceptibles como un gesto, una mirada, o una omisión. Se trata de una red de acciones institucionalizadas en donde no hay un culpable y una víctima, sino que se desprende de las normas, reglas, hábitos u órdenes de autoridades que ponen en función las prácticas sedimentadas que se vuelven ordinarias, familiares y por lo tanto, incuestionables.

La violencia sistémica no es el daño intencionado que individuos despiadados infligen a otros desafortunados. Por el contrario, son las consecuencias involuntarias de procedimientos aplicados por autoridades bienintencionadas que creen que las prácticas están al mejor servicio de los alumnos. La violencia sistémica es insidiosa porque quienes están implicados, tanto quienes la ejercen como quienes la padecen, suelen ser inconscientes de su existencia. (Epp y Watkinson, 1999:16)

Comprender que esta violencia no tiene culpables ni responsables, es darse cuenta de que todos cooperamos con esta “manera de ser”. Lo que la origina son las acciones, las normas, las actitudes, las formas que implementamos para conseguir un determinado fin, en este caso la educación.

Lo que provoca que la violencia sistémica sea sistémica es el hecho de que no exista nadie a quien culpar. Las personas que la aplican sólo forman parte de un proceso más general. Los administradores y los profesores hacen lo que se espera de ellos. Cumplen las normas establecidas y mantienen los principios. Hacen lo que creen que es mejor para los intereses de los alumnos (Miller 1990b); lo que es perjudicial algunas veces son las propias normas establecidas. (Epp y Watkinson,1999:17)

No todas las normas son violentas, tampoco son todas perjudiciales. Existen prácticas institucionales que son favorables y funcionales al cumplir su propósito educativo. Cuando el individuo se forma dentro de instituciones violentas es posible que las defienda, alabe y reproduzca por ser eficaces, sin intentar alternativas.

La violencia sistémica se encuentra en cualquier práctica institucionalizada que afecte desfavorablemente a los estudiantes. Para ser perjudiciales, no es necesario que las prácticas produzcan un efecto negativo en todos los alumnos. Pueden ser beneficiosas para unos y perjudiciales para otros. (Epp y Watkinson,1999:19)

En la escuela existen alumnos mejor adaptados a los valores institucionales, es decir, son niños amables, cumplidos, organizados, etc. y marcan los niveles de comparación para los niños que no lo son. Es posible que la violencia sistémica sea más perjudicial para los segundos, o bien, podrían pensar: “Si no hubiera sido por los malos tratos de aquel maestro, yo nunca hubiera entendido”, esto implica asumir que la violencia sistémica puede tener consecuencias benéficas. Lo cuestionable es el modo en que se lleva a cabo esta enseñanza y lo que provoca una metodología que denigra al alumno, lo ofende o simplemente lo ignora.

La violencia sistémica es sutil. Los estudiantes se quejan de sus aspectos, pero la educación autoritaria de los niños, está tan incrustada en nuestra cultura que muy pocos de nosotros, ni siquiera los niños que la padecen, estamos dispuestos a condenarla. Ha << funcionado >> durante cientos de años. Ha ayudado a estratificar, controlar y organizar nuestra sociedad durante generaciones. Se ha hecho tan endémica en nuestra idea de educación del niño que quienes más afectados están por ella la abrazan como la forma correcta de tratar a los niños y reclaman el derecho de repetir los mismos tratos en sus

propios hijos. Los estudiantes a los que se les ha enseñado a aceptar la autoridad, incluso por encima de la fuerza de la razón y el respeto están listos para los malos tratos. Todos sienten los efectos de éstos. El daño que se inflige al niño no acaba ahí, sino que queda justificado para todos aquellos que se encuentran con ese niño en el futuro. (Epp y Watkinson,1999:43,44)

Se reproducen los modelos de enseñanza, las formas de control y las estrategias educativas que se componen de procedimientos violentos que escapan a nuestra mirada. Pensamos “así son las cosas y qué le vamos a hacer”. Buscar alternativas donde no se ejerza violencia o al menos se reduzca nos parece utópico, consideramos que es un esfuerzo improductivo y nos justificamos con cualquier argumento para no causarnos conflicto.

¿Será que tenemos miedo de asumirnos violentados por el sistema? ¿Será que llevemos tan interiorizada la violencia, que la reproducimos intacta y tememos reconocernos parte de ella? ¿Puede ser que nos encontremos evasivos e indiferentes ante la reproducción de la violencia? ¿Estamos embotados por tanta violencia justificada? Prieto define el embotamiento de la siguiente manera:

Embotamiento: aplanamiento o falta de reacción a los estímulos violentos; se llega a reacción reducida contra la violencia como instrumento, reacción reducida contra la persona que la emplea, preocupación reducida hacia la víctima; llevado esto a la indiferencia total, estamos ante un proceso de deshumanización.(Prieto,1988:52,53)

Cada vez nos acostumbramos más a mirar los fenómenos violentos de nuestra sociedad, en la ciudad, en el hogar, o tan fuertemente difundidos en los mass media. Hemos dejado de preocuparnos por las formas de violencia que se asumen como socializadoras y que se esconden entre miradas, gestos amables, sentido común o el beneficio de la educación y la moralidad. Nos hemos llenado de procesos repletos de sutiles violencias socialmente aceptadas que escapan de nuestro entorno visual y por lo mismo de nuestra reflexión y de nuestra lucha.

3.3 La Violencia Sistémica en la enseñanza de la danza

*La vida de bailarina es bastante dura,
y si no fuera por la extraña fascinación que posee,
sólo un loco la seguiría.
(Gloria Contreras)*

La violencia sistémica se esconde entre diversas prácticas referentes a la educación. En la enseñanza dancística se trabaja a partir del cuerpo, se modifica el tono muscular, se definen calidades de movimiento, etc. Los alumnos que llegan por primera vez a una clase de danza, cargan con su historia corporal, constituida por su experiencia y construyen nuevos aprendizajes para vivir el movimiento de forma distinta.

La enseñanza de la danza implementa acciones que podrían mirarse a partir del concepto de violencia sistémica. La interpretación se construye con base en citas textuales, procedentes de investigaciones que incorporan la voz de bailarines o estudiantes de danza en ámbitos profesionales.

El trato que los alumnos reciben no siempre es amable, muchas veces se fuerza y violenta su proceso educativo.

A los ojos de algunos alumnos, la situación no era tan sutil: "...llegaban y te pegaban, y te decían: Abre, abre, con un palo o te gritaban. Yo me acuerdo que me decían: eres una babosa. Y tú asumías eso como una forma de que [así] es, y pues ni modo, me lo tengo que aguantar... si quiero ser bailarina..."(Citado en Bastien,2001:4)

Margarita Baz habla de antiguas tradiciones que el maestro reproduce y aunque poco a poco enfrentan un proceso de cambio, aún permanecen aspectos que hacen mella en los alumnos. Baz lo define como "corrientes de amor y odio" que se vuelcan sobre el alumno.

Una vieja tradición en los maestros y maestras de danza, vigente todavía en ciertas personalidades es la instrucción basada en comentarios devastadores sobre el cuerpo o la ejecución de los bailarines / las bailarinas. Ahora es tal vez más frecuente en nuestro medio una alternancia entre severidad y aliento, intervenciones que, más allá de situaciones objetivas, se ven implicadas por un juego proyectivo de necesidades y deseos del propio maestro/a y/o coreógrafo/a. Verdaderas corrientes de amor y odio hacia ese cuerpo danzante. (Baz 2000:14)

La educación dancística, como otras, fomenta la disciplina. En este caso comprende elementos como la adquisición de capacidades corporales, hasta la integración de cualidades muy puntuales como la obediencia, la asistencia a ensayos y el rendimiento corporal necesario para soportar las rutinas de entrenamiento.

Se les enseña por disciplina el ejercicio y la aceptación – según sea el caso—de la violencia simbólica: los golpes para que el alumno corrija la postura, los gritos, el insulto, la repetición extenuante... (García, 1999:4)

Cuando los alumnos aceptan los aspectos a cumplir, organizan sus vidas de tal forma que se integren todas esas características, a pesar de que les provoquen grandes sufrimientos y sacrificios en su vida personal. El objetivo es ser elegido, ser considerado dentro de las coreografías, llegar al anhelado escenario y no defraudar al maestro o coreógrafo.

El fracaso provoca un “odio contra uno mismo”; sólo la represión garantiza que el cuerpo no se afee, no se degrade. Por momentos “lograba yo abstenerme de todo y sentirme, entonces, bella”. El ascetismo que describe es la mortificación del cuerpo, un entrenamiento sin cuartel junto con la privación: una terrible lucha sobre todo por no comer, por vencer el deseo de comer. (Baz,2000:157)

La mayoría de las disciplinas artísticas mantienen rigurosos entrenamientos para dominar las técnicas. La herramienta de la danza es el cuerpo y requiere de un rigor muy particular para alcanzar los cánones estéticos establecidos. La constante angustia y ansiedad por bajar de peso puede devenir en nefastas consecuencias. No es fortuito que se realicen cada vez más investigaciones sobre trastornos alimenticios dentro de las escuelas de danza.

Cuando los alumnos manifiestan algún problema, se les responsabiliza a ellos mismos. Se cierran las posibilidades de diálogo y se asume que las habilidades que no han desarrollado se deben a su falta de compromiso. La tesis de Hernández Villalobos nos comparte el siguiente testimonio:

En la escuela no permiten cuestionar al maestro, si algo no te sale es porque faltaste, eres distraída o tienes limitaciones físicas. Te matan todo instinto creativo, inhiben la espontaneidad, el fin es hacernos iguales, debemos volver a ser niños para buscar la naturalidad del movimiento. (Citado en Hernández,2002:93)

Los alumnos manifiestan inconformidades con el sistema educativo: esbozan un vacío entre el trato que desean y la realidad, enumeran aspectos que consideran indeseables, hablan de obstáculos para lograr sus deseos, sus sueños y sus planes.

La danza contemporánea conserva aspectos de la enseñanza del ballet o danza clásica, conocida dentro del medio, como la más exigente y rigurosa, donde el cuerpo esbelto y el virtuosismo se suponen prioridad para lograr un buen nivel.

¿Por qué los alumnos se someten a procedimientos tan duros? Los alumnos no quieren ser dañados, buscan una educación que les permita disfrutar su proceso sin temor a ser heridos. El propósito es abrir un espacio para comprender a partir de escuchar sus voces. En un área donde se privilegia el lenguaje corporal, lo verbal queda relegado y lo que se dice con el cuerpo puede no ser del todo escuchado. No está por demás invitarles a hablar, a construir sus propios significados sobre la realidad que viven.

3.3.1 La tradición de la enseñanza del ballet: rigidez y precisión

Kena Bastien (2001) escribe un artículo sobre los inicios de la Escuela Nacional de Danza Clásica, nos habla de cómo se sentían los alumnos respecto a sus maestros. Señala que en una asamblea general el 14 de enero de 1978 los integrantes del área biopsicosocial mencionaron lo que esperaban de los alumnos y luego éstos elaboraron una respuesta que comparto textualmente junto con el comentario de Bastien:

“ [aceptamos] el compromiso de responder a las normas de la Escuela Nacional de Danza para lograr lo anterior, pidiendo a cambio paciencia y actitud de orientación [y] no de crítica de [parte de] los maestros”. Y con estas palabras tan frescas y llanas, se develan años - ¡qué digo: siglos! – de tradición docente en el Ballet.

Paciencia y orientación (constructiva, desde luego, no de crítica)... A los ojos del Área Biopsicosocial, cuyas integrantes observaban las clases y habían revisado los cuestionarios, los maestros tenían del alumno un enfoque más bien técnico y no consideraban la relación personal y afectiva con él. “Se hace notar – se vieron en la necesidad de aclarar – que el establecer un contacto afectivo con cada alumno no implica descuidar el cumplimiento de los objetivos mencionados y de las normas establecidas por la escuela”. En mexicano: “lo cortés no quita lo valiente”. (Bastien,2001:4)

Los alumnos tienen expectativas sobre su educación, demandan y solicitan ciertas actitudes de los profesores. Bastien habla de los alumnos de danza clásica de 1978 y

pareciera que sus peticiones no han sido escuchadas. Refiere que maestros y alumnos carecen de integración, por la falta de capacitación docente y pedagógica en aquellos que entraban en el aula casi automáticamente al terminar su vida en escenario, o peor aún, en el caso de los bailarines que al ser despojados de la posibilidad de ser ejecutantes en una compañía profesional se integran a las filas del magisterio, entre constantes sensaciones de fracaso y frustración que descargan sobre el alumno.

El desfase es el destino de la mayoría de los bailarines y coreógrafos. La mayoría se ve obligado a sobrevivir económicamente gracias a pequeños empleos temporales, y los que tienen más suerte llegan a dar algunas clases de técnica Graham o Limón. (Alain,1992:85)

Es así como las tradiciones perduran, las experiencias docentes se reproducen, pues muchas veces los bailarines no saben enseñar de forma diferente a cómo les enseñaron. Se repiten los golpes, se perpetúa el escarnio y se legitima como la única forma eficaz.

En este sentido la experiencia práctica se explica según Bourdieu; como la creencia colectiva que lo que se juega vale la pena. Es decir, la creencia en la práctica que en este caso comparten los bailarines y coreógrafos. La disciplina forma parte importante de esta experiencia práctica. El aspirante a bailarín la asimila como parte de la enseñanza de la danza. Incluso hay momentos en que danza y disciplina parecen sinónimos; en realidad lo que aprenden es que la danza no existe, ni siquiera es posible sin la presencia de la disciplina. (García,1999:3)

En la formación dancística se requiere disciplina que comprometa al alumno con su aprendizaje, pero el límite entre la disciplina y las actitudes violentas suele ser muy tenue, casi imperceptible, de manera que no se nota cuando estamos de un lado o de otro.

La forma en que los docentes preparan al alumno de danza, no siempre es la más adecuada, al menos no para todos. El grupo es heterogéneo y por lo regular se pretende que todos los alumnos alcancen igual nivel y desarrollen habilidades al mismo tiempo.

Las integrantes del Área Biopsicosocial eran ajenas a este mundo de intereses y tradiciones: No que desaprobaban el esfuerzo y la disciplina, muy al contrario, comprendían que para alcanzar los niveles de perfección que pretendía la escuela se requería rigor y ahínco. Pero, ¿eran éstos sinónimos forzosos de intolerancia, frialdad y chinchorrería? (Bastien,2001:4)

Las historias y anécdotas sobre los métodos que han utilizado los maestros de danza clásica pululan dentro del ambiente. Lo más común es escuchar sobre las correcciones corporales con piquetes de alfiler, la amenaza de quemar con un cigarro la pierna del alumno si éste no es capaz de sostenerla a cierta altura, los golpes, el uso incuestionable de las puntas aún con lesiones en los pies, humillaciones públicas y temores que ocasionan llantos y depresiones.

El texto continúa con un interesante apartado sobre la importancia en el aprendizaje de la danza de una adecuada respiración, el desarrollo de la atención y de la formación gradual de la memoria, la que clasifica en auditiva, musical, visual y motora; aquí hace algunos sugerentes comentarios psicopedagógicos que combaten la excesiva rigidez y violencia disciplinaria que han distinguido a la enseñanza de la danza clásica, afirmando que su uso muestra la ineficiencia metodológica del educador. (Ferreiro,2005:95)

Alejandra Ferreiro se refiere a un texto de Tarasov, *Ballet Technique for the Male Dancer*, escrito en 1985. Pese a recomendaciones como ésta, la violencia no ha cesado totalmente, se reproduce un poco más sutil y en algunos lugares, de la misma forma.

... para los maestros de danza es esencial conseguir disciplina y constancia en los alumnos, sin embargo, recurren erróneamente, a procedimientos “educativos” que han sido descalificados desde hace varios años, ya que éstos inciden en el desarrollo emocional del individuo, particularmente en la seguridad y la autoestima. Mucho podemos hablar en contra de los maestros, tomando como base los principios pedagógicos. Si a esto nos dedicáramos, no tendríamos más remedio, después de relatar los horrores que suceden, que cerrar toda institución dedicada a la formación de profesionales de la danza, particularmente en danza clásica, porque sabemos que no es privativa de la escuela. (Ferreiro,1996:232)

Lejos de que la intención de este trabajo sea cerrar las instituciones dedicadas a la enseñanza dancística, el objetivo es presentar una problemática compleja que nos encause en nuevas direcciones, convocar al diálogo, cuestionar las formas de enseñanza que no son adecuadas o pertinentes, llevar la voz de alumno a la reflexión y vislumbrar mejoras en la docencia y en la participación de todos los que atravesamos por el ámbito de la danza.

3.3.2 *Las compañías profesionales: la competencia interminable*

La dureza y frialdad del trato de los maestros puede tener el propósito de prepararlo ávidamente para el ambiente de las compañías profesionales. El coreógrafo tiene el poder jerárquico y los bailarines deben aceptar lo que les encomiende: cambiar su papel interpretativo, ensayar demasiadas horas, recibir constantes desprecios o hasta ser eliminado de la coreografía. En el coreógrafo como en el maestro de danza recae el poder de la elección.

La prepotencia, la agresión física y verbal son algunas de las modalidades que adopta la disciplina, siempre vista como algo necesario, algo que <así debe ser>. Este es uno de los aspectos más importantes que hay que destacar en el campo de la danza. Se inculca de manera directa e intensa en el aspirante, desde su primer día de entrenamiento hasta que se separe del campo de la danza. Cada uno de los agentes se encarga de hacer cumplir la disciplina; su ejercicio es el poder de conservación en acción y el coreógrafo no está al margen, la aplica al extremo de cambiar el papel interpretativo a los bailarines sin que estos tengan derecho de réplica. Para que el bailarín logre el nivel técnico y estético que espera el coreógrafo de su obra, debe dedicarle el tiempo necesario, el que indique el coreógrafo, aunque para ello requiera invertir más de ocho horas diarias de trabajo. (García 1999:3)

Los significados que se construyen en la escuela de danza, se reproducen también en el ámbito profesional, dentro de las compañías que llevan sus creaciones al escenario ¿Los maestros forman alumnos que se adapten al ambiente de la danza profesional? ¿Esto justifica el trato de los maestros? ¿Qué sucede en las escuelas cuyo objetivo no es formar profesionales? ¿Se trata de un primer enfrentamiento a esta ruda disciplina para filtrar a todos aquellos que de inicio no pasarán la prueba? ¿Sólo bailarían quienes puedan someterse a su maestro y/o coreógrafo a pesar de su propia integridad?

El problema se complejiza ¿Dónde está el origen de este entramado de poder? Hay muchos aspectos que rastrear: la opinión de alumnos y maestros, la formación docente, las normas institucionales, los planes curriculares, considerar a la escuela que se especializa en formar docentes para la danza contemporánea, es decir la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello⁷, etc. Aunque esta investigación parte de la voz de

⁷ Para ampliar este tema podemos consultar la tesis de Hernández Villalobos que rescata la opinión de los alumnos de dicha escuela, respecto a su plan de estudios y específicamente sobre sus maestros. Es muy

los alumnos de una Escuela de Iniciación Artística, no hay que descartar la posibilidad de rastrear en otro momento lo que pasa en escuelas profesionales, en los talleres, en las clases de danza de escuelas básicas y lo que piensan los demás actores que permean y dan vida a estas situaciones en la enseñanza de la danza.

El estudiante de danza comienza una serie de pruebas que como en un rito iniciático le otorgará, el título de bailarín, será visto en los grandes escenarios tras haber librado un sinfín de batallas, sin embargo, no todo el que se acerca a la danza ambiciona tales objetivos, ni soporta tantas peleas.

El alumno pretende convencer al maestro o al coreógrafo de que su trabajo es suficientemente bueno, que merece un lugar en la puesta en escena o en la compañía. El bailarín muchas veces está dispuesto a sacrificar su propia integridad para ser aceptado y librar la competencia con los demás integrantes del grupo.

Es muy importante que los profesionales de la danza conozcan los riesgos que para la salud tiene el entrenamiento dancístico riguroso, entre ellos, anorexia nerviosa, bulimia, anemia inducida por el ejercicio, dismenorrea, amenorrea, ansiedad y lesiones del sistema músculo – esquelético. Estos riesgos pueden disminuir en gran medida si se permite que los estudiantes, bailarines y maestros asuman la responsabilidad personal de sus cuerpos y mentes, ya que desafortunadamente los deseos artísticos del coreógrafo con frecuencia desafían a la salud física y psicológica. (Eddí,s/f:14)

Las compañías profesionales no son autónomas e independientes, se supeditan a las instituciones de arte y cultura de nuestro país, que en ciertas ocasiones no les dan un apoyo eficaz a los productores artísticos.

El INBA y otras instituciones culturales son obsoletas, rígidas e ineficaces, y generan “una atmósfera burocrática poco propicia a la creación, al uso eficiente de recursos y a la oferta de incentivos”. Muestra de ello son la END, la ADM y las compañías oficiales de danza” (Tortajada,1995:544)

Así como Tortajada realiza tan severa crítica sobre la política que se ejerce en escuelas y compañías profesionales de danza, cabe preguntarse si esta situación abarca al mundo no profesional, es decir: talleres libres, grupos independientes, EIAs., talleres universitarios,

interesante la interpretación que realizan quienes se preparan para ser futuros docentes de danza contemporánea.

etc. Considero que el bajo presupuesto y la burocratización se expande hacia todos estos espacios.

¿El escaso apoyo político aumenta la competencia de las compañías profesionales? ¿Mejorar las propuestas dancísticas significa aumentar la rigurosidad de la enseñanza? ¿Qué pasa con la integridad de los bailarines? ¿La violencia es “natural” en la enseñanza de la danza? ¿Este concepto se encuentra en el discurso del alumno? ¿La violencia le causa daños o se resignifica a partir de sus ambiciones artísticas? ¿El fin justifica los medios?

Se habla ya sobre violencia en la danza, Bastien en una nota a pie de página, indica lo siguiente:

Si bien la Asociación Internacional de Psicología Educacional y Escolar determinó, en 1996, como prioridad el tema de la violencia en la educación, la violencia en la enseñanza de la danza ha sido poco – si acaso - estudiada, y a mi parecer es importante, ya que esclarecería las causas que comúnmente suelen adjudicársele (frustración, falta de capacitación, ideas erróneas en torno a la disciplina, etcétera). (Bastien,2001:9)

Hablar de violencia en forma escueta amplía nuestra exploración. La violencia se exhibe en todos lados, pero es posible que en la enseñanza de la danza predomine la violencia sistémica, instituida y avalada por generaciones de mucho tiempo atrás.

CAPITULO 4: LA VOZ DE LOS ALUMNOS

*Cada quien se habita de voces,
voces interiores de un manantial vivo, temporal.
voces de la depresión, voces de la serenidad, voces de la reflexión.
voces de la felicidad resonantes en el templo del ser.
cada quien cosecha a su gusto sus frutos:
amargos como la adrenalina...
dulces como la miel de un higo.
(José Cruz)*

Cuando hablamos sobre la voz de los alumnos, realizamos una metonimia que traslada el contenido al continente, nos referimos a ese murmullo constante que proviene de las afueras de la EIA. No. 2, donde los alumnos ponen en palabras sus necesidades, inconformidades, éxitos, críticas, fracasos y rebeliones sobre todo lo que pasa dentro del aula, frente al docente. Cuando el maestro se ausenta surge la complicidad entre los compañeros de clase, se habla y se levanta la voz que construye su realidad, mas queda limitada al grupo de pares y no siempre se comparte a otros, que como los docentes podrían ser escuchas oportunos.

4.1. El lenguaje: herramienta de construcción.

El lenguaje surge como necesidad del ser humano, pensamos a partir de símbolos, acomodamos las frases que necesitamos para aclarar nuestra existencia en el mundo, nos contamos reiteradas historias para explicarnos el por qué de nuestro hacer social. Los conceptos nos permiten dar estructura a nuestra realidad, utilizamos al lenguaje para explicar los significados que construimos con referencia en algún suceso.

Para indagar sobre los asuntos que atraviesan los procesos institucionales de la educación, es menester acercarse a los sujetos involucrados en ella, comprender su propia interpretación de las cosas.

Los seres humanos construimos significados de acuerdo con nuestra posición en el mundo, nos situamos en él con determinadas características: una clase social, una familia, una cultura, un país, una historia y todo aquello que abarca nuestro contexto.

Somos seres estructurados y a la vez estructurantes de nuestro entorno. Nacemos y crecemos mediante ciertas condiciones y ocasionamos cambios en cada momento, según nuestra forma de ver: como si mirásemos a través de un lente particular que es nuestro propio contexto y esto queda implícito en los significados que construimos a partir de lo que vemos.

... la estructura de cada ser vivo es en cada instante, el resultado del camino de cambio estructural que siguió a partir de su estructura inicial, como consecuencia de sus interacciones en el medio en el que le tocó vivir. (Maturana,2004:74)

El comportamiento de cada persona es consecuencia de estructuras aprehendidas, conformadas a lo largo de su propia historia.

Más aún, la conducta observable, en nosotros mismos por ejemplo, no escapa a esto y lo que vemos como comportamiento en cualquier ser vivo bajo la forma de acciones en un contexto determinado, es, por decirlo así, la coreografía de su danza estructural. (Maturana,2004:73)

Tanto la conducta como el discurso parten de significaciones construidas de manera particular, se comparten cuando existen intereses o valores comunes, como en una institución que une a los individuos y propone algunos significados que los demás pueden retomar e interiorizar, para hacerlos parte de su estructura.

Los alumnos de la EIA. No. 2 adjudican a sus experiencias institucionales palabras con significados impresos y maleables, reflexionan, cuestionan sus vivencias y su sentir, les confieren un nombre para definirlos y construyen una realidad que se encuentra en continuo cambio. La realidad no permanece estática, es mutable y quienes la definen son seres que cambian constantemente.

¿Cómo define el alumno de la EIA. No. 2 su experiencia en esta institución?
¿Cuál es su interpretación sobre los diferentes sucesos que ahí ocurren? ¿Qué significados construye para relatar su experiencia desde su propia mirada?

Prestarle atención a la voz del alumno resulta un suceso importante e imprescindible para comprender la realidad, que vive y construye. Es decir realiza su propia interpretación, que puede o no coincidir con la del resto del grupo, pues cada uno

es distinto, con historias y contextos diversos, independientes de los que comparten: escuela, aula, maestro o el deseo de aprender a danzar.

La mayoría de los alumnos tiene una cultura del silencio. Torres Santomé (1997) nos habla de las diferentes culturas minoritarias que al reconocerse como diferentes prefieren guardar silencio ante las mayorías. En el caso de la escuela, los alumnos obedecen a un rol de sometimiento frente al maestro y prefieren no alterar el orden que él impone, en ocasiones aceptan y obedecen sin cuestionar. Los alumnos de danza probablemente sean los menos acostumbrados a dialogar, pues en clase lo que deben hacer es bailar. Esta cultura los hace someterse a los procedimientos que los maestros utilizan, sin embargo según mi experiencia, tienen mucho que decir, hace falta que su voz sea escuchada y que se logre una profunda reflexión sobre la forma en que ha sido la enseñanza de la danza.

Para que la realidad diga algo y se exprese en el “tribunal de los hechos” alguien tiene que prestarle su voz. Decir que los hechos desmienten o confirman algo es un enunciado metafórico porque los hechos no pueden por sí desmentir o confirmar nada. Alguien tiene que interpretarlos en tanto que conformes o disconformes con lo que se dice acerca de ellos. (Ibáñez,2001:270).

La realidad se construye a partir de lo que somos y damos cuenta de ella a través de nuestros discursos. No está dada. Las cosas son lo que son porque nosotros las interpretamos a partir de lo que somos, les damos forma, es una relación dialéctica en donde estructuramos y somos estructurados a la vez.

El mundo no está categorizado de antemano por dios o por la naturaleza de tal manera que todos nos vemos obligados a aceptar, que se constituye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él. (Potter,1996:30)

Traer los pensamientos y sentimientos a las palabras implica no sólo hacerlos más tangibles sino también construirlos. Los significados se construyen y se presentan en el discurso. La manera en que vemos la vida toma forma a través del lenguaje en el que construimos y deconstruimos nuestra realidad a cada momento.

Las palabras no son inocentes, es decir, por lo general no son meras descripciones de las cosas. El nombre que le ponemos a las mismas contribuye a su propia construcción

social. Esto explica la pasión con la que se lucha para ponerle nombre a las cosas. (Tenti, 2004:75)

Los alumnos son dirigidos de acuerdo con los fines y objetivos institucionales, reciben una enseñanza específica, son parte de un currículo, construyen significados de acuerdo con lo que sienten, piensan y opinan sobre esto mismo.

Los alumnos no sólo son receptores o consumidores de conocimiento, sino constructores de significados compartidos en el marco de un ejercicio combinado con los maestros. (Woods, 1998:57)

La construcción de significados de un evento en particular puede devenir de un ejercicio de reflexión y de interpretación. Conciérne al investigador analizar y reinterpretar los datos construidos, ponerlos bajo una lupa teórica para comprenderlos y ubicarlos en un marco específico.

Lo significativo de la reflexión en el lenguaje es que nos lleva a contemplar nuestro mundo y el mundo del otro, y a hacer de la descripción de nuestras circunstancias y las del otro parte del medio en que conservamos identidad y adaptación. La reflexión en el lenguaje nos lleva a ver el mundo en que vivimos y a aceptarlo o rechazarlo conscientemente. (Maturana.2004:81)

El marco desde el cual miramos ahora, es el de la violencia sistémica, que resulta una propuesta conceptual en aras de una interpretación específica y particular.

Al validar diferentes interpretaciones de la realidad, concebimos que puede haber un número inmenso de construcciones, por lo tanto de realidades ¿Cuál es la verdadera? ¿cuál nos explica más acertadamente lo verdadero en la realidad? La respuesta sería tal vez todas y ninguna. No hay verdad, no hay realidad tangible que pueda ser corroborada con nuestras propias versiones.

Para poder desarrollar una perspectiva plenamente construccionista, es indispensable romper radicalmente con la creencia en la verdad. Los criterios de la verdad son obra nuestra, y por lo tanto son tan contingentes y tan relativos a nuestras cambiantes prácticas como cualquier otra cosa que resulte de nuestro quehacer, *no hay por lo tanto nada que sea verdad en el sentido estricto de la palabra.* (Ibáñez,2001:255)

Decir que una versión de la realidad es verdadera en tanto que refleja las cosas como son es una falacia. Al compararlas tendríamos que tener nuestra versión por un lado y las

cosas “como son” en otro, la pregunta es ¿y cómo son? eso nos lleva a interpretarlas, significarlas, crear otra versión, por lo tanto lo único que compararíamos sería una versión con otra, nunca con la realidad como objeto en sí mismo.

El rechazo de la creencia en la verdad no significa que se niegue la utilidad del concepto práctico de la verdad que informa nuestra vida cotidiana. Si la gente no tuviera un sentido práctico de la verdad, si no considerara, por ejemplo, que es verdad que uno no se puede tirar de un quinto piso y volar como un pájaro, que es verdad que si pone la mano en el fuego se quemará, o que es verdad que los nazis utilizaron campos de exterminio, pronto no quedaría físicamente nadie para preguntarse acerca de la verdad. Pero esta discriminación práctica entre lo verdadero y lo falso se asienta sobre las operaciones que posibilitan nuestra propia existencia en el mundo, no exige ningún principio trascendental que fundamente la verdad en otra cosa que no sean nuestras propias prácticas, simplemente humanas. (Ibáñez,2001:255-256)

Al hablar de la inexistencia de la verdad y de que no hay una sola realidad tangible, nos encontramos ante la necesidad de confirmar que este escrito se ofrece como interpretación de interpretaciones de aquellos que hablan, (incluida la autora) bajo la luz de otras versiones, que han contado ya su propia interpretación de lo que les parece real. Sin embargo, no queremos caer en un relativismo extremo en el que todo lo que pueda ocurrírse nos sea válido, sino aceptar que no tenemos una verdad absoluta que nos explique todo en sí. Nuestro trabajo es entamar, relacionar, ver a través de una luz verde, roja o azul y contemplar los hechos para finalmente tejerlos y destejerlos: crear algo nuevo que no será vigente siempre ni estático.

Reaprender a aprender con la plena conciencia de que todo conocimiento lleva en sí mismo y de forma ineliminable la marca de la incertidumbre. No se trata de un canto al todo vale, no se trata de un canto al escepticismo generalizado, se trata de una lucha contra el absolutismo y el dogmatismo disfrazados de verdadero saber. (Morin, 2003:68-69)

Esta visión particular nos acerca a la aceptación de la existencia de la permanente incertidumbre en que nos vemos imbuidos irremediamente, nos permite reconciliarnos con nuestras propias paradojas y contradicciones, con lo inexplicable y lo inaprensible, es decir con el pensamiento complejo.

... el pensamiento complejo aspira a un conocimiento multidimensional y *poiético*. Pero desde el comienzo sabe que el conocimiento completo es imposible: uno de los axiomas

de la complejidad es la imposibilidad, incluso teórica, de una omnisciencia... Implica el reconocimiento de un principio de incompletud y de incertidumbre. (Morin,2003:67)

Lo que buscamos es una propuesta que pueda darle sentido a un fenómeno particular como el que aquí se trata para ampliar nuestra propia visión sobre el tema, con la finalidad de deconstruirlo y construirlo nuevamente, resignificarlo para poder pensar y ver aquello que en algún momento pasó imperceptible, impensable, invisible por el sólo hecho de no haberse dicho de la manera en que ahora se dice: a partir de los murmullos en los pasillos, de las voces sumidas en las sombras de lo inadvertido.

4.1.1 Metáforas y categorías: lugares coincidentes.

Para dar cuenta de los significados que se filtraron desde estas voces compartidas por el alumnado, me permito el uso de cuatro metáforas para cada categoría construida y dar cuenta de los aspectos comunes entre ellas. Nos permitirán abarcar una visión profunda de lo que se ha rescatado entre su discurso y el concepto de violencia sistémica. Lakoff y Jonson (1995:41) mencionan que “La esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra.” Las metáforas se hacen a partir de cuatro personajes míticos de la cultura griega, que dentro del proceso de análisis surgieron de la reflexión e integraron los conceptos construidos por los alumnos durante su discurso: *Pigmalión*, *Eco*, *Némesis* y *Penélope*.

Pigmalión odia a las mujeres y ha decidido no casarse nunca. Con base en sus ideales sobre la mujer, trabaja meses en una escultura y termina enamorado de ella. Venus le cumple el deseo de vivificar su creación y al vivir ésta, la desposa. La figura de *Pigmalión* ha sido utilizada anteriormente para nombrar el resultado de algunos experimentos en los que se demostraba cómo la expectativa de los docentes influye en el desempeño de los alumnos. Sin hacer referencia directa a estos experimentos, me permito utilizar el nombre de *Pigmalión* para la construcción de una categoría que abarca de manera subjetiva lo que los alumnos consideran como expectativa docente y la forma en que éstos la perciben y hacen alusión al lugar que creen finalmente ocupar entre los deseos docentes. Lo que el docente espera influye en el concepto que el alumno puede tener sobre sí mismo, le adjudica un rol de manera casi imperceptible.

Eco, condenada a no hablar por sí misma, fue silenciada y obligada a repetir siempre y de manera continua lo que decían los demás. Para el caso de los alumnos de la EIA no. 2 aparecen, por un lado, sus voces críticas y rebeldes sobre lo que opinan podría ser perjudicial para ellos, pero a lo largo de sus discursos encontramos repetidas contradicciones en las que apoyan el discurso institucional que antes criticaron. La reproducción de la violencia sistémica toma vida en ellos a partir de volverse eco de las voces legitimadas por una tradición avalada tiempo atrás como la única manera de vivir en el mundo de la danza contemporánea.

Némesis es responsable del destino de los demás, premia o castiga, determina la suerte de cada quién. Cuando el plan de estudios, los espacios institucionales o las voces de quienes están inmersos en la formación dancística deciden y orientan la formación de los alumnos, la institución se equipara al caso de *Némesis*. Los alumnos también deciden aceptar esa suerte que involucra aspectos como el maestro o la técnica que les será impartida, hasta la reprobación o el derecho mismo de acceder a la escuela por medio de un examen que orientará sus destinos al permitirles o restringirles su entrada a la institución.

Penélope, la gran tejedora – destejadora, constituye la representación de los alumnos como constructores de una realidad en permanente mutación. Éstos también tejen significados para configurar su realidad, reconocen alternativas que intentan integrar a su acción para lograr un cambio, es decir, destejen partes del entramado para construir algo diferente. Proponen cambios en su hacer con la idea de renovar la relación maestro – alumno, al mirarse a sí mismos, en un caso hipotético, como docentes. Se oponen ante algunas actividades institucionalizadas para experimentar las que emergen de sus reflexiones.

Se pretende comparar el discurso de los alumnos con tales personajes para comprender el fenómeno de la violencia sistémica dentro de sus propias vivencias y significados. Las metáforas en este caso se convierten en una forma del lenguaje que nos permite abarcar una interpretación más profunda, nos ayudan a mirar lo invisible.

Presento una visión particular enfocada a un fenómeno específico, acotado y analizado a partir de un lugar que no llega a ser un panóptico, sino simplemente un mirador que nos presenta un sólo ángulo, una perspectiva, con sus evidentes sombras y

zonas alumbradas, con sus espacios imperceptibles y sus incertidumbres también, con sus limitaciones y subjetividades, un enfoque sin duda, humano. Me permito concluir con una cita más de Edgar Morin:

Podemos construir miradores y desde lo alto de esos miradores podemos contemplar lo que ocurre. Serán meta - puntos de vista limitados y frágiles. (Morin, citado en Imberti,2001:17)

Así es pues, mi propio mirador, un peldaño tan sólo para construir una realidad que después de todo puede ser vista desde otras fronteras, otras voces y otras analogías y que pudieran crear otra historia con otros nombres y otras limitaciones también. Un panorama completo es una utopía, pero mientras más se aborde el tema y surjan nuevas reflexiones, estaremos en vías de producir más discursos e inventar más alternativas.

4.2 El lugar del alumno o Pigmalión: designio y sentencia docente.

Pigmalión, personaje de la mitología griega, logra que se le otorgue vida a su obra escultórica: la mujer perfecta, para después casarse con ella. El “efecto Pigmalión” es un concepto utilizado en pedagogía para evidenciar el resultado de un experimento que resalta la profecía de autorrealización sobre la expectativa o prejuicios que el maestro tiene sobre sus alumnos. Sin embargo, no pretendo enfocarme en el aspecto directo de esta referencia, sino tomarla a manera de ejemplo para mostrar cómo el concepto y el etiquetamiento que realiza el maestro puede influir en la forma en que el alumno se ve a sí mismo, en su rendimiento y su propia estima, es decir, de manera más subjetiva entre las relaciones que se construyen dentro o fuera del aula.

Al igual que el mítico Pigmalión, los docentes generan expectativas que pueden sobreestimar o subestimar las capacidades de sus alumnos. Según sea el docente, su trato se modifica en torno al alumno, se le etiqueta y se le brinda un lugar, muchas veces de manera no consciente. Entre los alumnos de danza se manifiesta simbólica y físicamente, cuando en clase solamente uno marca los ejercicios que se realizarán o bien, cuando alguno es ridiculizado públicamente por sus errores y es mostrado ante el grupo como claro ejemplo de “lo que no se debe hacer”. El alumno se siente clasificado como bueno,

malo o simplemente ignorado, y este lugar por lo regular se hace explícito de manera física cuando se asignan los lugares dentro del salón y en la puesta coreográfica.

El maestro construye expectativas alrededor de sus alumnos, los clasifica y estigmatiza. Cabe aclarar que el alumno también clasifica a sus maestros, aunque sea el maestro quien posea la figura de autoridad, pues lo que él dice termina por ser designio y sentencia para el alumno, y lo que éste piense no resulta tan determinante para el maestro, sobre todo, si tomamos en cuenta que la opinión del alumno sobre sus profesores, rara vez es evidenciada y siquiera insinuada frente a la autoridad.

Categorizar a un alumno, es negarle de antemano el acceso a otro estado de aquel en que se encuentra encerrado, es, para el educador, apartarse voluntaria y definitivamente de él y condenarle a resignarse o a rebelarse. (Postic,1982:22)

El alumno habla en las entrevistas⁸ sobre sí mismo. Al describir cómo es tratado por los maestros, pone de manifiesto que ocupa un lugar: se sitúa en él y desde ahí nos habla. Es de suma importancia resaltar que el alumno se percibe clasificado, reconoce que el trato no es igual para todos y eso depende del lugar que el maestro le ha asignado.

Podemos pensar que no se trata de un lugar elegido por ellos, se trata de una decisión del maestro que al parecer no requiere notificación ni explicación, sino que se expone en las clases y se reconoce también ahí. El lugar asignado, que se interpreta como una posición adquirida por el alumno a partir de la perspectiva docente, se relaciona con el etiquetamiento realizado por el profesor en la escuela, presupone el rendimiento de sus alumnos y su trato corresponde al mismo. Al ser subestimados se limita el desarrollo de sus capacidades o en el caso contrario desarrollar habilidades cuando se considera que verdaderamente pueden hacerlo. Es posible que los maestros no decidan de manera premeditada el lugar de cada uno, sino que la posición se filtra en el trato que los alumnos reciben dentro de su continuo proceso de aprendizaje dancístico.

El efecto Pigmalión es la profecía de autorrealización, el alumno considera al lugar que el maestro le ha asignado como merecido y se comporta de acuerdo a tal

⁸ La interpretación se realiza a partir de la transcripción de las entrevistas que fueron resultado del trabajo de campo. Pueden consultarse en el apartado de anexos.

posición. El maestro lo ubica y le asigna un nombre, el alumno no lo defrauda y corresponde a su etiqueta.

Los buenos estudiantes, los buenos bailarines y los no muy buenos son clasificados por el profesor y los alumnos se encuentran categorizados y tratados con base en ello. Se trata de una relación de poder donde el docente señala y el alumno asume. Cada quien parece tener claro su lugar y desde sus miradas particulares emerge un discurso sobre su posición y de ahí su peculiar forma de vivir y comprender sus diversas experiencias.

Me consideraban un buen bailarín, todos trataban de ayudarme, una vez un maestro quiso meterme al CNA, pero por la edad ya no pude, todos decían que tengo aptitudes y a lo mejor lo necesario como para ser uno de los mejores. *(Víctor. Entrevista 2 individual)*

La expectativa que el maestro tiene es identificada por los alumnos, ellos saben como son considerados, y por qué son o no acreedores a ciertos privilegios.

Siento que fui tratada como una persona “x”, una alumna “x”. No siento que haya sido tratada especialmente, pero tampoco me dieron ánimos, no me dieron razones para seguir en esto. Siento que me trataban en algunas ocasiones como con cierto desprecio, es decir, no desprecio así súper marcado ni nada, pero sí como con un poco de rechazo, siempre tú atrás y cosas así. También siento que no me tocó, que no me pusieron la atención que debieron como a una alumna de iniciación que tenía ganas de seguir. Siento que hizo falta mucha comunicación, mucha atención, siento que nunca me entendieron, personalmente como me sentía en las clases, cómo me llevaba con los profesores, nunca se preocuparon, bueno, algunos maestros sí, pero la mayoría no, fueron pocas ocasiones. *(Margot. Entrevista 4 individual)*

La etiqueta que el maestro asigna puede ser benéfica o perjudicial para el alumno, pero siempre determinante y algunos de ellos se sienten desplazados o desanimados por no tener la atención que ellos quisieran de los docentes. La indiferencia, el desprecio y el rechazo son parte de una posición asignada y el alumno la percibe y la comprende de una manera particular. Puede conocer el motivo de su situación o no, pero la siente y construye su perspectiva con base en ello.

En lugar de motivarnos hacían todo lo contrario... te hacen sentir que eres pésima, que no tienes nada que hacer ahí, que ellos están perdiendo el tiempo. *(Verónica. Entrevista 5 individual)*

El juicio docente, sin necesidad de ser emitido verbalmente, llega al alumno y le permite crearse una imagen sobre su desempeño y se crea un prejuicio fundamentado en una voz de autoridad: la voz del maestro que, veremos más adelante, resulta sumamente imponente para el alumno.

No olvidemos que se debe tener en cuenta el aspecto verbal de la comunicación, comprendiendo la información y la manera de presentar la información y también aspectos no verbales de la comunicación, porque cierta mímica, ciertos signos gestuales son indicadores de un estado, los índices de una intencionalidad. Esas formas no verbales de expresión en el enseñante, sonrisas, mirada, fruncimiento del ceño, mueca, movimientos de cabeza que aprueban o desaprueban, gestos de la mano y dedos que designan a los alumnos, invitándoles a expresarse, a detenerse, posturas corporales que indican sorpresa, expectativas, interés, decepción, etc., son espontáneamente descifradas por los alumnos en signos positivos, negativos o neutros. (Postic,1982:80)

Los alumnos hablan de la indiferencia que el maestro puede llegar a mostrar en la clase y sobre cómo es interpretada. Aunque no hay castigos, ni palabras, la ausencia de la mirada docente ante las secuencias que realizan los alumnos o la abstención de comentarios de estímulo o corrección es para algunos alumnos muestra de que su trabajo no tiene importancia alguna y que su desempeño no merece atención.

No prestándote atención, creo que para cualquier persona la indiferencia es una forma muy fuerte de hacerte sentir que tú no eres importante o que tú nunca vas a lograr lo que otros dos o tres logran. (*Verónica. Entrevista 5 individual*)

Los alumnos reconocen que el trato de los docentes hacia ellos no es igual para todos. Depende de lo que esperan de los estudiantes, de acuerdo con ese lugar asignado, al parecer, claramente identificado por ellos.

Con la indiferencia era así “ya me desespere, no pudiste, no puedes ya mejor te dejo, me enfoco mejor en el que sí puede”. (*Verónica. Entrevista 5 individual*)

La mirada del maestro, enfocada en “el que sí puede”, deja ver a un grupo identificado: los preferidos, es decir, los que son mirados, los que son elegidos, los llamados “talentos”.

4.2.1 Los Preferidos: un grupo identificado

Los alumnos asumen que existen preferencias en el trato que los maestros dan, lo llaman con distintos nombres: preferidos, favoritos o talentosos y explican cómo los llamados talentosos pueden ser más fácilmente preferidos y la manera en que ellos pueden observar esta distinción.

Dependiendo del maestro que nos tocaba, porque había unos que tomaban preferencias por los alumnos que se desarrollaban mejor. (*Víctor. Entrevista 2 individual*)

Después me di cuenta de que no eran como los pintaban, que tenían sus preferencias, que había indiferencia por algunos de ellos... que en lugar de motivarnos hacían todo lo contrario. (*Verónica. Entrevista 5 individual*)

Los alumnos que no pertenecían al grupo de los preferidos eran evidenciados en clase, presionados para que lograran avanzar de la misma manera que sus otros compañeros o excluidos dentro de la misma clase.

Te hacían a un lado o trataban de presionarte en frente de todo el grupo, en algunas ocasiones, con algunos maestros, con otros no. (*Víctor. Entrevista 2 individual*)

Al mismo tiempo los alumnos saben que su lugar asignado no sólo es simbólico sino también físico y evidente, pues los alumnos preferidos, por lo general, obtienen uno predominante dentro de las puestas coreográficas que elaboran los maestros. Los lugares privilegiados se encuentran en el frente junto al proscenio (dentro del espacio escénico) o pueden consistir en secuencias únicas que tienen un papel protagónico dentro del mismo trabajo.

De forma semejante, en algunas escuelas de educación básica, también se asigna a los alumnos un lugar físico con base en sus calificaciones: los de más alto promedio están sentados al frente junto al profesor, o bien, en la primera fila; los demás consecutivamente ocupan los otros lugares, de manera que los alumnos con promedios bajos o reprobatorios quedan atrás, relegados a una considerable distancia del profesor.

¿Qué significados se pueden construir ante este tipo de acciones? El alumno sabe que su lugar está designado por un número en un examen. En la danza, el talento que el maestro juzga en cada uno corresponderá a la posición a desempeñar dentro de la puesta coreográfica: los lugares de adelante se asignan a quienes garantizarían una mayor atención ante la mirada del espectador y por el contrario, los lugares de atrás serán para aquellos alumnos que no han desarrollado tantas habilidades dancísticas y/o escénicas.

Uno se da cuenta, entre más rápido te aprendieras las cosas era más fácil que entraras en una coreografía y si no, pues te hacían a un lado, o trataban de integrarte, pero lo mínimo que se pudiera... varias chavas... por no aprenderse rápido los pasos, o a lo mejor al principio estaban en la coreografía, pero dependiendo cómo se iban desarrollando, era que las seguían poniendo en ese papel o las quitaban totalmente ya de plano de la coreografía. (*Víctor. Entrevista 2 individual*)

De esta forma, los alumnos saben que en el momento de bailar, el maestro les asignará un lugar, que no depende solamente de sus capacidades dancísticas. Algunos alumnos llegan a sentirse desplazados cuando el maestro les asigna una secuencia corta o los hace salir de la coreografía sin un motivo claro.

Yo la verdad me sentía muy mal cuando me decían “ahí tú te sales y no haces nada” si me dijeran por qué me salgo o qué significa esa salida en la coreografía, pues me hubiera sentido bien, porque igual estoy afuera, igual me salí y estoy aportando algo a la coreografía aunque no esté, y con mi salida estoy aportando algo, pero si no me dicen nada, me hacen sentir como “¡tú salte, porque no cabes aquí!”. (*Margot. Entrevista 4 individual*)

Bárbara era una niña muy bonita, güerita, flaquita, buen cuerpo, bonita presencia, o sea, bonita, entonces ya por eso Bárbara, como está bonita y tiene presencia y todo, Bárbara haciendo un papel especial, no muy especial, pero sí tenía pasos importantes y hacía cosas sola. Eso me daba mucho coraje y me ponía muy triste porque a mí, junto con otra compañera, que también era buena, nos tenían como el coro, literalmente repitiendo lo que ellos hacían, así, nada más y hasta atrás, según esto por ser las más altas pues van hasta atrás, ok, puede ser atrás, si me pone en frente voy a tapar a las demás, pero no, realmente no lo siento así, porque realmente le dieron importancia a ella y a Tonatiu por ser hombre y a ella por ser la bonita y a mí no me parece justo. La verdad es que esa fue una experiencia fea... (*Margot. Entrevista 4 individual*)

Los maestros seleccionan a algunos alumnos para estar adelante y a otros para estar atrás. Algunos para realizar papeles protagónicos y otros para ser el cuerpo de baile o realizar secuencias de movimiento muy breves. Las razones que los maestros tienen para tomar

este tipo de decisiones son varias, según nos dicen los alumnos: la facilidad para memorizar y ejecutar las secuencias, la escasez de alumnos varones, inclusive la belleza física de los alumnos de acuerdo con los estereotipos del docente.

Tales son algunas características que los alumnos reconocen en los compañeros que consiguen los lugares privilegiados.

En 1° con nosotros era súper notorio. Una chica que era güera, chinita, flaquita y que aparte era bien inconstante, está en la coreografía hasta adelante. Otra chava igual, había tomado pocas clases, obviamente ni lo hacía bien, y también, hasta adelante y los demás para atrás. (*Margot. Entrevista 1 grupal*)

Colombia Moya reconoce el prejuicio existente en la danza que la define como exclusiva de aquellos que cumplan con los parámetros de belleza física o para aquellos que ingresaron desde edades tempranas al ámbito de la misma, para luego convertirse en bailarines profesionales, sin embargo, afirma que la danza puede abrirse a otros parámetros, pues es natural en el ser humano.

Por tanto, la danza es natural, sin distinción de sexo, edad, compleción física, o desarrollo técnico si se posee alguno, pues la danza no es privilegio exclusivo de los profesionales o de las niñas bonitas. (Moya,1995:1)

Así mismo, se confirma la preeminencia de los varones y las mayores oportunidades que reciben por ser escasos en las escuelas de danza.

Sí, los hombres son realmente, en este medio, como muy sagrados. ¡Uh, oh, hay un hombre, guau! ¡Bravo!, pero no por ser hombre vas a discriminar a los demás. Puedes ser hombre, pero no tener ninguna actitud en el escenario, o no tienes la fuerza, o la proyección necesaria, cuando hay más compañeras, a lo mejor son chaparritas, delgadas, o son feas y altas, pero tú las vez bailar y te sorprenden. (*Armando. Entrevista 1 grupal*)

Margarita Tortajada habla sobre el caso de las masculinidades en la danza, escasas, señaladas socialmente y a su vez privilegiadas dentro del núcleo por ser únicas.

Debido a su reducido número, muchos [hombres] reciben apoyos especiales, se integran sin cumplir exigencias demandadas a las mujeres, lo hacen a edades más avanzadas, con menos capacidades físicas, pero con una vocación más firme y definida y una mayor determinación para desarrollarse en esa carrera que se les presenta como adversa desde el principio. (Tortajada, 2005:11)

Margarita Baz también menciona este aspecto y nos permite entender cómo las bailarinas llegan a sentir serias rivalidades con los varones, argumentan que a ellos se les consiente y favorece, con base en su género y no en sus capacidades.

A ellos les “facilita” las cosas, los “consiente” (“los hombres están gruesos”, “es culpa de los directivos, culpa de toda la gente”); el resultado es una oscilante envidia (por los privilegios y preferencias) y desprecio (porque ellos, según su imaginario, ponen el cuerpo pero no el alma... (Baz,2000:179)

4.2.2 *Los alumnos talentosos o “la elección de los elegidos”*

Se asume que la mayoría de los alumnos preferidos por los maestros son simplemente los que bailan mejor, logran más pronto dominar el trabajo y tienen facilidad de destacar en alguna técnica de movimiento.

Había una división entre los talentosos y los no talentosos y generalmente a los que nombraban talentosos era a los que se les ponía más interés o se preocupaban más por esas personas y los que no éramos tan talentosos, en lugar de sacarnos algo bueno, todo lo contrario. Siento que en algunos momentos hacían que no avanzáramos. (Verónica. *Entrevista 5 individual*)

Los alumnos talentosos no sólo acaparan los mejores lugares en los trabajos escénicos, sino también la mirada del profesor y la atención dentro del aula, por el contrario, los alumnos que son causa de indiferencia empiezan a perder oportunidades para avanzar en su aprendizaje corporal, al no ser atendidos y corregidos por los profesores.

Creo que si un alumno no es tan bueno como el resto de la clase, a veces debes de enfocarte más en esa persona que le cuesta mas trabajo, sin embargo, hacen todo lo contrario, se enfocan más en las personas que les cuesta menos trabajo... siento que si a una persona le está costando trabajo algo, le da pena y a lo mejor no es tan elástico como otros, que a lo mejor no retiene tan fácilmente como otros, debes de prestarle más atención, como que no perder tan rápido la paciencia. (Verónica. *Entrevista 5 individual*)

Los grupos nunca son homogéneos, cada alumno tiene diferentes destrezas, habilidades, capacidades y experiencias. Los alumnos demandan la paciencia y atención de los

profesores, para lograr un mejor aprendizaje, y evitar que aquellas se concentren solamente en los alumnos que obtienen buenos resultados en menos tiempo.

Hablar de alumnos talentosos nos obliga a definir el talento como una capacidad extraordinaria que coincide con los cánones y parámetros que marca la tradición de la danza en un contexto determinado, aunque debemos reconocer que existe una disyuntiva, pues para los alumnos en iniciación significa la capacidad de capturar miradas docentes y lugares privilegiados, pero en el caso de la EIA no. 2 cabe aclarar que quienes ocupan esos lugares son, casi siempre, bailarines ya experimentados.

Desilusionadísima quedé de la maestra *Fabiola*, decían que era la mejor maestra de clásico, casi, casi, de la escuela y quede muy desilusionada, nunca se comprometió realmente con nosotros, siempre le dio más importancia a los oyentes que a las que éramos de su clase, que éramos del grupo. (*Verónica. Entrevista 5 individual*)

Los oyentes tenían muy buen nivel... ninguno de segundo [regresó] y la que regresó, era oyente: Onix y tenía buen nivel, tenía sus fallas pero sí tenía buen nivel y tal vez para la maestra era como más padre decir “es que yo les enseñé y estás dos niñas bailan súper bien”, cuando no era así, pues solamente les estaba reforzando algo que ellas ya sabían, y a las que nos debió haber enseñado, debió ser más paciente, debió haberse comprometido, no lo hizo... (*Verónica. Entrevista 5 individual*)

La EIA. No. 2 no solamente admite alumnos oyentes⁹, sino bailarines con cierto grado de experiencia que evidentemente rebasan las habilidades de los otros alumnos que sí cuentan con inscripción. La institución se reconoce como escuela de iniciación, y tiende a ser la opción de entrenamiento para aquellos rechazados de escuelas profesionales, pero que tienen una experiencia considerable en el ámbito de la danza. Lo que trae como consecuencia grupos de niveles variados: desde alumnos que nunca han pisado un salón de danza hasta los que ya han bailado en escenarios y llevan años de entrenamiento dancístico ¿Cuál sería entonces el objetivo de una escuela de iniciación si en sus filas reúne población con una sólida formación artística?

Los grupos de danza en los que comparten clases alumnos con diferentes niveles de experiencia, propician desigualdades y suelen beneficiar a aquellos que tuvieron la oportunidad previa de acceder a otros espacios dancísticos

⁹ Alumnos que no tiene un registro oficial en la escuela.

Al conferirle cualidades supuestamente imparciales (que en su mayoría son aceptadas como tales) a aptitudes socialmente condicionadas, que son tratadas como “dones” desiguales, las desigualdades *de ipso* y las diferencias *económicas* y *sociales*, en *distinciones de calidad*, lo que legitima la transmisión de la herencia cultural. Al hacerlo, está ejecutando un abuso de confianza. *La ideología del talento*, piedra angular de todo el sistema educativo y social... (Bourdieu,1996:126)

Resulta entonces mucho más sencillo para los experimentados reproducir las secuencias de movimiento y ejercicios corporales que los maestros proponen, mientras que los principiantes no obtienen los mismos resultados tan pronto, por ser su primer acercamiento a la danza.

El [docente] no recoge, en los alumnos los indicios de comportamiento que pondrían en cuestión su tipo de acción, no retiene más que los que le son favorables, a veces hasta el punto de apoyarse en un subgrupo de la clase e ignorar al resto. Y a veces vive así en un universo en el que acaricia sus propias quimeras, las nutre y se vanagloria de su éxito. Ese tipo de ilusión se encuentra tanto entre algunos enseñantes que quieren ser modernos como entre los que son tradicionales. (Postic,1982:88)

Los alumnos elegidos como preferidos y talentosos resultan ser los que ya saben bailar y que a su vez fueron no privilegiados en escuelas profesionales y al ser excluidos de éstas, buscaron entrenamiento en las EIAs y los alumnos que pretenden iniciarse en esta institución son relegados a los lugares en que cabe la indiferencia y el rechazo, que muchas veces les desanima y les hace creer que no tienen posibilidades de aprender a bailar.

Y no nos puso tanta atención, como que nunca le importó demasiado, no sé si porque pensaba que no podía sacar nada bueno de nosotros, éramos como un caso perdido o no sé que pasó por su cabeza, pero sí quede muy desilusionada de esa materia y de esa maestra. (*Verónica. Entrevista 5 individual*)

Las preferencias, que algunos a lo mejor no se esforzaban y no eran tan buenos, pero los hacían sentir que eran muy buenos y que sí se esforzaban y en mi caso que yo sentía que sí me esforzaba, me hacía sentir que no. [Me sentía] muy mal ya no quería tomar clase. (*Verónica. Entrevista 5 individual*)

Bourdieu nos habla de cómo en las escuelas se elige a los alumnos que ya habían sido elegidos socialmente, los que heredan el capital cultural que los demás no tienen, es decir, experiencias previas que les ayudan a destacar en ciertos aspectos escolares.

Aquellos que no han tenido las mismas privilegiadas condiciones siguen relegados a no desarrollarlas.

En otras palabras, tratando a todos los alumnos sin importar que tan desiguales sean en la realidad, como iguales en derechos y deberes, el sistema educativo es llevado a dar sanciones *de ipso* a las desigualdades culturales iniciales. La igualdad formal que gobierna las prácticas pedagógicas es de hecho una fachada para justificar la indiferencia a las desigualdades reales en cuánto a los conocimientos impartidos o más bien elegidos. (Bourdieu,1996:116-117)

Al emplear iguales metodologías o evaluar a todos los alumnos bajo los mismos criterios, se evidencia a aquellos que no tienen un desarrollo idéntico a los demás, los que menos saben no son siempre los de menor capacidad, pueden ser quiénes no adquirieron experiencia dancística en tiempos anteriores.

Margarita Baz menciona el constante sueño del alumno de danza por ser elegido alguna vez, y todo lo que pone en juego para alcanzarlo y que dependerá, en gran medida, del maestro o el coreógrafo pues tiene en sus manos el poder de la elección.

Esta institución ha generado un dispositivo que es casi paradigmático de la danza: el de “ser elegido”. Esto significa que se requiere someterse al poder, la autoridad y la mirada de aquellos que juzgaran y aceptaran, o no, a los/las aspirantes a estudiar danza; en otros momentos, a pertenecer a una compañía y, finalmente, a ser tomado/a en cuenta en cada creación coreográfica. Esto genera una fuerte tendencia a complacer, como necesidad, más que práctica, vital para el propio yo. (Baz,1996:141-142)

Los alumnos que ya han incursionado en algunas prácticas dancísticas devienen regularmente como los protagonistas de las clases y las puestas coreográficas en las Escuelas de Iniciación, pero dificultan que los otros, con menor experiencia, escalen hacia posiciones privilegiadas donde el docente deposita su mirada y atención.

4.2.3 El anhelo de la mirada y la palabra

*El director nunca se dignaba a mirarle
y su batuta volandera, jamás lo señaló,
dándole cortés entrada en el concierto.
¡Que clase de director era ése que desconocía
la significación única de los timbales!
(José Martínez Sotomayor)*

Los alumnos de danza contemporánea de la EIA. No. 2 consideran muy importante ser vistos por sus maestros, tanto para ser corregidos, como para ser estimulados. Cuando la mirada no existe, se origina la indiferencia y la sensación de que no hay un avance real.

La danza se mira, es una actividad de exhibición. La persona autorizada para evaluar el movimiento de los alumnos es el maestro quien, a su vez, propone los ejercicios que espera ver realizados en determinada forma, y de acuerdo con la cercanía a ella, aprueba o desaprueba el desempeño de sus alumnos, los motiva o los evade.

Los alumnos resaltan como experiencias más agradables en la escuela el que los maestros les feliciten o reconozcan cuando su trabajo resulta bueno ante el criterio de aquellos.

Una experiencia agradable es ...cuando los maestros te felicitan porque ven que estás haciendo bien el trabajo, en específico no me acuerdo de ninguna, pero sí me gustaba cuando terminábamos el ciclo escolar y hacíamos alguna presentación que la maestra se acercara y nos dijera: “¡bien chicas, yo las vi muy bien, creo que han avanzado!” eso para mí era creer que valió la pena estar todo el año aquí, para al final presentar algo que la maestra consideraba que era buen trabajo... (Alma. Entrevista 3 individual)

Aunque el alumno pueda tener una percepción de su propio desempeño, le resulta importante que el maestro valore y observe su esfuerzo, pues pertenece a éste la voz legitimada: es quien sabe, califica y evalúa el trabajo; quien conoce cómo debería ser el movimiento para llegar a ser un buen bailarín, además de conocer las expectativas a nivel profesional; es quien decide si se tienen habilidades o no para llegar más lejos en el ambiente de la danza.

En varias obras contemporáneas, es este último punto el que es privilegiado, la relación dominación/sumisión que parece provenir en gran parte del hecho de que el enseñante se presenta como fuente única del saber, llenando el vacío del alumno confiándole depósitos

de conocimientos cuidadosamente dosificados, donación de los que saben a los que son ignorantes. (Postic,1982:109)

El maestro tiene la última palabra pues la influencia de sus decisiones, evaluaciones y opiniones se desprenden de su figura de autoridad, que le otorga el poder de emitir juicios que pueden tomar forma de saetas hirientes o bien de flores adulantes, sobre el desempeño de sus alumnos. De manera que el alumno deja de creer en sus propias capacidades o habilidades para asumirse como la escultura creada que sólo puede ser lo que el otro piensa que es.

Porque al final de cuentas la maestra es la que se supone que sabe más y se supone que está viendo un resultado en lo que estás haciendo... independientemente de que uno tiene que auto calificarse, auto valorarse y ver que uno está haciendo las cosas bien. Yo considero que sí es importante que el maestro se acerque y te diga que estás haciendo bien las cosas, yo lo veo como un aliciente o como un estímulo... te repito, se supone que los maestros están más preparados y saben cuando tú estás haciendo bien las cosas y cuando no las estás haciendo bien. Que un maestro llegue y te diga que lo estás haciendo bien, yo creo que es muy satisfactorio; para mí, lo es... para mí sí es importante. (*Alma. Entrevista 3 individual*)

Resulta definitivamente extraordinario y alentador que los maestros hagan comentarios a los alumnos cuando el trabajo de éstos es bueno, pues significa que los observan crecer, que su trabajo no es en vano y que han alcanzado la precisión y exactitud del movimiento que el docente espera de ellos, es decir, han cumplido sus expectativas.

Después de la función en la Casa del Lago platicando, bueno, hablando con la maestra *Lizbeth* me agradeció porque le di lo que ella estaba esperando que le diera. Me dijo literalmente “Margot, gracias porque volaste como quería que volaras” no sabes cómo me hizo sentir de bien, ¡guau, que padre! Y la vez que en un ensayo, la pierna que nunca elevaba bien como ella quería, de repente me grita “Margot ya me elevaste bien esa pierna, gracias” no me acuerdo como me dijo también, pero “¡ay, sí pude!, no sé, fue una experiencia muy padre y el hecho de que la maestra *Lizbeth*, siendo una coreógrafa tan buena y tan conocida, con tanta experiencia y que ha trabajado con personas tan “acá” y conmigo [risa] el hecho de que me haya dicho “gracias por darme lo que estaba esperando de ti” ¡guau! esa fue la experiencia más padre de todos mis tres años en la escuela. (*Margot. Entrevista 4 individual*)

No sólo se trata de palabras sino de intenciones. Los alumnos saben cuando un maestro les dice que algo está bien, aunque no esté convencido de ello. Hemos visto que el lenguaje corporal tiende a ser igual o más fuerte que el lenguaje verbal, por lo tanto, los

alumnos prefieren comentarios que les ayuden a mejorar sus errores por medio de frases estimulantes y a la vez sinceras.

Sobre todo con la maestra *Edith*, después de las coreografías que hicimos, siempre nos decía que estuvo bien [con desánimo] “¡ah! salió bien” hubiera sido mejor, en muchas ocasiones, que nos dijera que estuvo fatal, porque se equivocaron aquí y acá y siento que tú no hiciste esto y estabas haciendo lo otro y que nos dijera todo y que siquiera nos dijera que somos una basca, pero que nos dijera porqué, para que pudiéramos mejorar esas cosas y que la siguiente función ya nos saliera súper bien y no, nos seguía diciendo “¡ah! les salió bien”. No se comunicaba con nosotros, no nos decía bien las cosas, entonces eso me hacía pensar, bien a secas es peor que nos diga que estuvo mal y que trabaje más con nosotros en ese aspecto... (*Margot. Entrevista 4 individual*)

Cuando el maestro calla o dice menos de lo que el alumno espera, viene la frustración y el desaliento; cuando no le explica o lo corrige detiene su posible avance, pues aunque éste puede saber que lo está haciendo mal no sabrá exactamente cual es el error e incurrirá nuevamente en él.

En mi caso, en una ocasión me decía “¿sí me estás entendiendo?” le digo “sí te entiendo, nada más quiero que me digas sí lo que estoy haciendo está bien o no, o ¿cómo lo corrijo?” y entonces “a ver, te veo” porque él no era de los que, te ven como lo haces, te veía así como de reojo, a todas, y con que más o menos lo hicieras No es de los que van, te corrigen y te dicen “esto está bien, esto está mal, hazle así o estás mal en el peso”. Nunca te decía, ni te especificaba como tenías que hacer las cosas, no, nada más te decía “¡ah! está bien o practícalo más o vuélvelo a intentar, o te estás colocando mal”... entonces su forma era nada más así “es que eso no está bien, ¡corrígelo!” pues sí, lo vuelves a hacer, pero lo vuelves a hacer mal. (*Alma. Entrevista 3 individual*)

Alumnos “invisibles”, como los clasifica Torres Santomé (1996), escapan de la mirada del profesor al no ser destacados por algún defecto o cualidad, o simplemente por falta de empatía se vuelven ignorados o desconocidos para el docente quien centra, por lo general, su atención en otros alumnos que le son más cercanos o cuyas destrezas les favorecen, lo que trae como consecuencia el desánimo de los alumnos “invisibles” que se ven opacados y pierden las esperanzas de avanzar.

Siempre le dio más importancia a esas personas que a los que realmente estábamos ahí, que éramos alumnos regulares y que también necesitamos y merecemos un poquito de su atención, de su tiempo, de su paciencia. (*Verónica. Entrevista 5 individual*)

La maestra *Diana*, al principio, estábamos en clase y ni nos pelaba, no nos decía si estás bien o mal, eso se siente peor, incluso que te digan que estás mal. (*Margot. Entrevista 1 grupal*)

Los alumnos buscan la mirada y palabra del docente que les corrija y anime en su proceso de aprendizaje pues es muy importante para ellos y la ausencia de ambos factores puede cuartar sus posibles aportaciones.

Para ciertos maestros explicar a los alumnos, que buscan aclarar ciertas dudas, se convierte en una pérdida de tiempo, generalmente, no las resuelven y dejan al alumno en la misma situación.

La maestra *Norma* nunca se quería meter en rollos, si le preguntabas algo, nunca se quería meter en rollos como para explicarte porque para ella era perder el tiempo, sin embargo, era importante que de repente nos hiciera ciertas aclaraciones sobre algunas cosas. Al final de cuentas es la labor del maestro, no solamente “báilale y mueve los pies o mueve los brazos y ya” y nunca se quiso meter en esos rollos, le preguntabas y te decía a medias “luego les explico” y al final de cuentas te quedabas con la misma duda, ¿qué me quiso decir? (*Verónica. Entrevista 5 individual*)

Los docentes pueden llegar a centrar toda su atención en aquellos que ya dominan ciertos conocimientos y desvalorar totalmente a quienes desean adquirirlos. El uso del lenguaje en la danza, sobre todo en lo que se refiere a los conceptos usados en francés o a los métodos específicos para hacer determinados movimientos no son familiares para todos y el maestro relega esos conocimientos a no ser aprendidos pues se utilizan sólo para un porcentaje de alumnos que sí los comprenden.

... los maestros asumen que ya comparten con sus alumnos un lenguaje y un sistema de valores común, pero esto sólo sucede cuando el sistema trata con sus propios herederos. Al actuar como si el lenguaje de la enseñanza, lleno de alusiones y sobreentendidos, fuera “natural” para los alumnos “dotados” e “inteligentes”, los maestros no se tienen que molestar en hacer ninguna revisión técnica en su manejo del idioma y de la comprensión que tengan los alumnos de él, y también lo pueden ver como juicios académicos estrictamente justos que de hecho perpetúan el privilegio cultural. (Bordieu,1996:121)

Los docentes dan por hecho que todos los alumnos tienen las mismas nociones sobre la danza y se apoyan en aquellos que reconocen los conceptos y las secuencias de movimiento rápidamente, lo que ocasiona que su atención y su mirada se oriente hacia aquellos que responden con más facilidad a sus propuestas.

4.2.4 Los lugares móviles

Es necesario destacar que los lugares de los alumnos no son fijos y estáticos, sino que se mueven a partir de la decisión del maestro, o por el cambio de los docentes en cada grado o asignatura. En este punto podemos deducir que cada uno incorpora sus propios prejuicios y expectativas ante lo que cree vale la pena de cada alumno.

Aunque muchos alumnos pueden conservar su mismo lugar asignado por mucho tiempo y maestro tras maestro, hay quienes ingresan al grupo de los preferidos o son excluidos de éste. El cambio lo justifican ellos mismos, y explican lo que consideran el motivo para este desplazamiento.

Uno de los alumnos entrevistados, que se define como un buen bailarín y con facilidad para aprender, se ve de repente eliminado de una coreografía en la que ya había dado varias funciones. La coreógrafa lo excluye y lo sustituye sin previo aviso. Su lugar como preferido y protagonista en la coreografía es anulado y aunque parece tomarlo con templanza en la entrevista, se suceden largos periodos de silencio que me hacen creer que no pretende hablar mucho sobre la situación.

Primero comenta que no existía ningún tipo de discriminación hacia él porque se aprendía rápido las cosas y siempre era tomado en cuenta para los mejores lugares de las coreografías, sin embargo, se ve envuelto en otra situación al final de sus tres años en la escuela.

Lo que me molestó fue el hecho de no tener el profesionalismo de hablar con uno antes de hacer las cosas... un día llegué a un ensayo, para eso ya se había presentado la coreografía como tres veces o cuatro y, sin decirme nada, bueno, yo llegué un poco tarde y ya estaba marcando otro bailarín mi lugar, así fue como me di cuenta... al principio sí me saqué de onda, me desconcerté. (*Víctor. Entrevista 2 individual.*)

El alumno manifiesta su malestar porque nadie le avisó sobre aquella decisión y piensa que se debió a su impuntualidad o al hecho de que existen mejores bailarines que él. Cabe mencionar que fue un bailarín profesional, alumno de la coreógrafa y ajeno a la escuela, quien tomó su lugar.

Lo que tengo en mente es que se me hace muy difícil llegar temprano, he tratado de corregirlo y he mejorado un poco, de ahí en fuera creo que también son los estilos de baile de cada coreógrafo, a lo mejor, yo no daba el ancho para lo que ella quería. (Víctor. *Entrevista 2 individual*)

Que me sacaran, no me molestó. Sé que hay mejores que yo, siempre va a haber alguien mejor que uno. (Víctor. *Entrevista 2 individual*)

Evidentemente siempre hay alguien mejor que nosotros, sin embargo, cabe preguntarse si no resulta drástico realizar la comparación entre un alumno de la Escuela de Iniciación y un bailarín profesional. De igual forma la coreografía estaba considerada como un proyecto escolar que finalmente integró a otras personas externas a la escuela.

¿Por qué buscar a los bailarines fuera de una escuela que forma en la danza? ¿Por qué presentar como alumnos de la escuela a quienes no pertenecen a ella? La respuesta puede ser lo que llamaré el prestigio docente y que se analizará en el siguiente apartado.

El alumno, literalmente, fue movido de su lugar pero manifiesta que su deber es aceptar la decisión tomada, cualesquiera que sean las razones. La voz del maestro se impone, se toma como incuestionable y como algo que se debe aceptar sin remedio.

Yo creo que cada quien tiene su motivo y uno como bailarín tiene que aceptarlo. (Víctor. *Entrevista 2 individual*)

En otro caso se da el cambio de lugar de manera inversa: una alumna que no fue notada durante los tres años, obtiene un lugar entre los preferidos casi al término de sus tres años de estudiante.

Aunque al principio fue tratada con indiferencia y con rechazo, después fue elegida para ocupar un lugar privilegiado dentro y fuera de la coreografía. La alumna fue reconocida por su trabajo y esfuerzo por una coreógrafa invitada y externa a la institución.

La clave estuvo en entrar a esa coreografía y en conocer a la maestra *Lizbeth*, porque yo supongo que me dio, bueno, nos dio a las tres de tercero que estábamos ahí, que estábamos muy desganadas, súper inseguras, temerosas, sobre todo yo, voy a hablar de mí, estaba súper temerosa, insegura de mí misma, insegura de lo que estaba haciendo, dudosa de lo que hacía ahí y también como espantada de estar con una coreógrafa tan buena y con los compañeros de segundo que eran muy buenos y yo me preguntaba “¿qué hago aquí?” entonces ella se dio cuenta de eso y me empezó a impulsar cañónsísimo, me

hizo sentir, ella me dio la palmada en la espalda que te digo que estaba esperando de alguien, ella me la dio, confió en mi, confió en que podía hacer las cosas, y me regresó mi autoestima, me regresó la ilusión y me regresaron las ganas de bailar. Realmente me hizo sentir lo que es bailar, me hizo disfrutar un baile, aunque fuera de cinco minutos, como era su coreografía, hizo que yo experimentara en mí emociones que nunca había experimentado. *(Margot. Entrevista 4 individual)*

La alumna reconoció sentirse insegura al principio, aunque la coreógrafa confió en su capacidad para desempeñar aquel trabajo y la motivó cuando depositó su mirada en ella y la impulsó, entonces Margot se dio cuenta de que efectivamente era capaz de hacerlo. En este caso reconocemos claramente una profecía de autorrealización: si la maestra creía que la alumna podía, entonces ella lo creía también.

Me dio un papel importante, me hizo sentir especial, me hizo sentir entendida porque me dio todo lo que los otros maestros no me dieron en los tres años, de verdad, así lo sentí, porque ella realmente me explicaba cualquier movimiento, aunque fuera la mano, estiras la mano, bueno ¿por qué la estiras? porque quieres alcanzar algo ¿qué? a tú ser querido o lo que fuera. Aunque fuera un movimiento de la mano, ya tenía una razón, ya me sentía especial en la coreografía, ya sentía que estaba haciendo algo y que estaba aportando algo. Sobre todo por este asunto del que nos hablaba mucho, de que todo el grupo hacíamos una sola cosa, era un sólo átomo y a pesar de que hacíamos cosas distintas, estábamos en la misma sintonía, entonces, yo ya me sentí importante porque decía “somos uno sólo y yo soy parte de esto y si no estoy yo, ya no somos lo mismo” todo esto me hacía sentir muy bien, muy especial y me regresó la seguridad en mí misma, la confianza y sobre todo, lo más importante, el gusto y lo estaba disfrutando como no tienes una idea. *(Margot. Entrevista 4 individual)*

Saberse importante para la coreografía, no ser excluida y asumir que su desempeño era importante para todos le dio un nuevo placer y le permitió recuperar su gusto por danzar. Además la alumna logró obtener el papel ansiado, uno de los lugares privilegiados dentro de la coreografía, junto a un alumno que tenía un excelente desempeño.

Desde el momento en que me puso a hacer un dueto con Armando, siendo que Armando era el que mejor bailaba, más o menos, o al que más le ponían atención en esa coreografía era una cosa que me hizo sentir bien desde ese momento, me puso con él y estoy aquí y a hacer un dueto, no todas lo hacían, entonces, eso me hacía sentir especial. *(Margot. Entrevista 4 individual)*

La justificación que ella construye, en torno a este desplazamiento de lugar, lo atribuye al maestro y a la oportunidad que finalmente le otorgaron y que le pudieron haber dado

desde el inicio, pero que le negaron. Para ella resultó importante que el resto de sus maestros la vieran y se dieran cuenta, por fin, que ella podía bailar y ser elegida.

Yo me sentía así como que “Ah, mira *Edith* fijate que tú nunca me apoyaste y fijate que en tu clase, según tú, yo nunca di nada y yo no podía, pero mira, ¡lo puedo hacer! y no lo hice contigo, porque tú no quisiste que lo hiciera, pero lo puedo hacer con alguien más porque alguien más me impulsó” y la verdad es que yo nunca lo comenté, ella nunca me dijo nada sobre esa coreografía o si lo hice bien o mal, ni siquiera escuche algún comentario suyo, pero sé que lo sabe, que nos vio ahí y que dijo “¡lo pueden hacer!” Yo siento y espero que sí lo haya pensado, pero sí era muy importante, que me vieran y sentirme yo bien. Esa coreografía era lo que yo estaba esperando desde primero...
(*Margot. Entrevista 4 individual*)

Resulta impresionante la motivación que en el alumno pueden ocasionar las frases estimulantes del docente, o lo mucho que lo pueden desanimar los argumentos negativos. Los alumnos terminan por depositar en el docente su propio ímpetu y confianza para lograr cualquier cosa, su satisfacción depende de otro que tiene el poder de elegirlos y tomarlos en cuenta y en ocasiones llegan a culpar a sus maestros de su avance o de su rezago como si dependiera de ellos en su totalidad.

4.2.5 El prestigio docente.

Es común el hecho de realizar una elección para las puestas coreográficas que los maestros diseñan, sin embargo, no quedan muy claros cuáles son los parámetros detonadores o motivadores en tal decisión. De antemano parece evidente que todos podrían ser elegidos para protagonizar la coreografía o estar adelante en el espacio escénico, sin embargo la estructura del sistema dancístico no permite que todos lo logren.

¿Cuáles son las razones que llevan al maestro a elegir a los alumnos talentosos, a los hombres o a las mujeres bonitas? El empeño de los maestros para que su coreografía luzca como ellos lo desean, puede llevarlos a elegir a los alumnos con mayor experiencia en la danza y excluir a los que apenas comienzan, es decir, para quienes fue diseñada una escuela como la de iniciación artística.

Aunque los alumnos no lo mencionen abiertamente, pudiera tratarse de una situación de prestigio de los maestros¹⁰, donde éstos compiten por saber cuál es la mejor coreografía, sin pensar que en estas vanas competencias se relega a muchos alumnos que desean participar y hacer un papel especial.

El hecho de ubicar hasta adelante o en lugares predominantes a los alumnos que ya desde tiempo atrás bailaban y que, por ende, tienen más experiencia y más conciencia corporal, puede ser una forma de garantizar que el trabajo se verá bien o para no evidenciar a aquellos que no cumplen con los requisitos coreográficos. Así el maestro será reconocido como quien hace emerger las capacidades que algunos alumnos ya tenían, sin ser necesariamente así.

El maestro goza, de un cierto estatus por el trabajo de ciertos alumnos, sin embargo, no todos ellos comenzaron en la EIA. No. 2. Los que no tienen experiencia permanecen atrás, “protegidos”, para que no se noten sus carencias formativas.

Dependiendo en cuántas coreografías participas, es el modo en que te conocen más los maestros. (*Víctor. Entrevista 2 individual*)

A pesar de que la Escuela de Iniciación Artística tiene por objetivo sensibilizar y acercar a los alumnos a las diferentes áreas artísticas, hay quienes en su intento por ingresar descubren diferentes niveles: desde los alumnos que no sabían exactamente qué es la danza contemporánea, hasta aquellos que ya poseían un vasto capital cultural al respecto.

La presión en clase resulta excesiva para los primeros pues deben caminar y correr para alcanzar a los compañeros más experimentados. La lucha les parece frustrante, más aún, si el maestro no comienza con los conceptos básicos sino que trata de homogeneizar a un grupo que no lo es. La indiferencia y el rápido avance de los maestros en su metodología de enseñanza puede ser motivo de deserción de los principiantes.

Un niño tuvo que desertar porque su grupo lo presionaba porque se daban cuenta de que a él y a otras dos chicas les costaba mucho trabajo hacer las cosas y todos lo demás ya estaban más adelantados, entonces, él se frustraba de ver que los demás hacían bien las cosas y de que sí avanzaban y de que todo lo que les ponían, lo hacían y él no podía hacerlo porque nunca había tomado clases de danza y los demás alumnos ya llevaban por

¹⁰ Idea retomada de una conversación al respecto con Valentín Alvarado, ex alumno de danza contemporánea de la EIA. No. 1.

lo menos dos años, entonces, este chico de plano se dio de baja. (*Alma. Entrevista 3 individual*)

Algunos maestros pueden sentirse muy cómodos cuando ciertos alumnos logran vivificar el movimiento que se les propone, no obstante, dejan de lado a aquellos a quienes les cuesta un doble esfuerzo lograr el nivel deseado y simplemente los hacen a un lado, se tornan poco pacientes y les obstaculizan la oportunidad de aprender.

Además, el enseñante experimenta la satisfacción intelectual de obtener con tal alumno resultados que corresponden a sus expectativas personales, resultados “objetivos” que le confirman en su convicción de ser un buen profesor, aquel cuyo juicio predictivo es seguro, cuya acción es eficaz. Por el contrario se aparta del alumno que le da un reflejo desfavorable de sí mismo. (Postic,1982:68)

Se habla de maestros que esperan que el alumno realice todas las actividades fácilmente, sin tomar en cuenta que sus cuerpos, probablemente, no están listos para hacerlo, cuando se supone que ese espacio les otorgaría diferentes posibilidades de movimiento, sin embargo, se les tiene por poco hábiles o sin cualidades para bailar.

Apenas estamos iniciando, estamos viendo de qué se trata, qué es lo que vamos a ver y todo eso, y de repente que llegues con un maestro así que te exija las cosas y que te diga, que cómo es posible que no lo puedas hacer, pues es frustrante, hasta para uno, entonces yo considero que ese maestro debería estar en otro nivel o con otros alumnos, en ese sentido lo digo. (*Alma. Entrevista 3 individual*)

En ciertos momentos los docentes dejan de tener claridad respecto a la población que atienden y exigen demasiado para un nivel de iniciación. Es probable que los maestros se perciban en competencia con sus compañeros de trabajo, si se toma en cuenta que dentro de la danza, profesional o no, así como en las compañías y grupos independientes, se genera también una constante competencia para obtener un lugar destacado que marque una supremacía sobre los demás.

Cuando las expectativas del docente de danza rebasan las posibilidades de los alumnos, en cuanto al proceso de aprendizaje, pueden surgir sentimientos de frustración, o de impotencia. El alumno que se esfuerza y no siente el apoyo del docente puede desertar o acuñar la sensación de estar fuera de lugar y creer que la danza no es una posibilidad para él.

Se cuenta de un connotado pianista que de pronto olvidó la continuación de un concierto que estaba tocando y, acto seguido, se arrojó al paso del tren. La sensación de impotencia, de no saber, de no poder, de no estar a la altura, de sentirse humillado. La vivencia de una imposibilidad radical, primaria. El odio. (Bifani-Richard, 2004:54)

Sentirse incapaz de llevar a cabo alguna actividad o de no poder realizar lo que otros hacen fácilmente, puede ser causa de decepciones y sensaciones de fracaso que desemboquen en la deserción y el alejamiento.

4.3 La voz predominante y el Eco discursivo: la espiral infinita

*A los que se conforman con las
normas institucionales
se les prometen ciertas recompensas.
(Albert y Alice Schefflen)*

La voz predominante en una clase de danza es la del maestro, las opiniones, los veredictos, lo correcto son un discurso proferido por él, quien mantiene y conserva una larga tradición institucional. Los alumnos se mantienen en alerta y son capaces de construir una crítica ante algunos aspectos que de inicio, parecen molestarles, pero se contradicen cuando hacen eco del discurso docente – institucional.

Entre los griegos, Eco es la personificación del fenómeno acústico, huye de los hombres y de los dioses y se encuentra con Pan, quien se enamora de ella. Este dios al verse rechazado ocasiona que los pastores enloquezcan y descuarticen a Eco para luego esparcir sus pedazos por todos lados. La Tierra los recoge y embalsama. Eco recibió el don de imitar y reproducir todos los sonidos, se cuenta que fue castigada por Juno quien la privó del habla primeramente, no callar cuando otro hablaba y repetir las últimas sílabas de la voz que escuchaba. Eco muere víctima de su amor por Narciso quien la rechaza.

En la analogía anterior, observamos cómo Eco fue sentenciada por Juno, quien en este caso, podría representar a la institución. Eco es castigada y obligada a reproducir palabras que no son suyas. Los alumnos igual que ella callan y luego repiten fragmentos de un discurso al que se adhieren.

La reproducción de la tradición en la enseñanza dancística nos muestra que también se inculcan valores, principios y normas. Existen alumnos que adoptan el discurso magisterial y se integran a las filas de una concepción general donde asumen como correcto lo que el maestro dice o hace, sin embargo, hay quienes no llegan a convencerse, pero lo aceptan frente a la presencia docente, aunque después en secreto o con sus pares se pregunten si hay otra posibilidad de aprender danza sin tener que sentirse humillado, ofendido o relegado.

Ciertamente la escuela nunca es neutra en el terreno político, puesto que inculca los valores de la sociedad; ciertamente no puede mantener a los alumnos apartados de los conflictos ideológicos, pero si el enseñante se mostrase, en su enseñanza, con su compromiso ideológico personal, habría que conceder al alumno la libertad de escoger al enseñante, es decir, de dejarle; de lo contrario, éste reproduciría las relaciones del maestro al alumno de la enseñanza didáctica, en la que el maestro impone su propia visión del mundo. Mucho más correría el riesgo de provocar escisiones en el grupo de los alumnos, de favorecer el clan de los que le siguen en sus opiniones y de romper con los que le contestan. (Postic,1982:74)

Uno de los primeros pasos para adoptar, creer y defender el discurso institucional, es precisamente la habituación; comenzar a hacer las cosas como las han hecho los antecesores. Pensar que lo correcto es lo que siempre se ha hecho porque así ha funcionado es perder otras perspectivas que pudieran ser mucho mejores.

Toda actividad humana esta sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendida *como* pauta por el que la ejecuta. Además, la habituación implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos. (Berger y Luckman,1993:74)

En algunos temas propuestos en el discurso de los alumnos encontramos lo que Epp y Watkinson llaman la reproducción y aceptación, muchas veces no consciente de la violencia sistémica. La habituación ocasiona la reproducción de pautas de comportamiento y la violencia sistémica se puede filtrar entre éstas.

Los alumnos critican y cuestionan situaciones de la escuela que reprueban, sin embargo, a lo largo de su discurso, ellos mismos hacen eco de la voz del maestro.

Hablar del eco es hablar de la reproducción que se asume como una espiral infinita, es decir, el sonido continuo de las voces instituidas. Una espiral no es cerrada como un círculo. Los ecos no atraviesan el mismo lugar siempre, todo está en cambio permanente; podrían pasar muy cerca del punto inicial, casi rozarlo, pero cada individuo integra un poco de sí al fenómeno mimetizado.

Por lo regular es más sencillo adaptarnos al ritmo que ya existe y seguir la corriente que nos absorbe en lugar de poner resistencia a la misma. Rebelarse y cuestionar críticamente lo ya establecido implicaría, en muchos casos, ser destituido del ambiente amado de la danza.

Están los otros, para quienes la historia es un río que corre por su propio cauce, ya diseñado y fijo, y por consiguiente, inalterable. Queda dejarse llevar por sus aguas cristalinas e invitantes, bogando siempre en favor de la corriente, y capturar en este flujo todos aquellos bienes, imágenes y valores que estén ya garantizados. Receptivos, o mas que receptivos, adaptables, viven su acomodo de corte adquisitivo sin oponer resistencias, sin cuestionarse, sin generar fuerzas transformadoras, Espectadores del devenir, descubren el mundo que se forja en las entrañas de una maquinaria electrónica, y lo presienten distante y ajeno, tal vez separado por esa pantalla que lo convierte en realidad vivida e irrevocable. Su oralidad voraz, pasiva e indiscriminada no se traduce en reacción ni en respuesta. (Bifani-Richard, 2004:30)

Ya que la violencia sistémica se torna invisible ante la cotidianeidad de sus manifestaciones, dejamos de reaccionar ante eventos que pueden ser violentos. A pesar de que se logra percibir algunas situaciones molestas, es increíble cómo se reproducen tal como se viven sin cuestionarlas. La exigencia, los gritos, la expectativa de la figura y la demanda del diálogo, son subcategorías que forman el eco de los alumnos pues nos hablan de la incomodidad que les generan, pero se validan también en ellos.

4.3.1 La exigencia: el límite borroso

*“La mayor exigencia que debemos únicamente mantener,
¿no es la de aceptar lúcidamente éste poder,
trazar los límites y no abusar?”
(Citado en Postic)*

Al hablar de la exigencia del maestro tocamos un terreno ambiguo y pantanoso, al referirse a ella como un caso de violencia sistémica surgen diferentes cuestionamientos. No intento decir que el maestro deba ser laxo, pues la exigencia motiva cierto avance; el asunto radica en aquello que se exige a los alumnos que se mueven en espacios determinados, que no necesariamente el maestro conoce y que les dificultan el cumplimiento de las exigencias en un porcentaje completo, se pretende ver frutos de algo que no se ha sembrado. Tomemos casos concretos a partir del texto que los alumnos han creado.

La maestra *Edith* es completamente incomprensiva porque es muy exigente, te exige algo que no puedes hacer, que no estás entendiendo, quiere que lo hagas como ella, incluso si no te gusta y no te parece, no acepta opiniones y es muy (...) cuadrada. (*Margot. Entrevista 1 grupal*)

El maestro impone su propia expectativa en los alumnos, marca, propone y decide lo que ellos deben hacer, sin conocer sus capacidades o la claridad que ellos tienen sobre el trabajo que se realiza en clase, si el alumno opina, no es escuchado, el maestro tiene un fin y desea llegar a él sobre todas las cosas.

Sí, bien raro y estás tan concentrado en tu trabajo “lo voy a tratar de hacer bien”, pero cuando mas ni menos, ¡chin! te llega el pinche grito por aquí (risas) “¡Ay güey!” Y lo peor: no te deja de gritar, te dice “más” y te jala, “más” y te jala, te acomoda y te acomoda y es cuando dices “ya, ya no aguanto, siento que ya no aguanto”, no porque no quiera hacerlo, sino porque también creo que el cuerpo tiene un límite, o sea, hasta dónde puedes hacerlo. A veces ella te exige más de lo que puedes dar y eso también es malo para el cuerpo. (*Armando. Entrevista 1 grupal*)

La exigencia del maestro de danza se centra en el cuerpo del alumno y en sus movimientos. La conciencia corporal para lograr una correcta colocación y virtudes de elasticidad que demandan los cánones son objetivos del maestro, quien asume que puede tocar y manipular el cuerpo del alumno aunque se rebasen sus posibilidades. El maestro considera que ese trabajo es parte de un esfuerzo que el alumno, quien muchas veces se siente agredido o en latente peligro de ser lesionado, debe realizar y aceptar.

Dos alumnas entrevistadas hablan sobre cómo fueron lesionadas por la misma profesora en un ejercicio similar:

La maestra nos estaba pidiendo que levantáramos la pierna, estábamos en la barra y estábamos en estiramiento y yo en la pierna izquierda no tengo tanta elasticidad como en la derecha y en una ocasión recuerdo que ella nos exigía un poco más, que diéramos un poco más de lo que normalmente dábamos y me quiso levantar la pierna, me ayudó a levantar la pierna izquierda al mismo nivel que la derecha y yo esa pierna la tengo menos trabajada, entonces, no supe que me pasó, me tronó y sentí un dolor, fue de tanto estiramiento que yo siento que ella me lastimó, en el sentido de que me levantó tanto la pierna que me tronó y estuve dos semanas sin hacer nada porque me dolía... (*Alma. Entrevista 3 individual*)

En la clase de la maestra *Edith*, cuando nos puso ese estiramiento extraño que nadie podía hacer, creo que a nadie la salió. Pasaba con cada uno y a mí me lastimó. Me lastimé la ingle y ese día me dolía muchísimo, pero me dolía como si me hubiera torcido. No sé si fue mal trabajo de ella porque no me corrigió bien o mío porque no lo hice bien. No fue nada grave pero sí fue lo que ella quería. (*Margot. Entrevista 1 grupal*)

¿Hasta dónde tiene derecho el maestro de manipular el cuerpo del alumno aún si se rebasan sus posibilidades? ¿Es el maestro quien tiene mayor conocimiento de los límites

corporales de los alumnos? ¿Debería de atender la petición de ellos cuando le sugieren detenerse porque sienten rebasados sus propios límites?

Algunos alumnos temen señalar a sus maestros como responsables de alguna lesión corporal y se culpan a sí mismos por su falta de esfuerzo y de habilidad para hacer lo que el docente demanda.

Lo único que pensé es que tenía que trabajar más la otra pierna, que cómo era posible que no diera lo mismo con las dos piernas, te das cuenta que te hace falta trabajo, al final de cuentas, yo nunca critiqué a la maestra ni mucho menos porque yo tenía la idea de que si nos lo estaba pidiendo era porque lo podíamos dar, mas nunca por mala onda... nunca pensé que la maestra lo hiciera por mala onda ni mucho menos, o porque fuera una intransigente que siempre quisiera estar exigiendo más... (*Alma. Entrevista 3 individual*)

A pesar de que existen quejas a la exigencia, muchas veces desproporcionada, contrariamente leemos casos que la avalan y elogian. Epp y Watkinson opinan que las prácticas violentas pueden ser benéficas para unos y perjudiciales para otros.

La maestra *Edith* me dio clase en primero de stretch y al principio sí fue un poco dura con todos, tomábamos clase los chavos de folklor y nosotros que éramos, no sé, como ocho o diez personas y al principio sí nos costó mucho trabajo pero después nos fue gustando, nos fue motivando. Siempre nos decía cuando le decías “es que no puedo” siempre te decía “No, no digas que no puedes” y sí sacó cosas interesantes con nosotros porque nos forzaba a que lo hiciéramos, nada de que “no, yo no puedo, yo no sé” para ella no existe esa palabra... (*Verónica. Entrevista 5 individual*)

... su clase siempre me gustó y me gustó en el sentido de que siempre te exigía, siempre te exigía más y más y más porque de alguna manera ella sabía que lo podíamos dar, porque nunca nos consintió de que “¡ay si no puedes, no te preocupes, mañana te sale! lo vas a hacer y ya ahorita y ya la próxima clase pues vas a dar más de lo que diste hoy” eso era lo que me gustaba, que su clase aparte de que era muy dinámica, era muy fuerte, era muy cansada, pero yo salía con la satisfacción de que había aprovechado la clase y con la satisfacción de que me cansé, hice lo que tenía que hacer, di todo lo que tenía que dar y de saber que lo estaba haciendo bien, entonces a mí su clase siempre me gustó, desde el principio me gustó... (*Alma. Entrevista 3 individual*)

Los alumnos esperan, en cierta medida, este tipo de exigencia y aunque digan no poder, la maestra no reconoce esa palabra, “no existe” para ella, lo que deriva en dos casos: lograr un avance extraordinario o retroceder por adquirir lesiones. Algunos alumnos logran aumentar su resistencia ante los entrenamientos fuertes, pero no todos se sienten beneficiados sino agredidos.

Epp y Watkinson afirman que la violencia sistémica es funcional, da resultados, es productiva y corresponde a viejas tradiciones que defienden la manera de enseñanza de los profesores. En este punto el límite se vuelve borroso ¿Hasta qué momento la exigencia del maestro hará crecer al alumno? ¿En cuál será perjudicial? ¿Cuándo debe detenerse para no lastimarlo?

Una alumna plantea su propio límite, propone como parámetro entre la exigencia del maestro y las limitaciones corporales de los alumnos, la voz de éstos.

Creo que lo que decías de que te estira y te jala y lo que sea, pues yo tengo la elasticidad que tengo, a lo mejor no tengo tanto, pero si es buena, porque a mí me estiraban y me forzaban, de alguna manera sí te sirve pero también llega un momento en que el alumno dice ¡ya! y la maestra tiene que decir “¡ok! ahí quédate, no subas más, tú tranquila” y lo que sea, la maestra *Edith* no... cuando el alumno dice ya, es ya. Por eso también hay muchos alumnos lastimados. Eso es muy importante, el maestro no se da cuenta, no está sintiendo el dolor, o a lo mejor e alumno, no sé, está mal acomodada su pierna y lo baja y lo lastima. (*Margot. Entrevista 1 grupal*)

Los alumnos que inician en la danza aspiran lograr grandes virtudes corporales, saben que se requiere de esfuerzo ¿Por qué el maestro no confía en el alumno cuando éste expresa su límite, no como síntoma de apatía, sino por autoconocimiento corporal que le da señales cuando está propenso a sufrir una lesión? La voz del alumno es importante en todo momento y es necesario escucharla y atenderla.

En los párrafos anteriores el discurso se produce en contra y/o a favor de la exigencia docente, en los comentarios de un mismo alumno. La reproducción que realiza mantiene una regla institucional, sedimentada y heredada a las nuevas generaciones. Apple y Barry (1988:88) mencionan que “la escuela no sólo controla personas, también ayuda a controlar significados”.

4.3.2 La expectativa corporal: prejuicio y necesidad

Una cuestión que indigna a los alumnos, pero que adoptan como legítima creencia, es la delgadez del cuerpo como un requisito para ingresar al ámbito de la danza, aunque se trate de una escuela de iniciación.

Por mucho tiempo se ha sustentado la creencia de que los bailarines deben ser muy delgados y constantemente se les ha hecho ver que necesitan hacer hasta lo imposible por mantener una figura esbelta que los haga cumplir las expectativas de maestros y coreógrafos. Los alumnos muchas veces son evaluados de acuerdo con su figura corporal en escuelas profesionales,¹¹ inclusive son requeridos semestralmente para tomarles medidas y en algunas escuelas¹² es requisito indispensable para formar parte de las coreografías.

La rigidez en el aspecto corporal de los bailarines llega a provocar verdaderos desórdenes alimenticios o depresiones profundas por sentir que sus cuerpos no son idóneos para la danza. Margarita Baz resalta este mismo fenómeno entre sus alumnas entrevistadas:

La referencia permanente al cuerpo como pivote de esta lucha produce una relación ambivalente y culpígena consigo misma: se aborrece y teme a la “fealdad” (“no puedes estar hecha un marrano”, “aborrecer mi cuerpo”, “a mí me da vergüenza, no me veo”) se afirma y se cuestiona al mismo tiempo una estética propiciada por la institución (delgadez, juventud) y se aspira a la “belleza” (“la danza es belleza”, “siempre te gusta verte lo mejor posible”), como también se condena la preocupación “excesiva” por la propia apariencia, que las destinaría a la “estupidez” (“vanidad increíble”, “la frivolidad espantosa”, “un asco”) o la enfermedad (“ya no pueden bajar un gramo... y siguen creyendo que están gordísimas”, “la mortandad por anorexia... es increíble”) (Baz,2000:178)

Aunque parece una regla concerniente sólo a escuelas profesionales, el asunto se filtra sutilmente en la EIA. No. 2. Los alumnos se quejan cuando los maestros les exigen una figura corporal esbelta y cuando deciden sobre su alimentación.

¹¹ En el año 2002 se evaluaba “Figura” en la Escuela Nacional de Danza Nelly y Gloria Campobello.

¹² El caso de la Academia Mexicana de la Danza.

La maestra *Edith* me dijo que estaba pasada como tres o cuatro kilos y cuando nos ha visto comiendo alguna porquería o tomando refresco, incluso lo llega a tirar, alguna vez a mí me lo llegó a tirar. (*Margot. Entrevista 1 grupal*)

Ella nos decía “¿por qué comes esto? vas a engordar” y de nuestros maestros nunca vi que le dijeran a fulanita “estás bien gorda”, pero sí te dicen “mete la panza, no coman en vacaciones”. (*Erika. Entrevista 1 grupal*)

Algunos maestros realizadores de proyectos excluyen a alumnos que no tienen un “cierto tipo de línea” y son criticados por no tomar en cuenta a aquellos que tienen ganas y disposición de hacer las cosas, aunque no cumplan el requisito de la imagen esperada.

¿Sabes que nos dijo primero? “La verdad es que yo estoy buscando gente con cierto tipo de línea”. (*Armando. Entrevista 1 grupal*)

No sólo es un discurso de los docentes, sino de la trabajadora social, que sin ser profesora de danza, juzgó a una alumna por tener sobrepeso y la evidenció frente a sus compañeros, quienes manifestaron que con tal actitud ofendió a su compañera.

Un día la maestra *Gisela* nos dijo “métanse todos a mi oficina” y a todo nuestro grupo nos metió y nos dijo “A ver díganme las quejas de los maestros” y empezó a ofender a una compañera, que tú estás bien gorda, ve, no te cuidas. (*Erika. Entrevista 1 grupal*)

Aunque se repreben los comentarios peyorativos acerca del peso de los alumnos, ellos reproducen la misma práctica, juzgan a sus compañeros por su figura, y sugieren que es muy importante estar delgado para poder bailar.

Como dice Erika, recalcan mucho el aspecto físico, porque sí importa mucho tu imagen, a lo mejor muchos maestros te lo han comentado. No puedes ser muy bonita o muy guapo, pero si tienes un cuerpo fornido, colocado, estético, con músculos, se te abren muchas puertas. (*Armando. Entrevista 1 grupal*)

Es posible que se tengan en mente las oportunidades de un bailarín para ingresar a una compañía profesional, pero no olvidemos que la escuela de Iniciación no tiene el propósito de formar bailarines profesionales, sino simplemente acercar a los alumnos a las disciplinas artísticas.

Así como afirman que es importante la esbeltez corporal para bailar, los alumnos manifiestan sus prejuicios con respecto a compañeros con sobrepeso.

Es que así es, a mí también me sorprendió, dije “Ay ¿esa muchacha está en danza?” (Risas) porque sí, simplemente su físico y su aspecto: gordita... dices “¿Cómo se pudo quedar en danza? ¡Dios mío!” No, cuando la vi, realmente, dije “¡se ve que no va a dar una!”. (Armando. *Entrevista 1 grupal*)

Observamos que los alumnos hacen eco del discurso que reprueban, el del docente, y de alguna manera lo legitiman para sí mismos. Adoptan valores y creencias, se conforman ante las normas impuestas y aunque reconocen algunos malestares, también los reproducen.

4.3.3 *Los gritos: llamado de alerta y vehículo de la ofensa*

El maestro en el salón de clases se hace escuchar. Sus instrucciones, su evaluación, sus estímulos y correcciones se transportan, básicamente, por medio de su voz. El grito resulta sólo una modalidad, aunque los alumnos no parecen sentirse siempre a gusto con ello.

Al igual que en el apartado sobre exigencia, el tema de los gritos necesita delimitarse para reconocer específicamente a qué nos referimos. Lo alto del volumen de la voz no es lo importante aquí, sino el contenido de ella: las frases que se utilizan, el modo, el tono y la intención con que se dicen.

La maestra *Edith* con las personas que no tienen tanta cualidad, está detrás de ellos, les gritonea, de hecho a Jessica, en sus clases de los jueves, y digo “pobrecita”, no quiero estar en sus pellejos porque le grita de una forma horrible “¿Qué es eso? ¿Qué estás haciendo? ¡Eso yo no lo marqué!” le ha llegado a decir “¡lo que estás haciendo es una porquería!” Y yo digo las ganas que tiene la muchacha de aprender danza, porque fuera otra “¿Sabes qué? Con permiso” media vuelta y me voy... pero sigue ahí, entonces, ahí se ve que ella realmente tiene fuerza de voluntad y le gusta hacerlo. (Armando. *Entrevista 1 grupal*)

Hacen falta ganas y fuerza de voluntad para soportar los gritos, muchas veces ofensivos, de los maestros y efectivamente, hay quienes los toleran, pero otros se atemorizan o los enfrentan pues no todos reaccionan igual ante ellos.

Las otras niñas sí porque eran así como que “¡ay, es que el maestro grita y me da miedo” y pues sí, pero es un maestro, tiene la obligación de enseñarte las cosas como son y si no las entiendes pues repetírtelas... Si me grita pues le grito y le contesto, entonces, fue una actitud así de que me dice algo o hay algo que no me parezca que me esté diciendo, pues le contesto y así éramos y él nos decía “es que ustedes son muy viscerales, tienen que ser más tolerantes” pero cómo puede hablar de tolerancia si él no es tolerante. (*Alma. Entrevista 3 individual*)

El maestro pide lo que no da, espera que sus alumnos sean tolerantes cuando les grita y les infunde temor. En este caso es evidente la contradicción por parte del maestro, que espera que el alumno acepte y no proteste pues cuando lo hace se le adjudica un carácter impulsivo o irracional.

Los gritos pueden perjudicar el trabajo que el alumno desea realizar, influyen en su concentración y le hacen sentir intimidado o agredido.

... estas tú tan concentrado en tu trabajo, lo voy a tratar de hacer bien, pero cuando más ni menos ¡Chin! te llega el pinche grito por aquí ¡Ay güey! Y lo peor es que no te deja de gritar... (*Armando. Entrevista 1 grupal*)

El grito transforma su significado cuando el alumno lo interpreta como una forma de motivación para realizar el trabajo, una forma de corrección y de atención, de esta manera el alumno percibe que su desempeño importa al maestro.

La maestra *Edith*, de hecho, en clase no se separa de Jessica, está gritoneando por todo el salón, porque es una gritona de lo peor en su clase. Te observa, porque no te sale, te dice (gritando) “¿Qué es eso?”, hasta te espanta, dice “¡eso es una porquería!”, dices “¡órale! ¿Pues a quién le dice? ¿Qué están haciendo?”. En ese aspecto es una de las maestras que, a la gente que tiene menos cualidades para la danza, los motiva un poquito más, yo si me he fijado en ese aspecto, pero cuando ve que eres bueno te dice “¡Ah, está bien!”, pero casi no te corrige, porque sabe que lo estás haciendo bien. La maestra *Edith* con las personas que no tienen tanta cualidad, está detrás de ellos, les gritonea. (*Armando. Entrevista 1 grupal*)

Los gritos se interpretan como una forma de llamar la atención del alumno para que se ponga alerta y tome en cuenta las indicaciones que el maestro va a darle.

Yo me encontré con muchísimos maestros muy pacientes, tolerantes, algunos más exigentes que otros, pero yo siento que para el nivel en el que estábamos sí eran pacientes. Sabes que hay maestros que desde que llegas te gritan para que te pongas lista

y éstos no. Yo considero que sabían que no todo el grupo estaba en las mismas circunstancias y no era un grupo homogéneo, me imagino que por eso eran más tolerantes con todos. (*Alma. Entrevista 3 individual*)

¿En qué radica la diferencia del grito de alerta del de corrección o del de ofensa? Es difícil definirla, porque mientras algunos alumnos sienten que les ayudan a otros les perjudican, lo que nos muestra una característica de la violencia sistémica.

La violencia sistémica se encuentra en cualquier práctica institucionalizada que afecte desfavorablemente a los estudiantes. Para ser perjudiciales, no es necesario que las prácticas produzcan un efecto negativo en todos los alumnos. (Epp y Watkinson, 1999:19)

El grito, como una práctica institucionalizada por los maestros de danza, es ambivalente, genera inconformidad en algunos y beneficio en otros, o bien, puede subyugarse al contexto, a la forma y al contenido.

4.3.4 El dialogo ansiado y el silencio perpetuado

Los alumnos muestran una preocupación especial por no poder establecer un diálogo con sus maestros cuando llegan a tener dudas, inquietudes o propuestas. Reconocen que después de intentar o no comunicarse con sus maestros, deciden adoptar actitudes sumisas y el silencio al no encontrar respuestas satisfactorias.

Aceptar la agresión completa el círculo en que se desarrolla, es decir, aquellos que están dispuestos a callarse ante las injusticias, los errores, los prejuicios o la violencia de los demás, les confieren la razón. Dice el refrán: “El que calla, otorga”.

Este tipo de agresión implica que no es ya sólo el agresor el que se ampara en la legitimidad que le concede el sistema, sino que también la víctima la asume y perpetua su papel de tal, favoreciendo, con mayor o menor pasividad, la agresión, la limitación o la opresión. Esta categoría comprende aquellos comportamientos que se moldean a los designios del agresor y que cumplen el ritual de sumisión que les ha sido asignado. (Bifani-Richard, 2004:61)

El alumno excluido de una coreografía sin conocer la razón, nos dice que en realidad, lo molestó fue no haberse enterado sino después de tomada la decisión y aunque buscó una

explicación por parte de la coreógrafa, simplemente fue evadido. El alumno generaliza estas actitudes como propias de muchos maestros.

Lo que me molestó fue el hecho de no tener el profesionalismo de hablar con uno antes de hacer las cosas... yo de hecho lo intenté, pero nunca se prestó, siempre estuve abierto a platicar con ella, pero ella evadía el problema. Eso es lo que tienen muchos coreógrafos y maestros, por irse por la otra salida más fácil, tratan de evitar a todos. (*Víctor. Entrevista 2 individual*)

Evitar hablar con los alumnos significa para ellos una salida fácil. ¿Qué implica no querer informar a los alumnos el motivo de una decisión como aquella? El alumno crea conjeturas sobre lo sucedido pero no obtiene una certeza de su desplazamiento.

Algunos alumnos al acercarse al maestro para comentarle ciertas inconformidades sobre el proceso de la clase o sobre la metodología de la misma, obtienen como respuesta que lo impartido es todo lo que se les puede aportar, situación que orilla al alumno a acoplarse y conformarse sólo con eso o en su caso buscar alternativas fuera del aula.

Lo comentamos en grupo porque ella se daba cuenta que yo estaba siempre en las clases esperando más, entonces ella nos explicó de alguna manera o nos dio a entender que eso era lo que ella podía aportarnos, que deberíamos de sacar lo mejor de lo que ella nos estaba dando, yo aún así seguía sintiendo que me estaba estancando, pero te das un tiempo para conocer que tu cuerpo también puede trabajar de otra manera... las cosas cambiaron para ella porque dejó de pensar que a lo mejor a mí me parecía que su clase era aburrida porque ella me manifestó eso... yo siento que también cambié en el sentido de que, pues “lo voy a tomar con más calma y no me voy a presionar tanto, voy a sacar un buen provecho de esta clase”, entonces sí, de alguna manera también cambió mi forma de pensar con respecto a la clase y lo que estábamos haciendo aunque me seguía pareciendo demasiado lento el avance y ritmo de la clase. (*Alma. Entrevista 3 individual*)

La alumna considera al hecho de que sus maestros no le proporcionen los conocimientos que requiere, no como problema del docente sino de ella misma, por lo que finalmente calla y se adjudica el trabajo de buscar otras clases u otros maestros que complementen su formación.

Yo siempre he sentido que los maestros están muy abiertos a los comentarios y a las propuestas, pero a lo mejor si no lo hice, fue porque yo no lo sentí así como que en contra del maestro, sino que era algo más bien personal, la que tenía que hacer las cosas para que yo mejorara o yo sintiera el bienestar era yo, no los maestros ni las clases y yo siempre he sido de la idea de que si algún maestro no te está proporcionando lo que

necesitas, pues, búscalo por otro lado, no quedarte con lo que te está dando el maestro, creo que por eso no le exigí más a ningún maestro. *(Alma. Entrevista 3 individual)*

¿Hasta dónde puede exigir un alumno a su maestro lo que considera necesario aprender?
¿En qué medida el docente debe cambiar su propuesta de trabajo para apoyar a sus alumnos? El testimonio anterior nos muestra al alumno como sujeto activo y se aprecia conformismo tanto del maestro como del alumno: no alteran las cosas ni resuelven problemas que competen a ambos. El alumno, por cuenta propia, busca otros maestros y clases extracurriculares porque se convence de que en la EIA. No. 2 no puede hacerse más.

Sí, me desesperaba un poco, pero, no podía hacer nada, porque no se puede cambiar a los maestros y menos por una sola persona, a lo mejor si todo el grupo lo exigía pues podría ser, pero por una sola persona no te van a cambiar a un maestro. Lo que podía hacer yo era buscar otras clases con otros maestros, que eso sí puede ser y algún tiempo estuve entrando a clases con otros maestros para sentir avanzar más, pero cambiar un maestro no, no creo que fuera factible. *(Alma. Entrevista 3 individual)*

A pesar de que algunos alumnos intentan externar sus sugerencias o propuestas nos explican que es muy difícil ser tomados en cuenta. Cuando está en juego una coreografía, es mejor no decir nada para no perder el privilegio de bailar.

Tal vez te oyen, pero no te escuchan realmente, no intentan entenderte, te dicen “aquí mando yo y si quieres, bailas y si no pues...”. *(Margot. Entrevista 1 grupal)*

Sabe que pueden contar contigo para cualquier obra. Para cualquier lado que se vaya a presentar, no vas a poner peros, mmm, no vas a ser rebelde. *(Víctor. Entrevista 2 individual)*

Al querer entablar una relación más estrecha con el maestro, el alumno busca la apertura y confianza suficientes para externar sus opiniones respecto al trabajo de aquél, inclusive alabar sus cualidades, ya que está convencido de que él puede ayudar a mejorar el trabajo de ambos.

Yo se que es muy difícil que el maestro se interese en la vida de cada uno de sus alumnos y que se relacione con ellos y que comprenda sus problemas. Yo creo que si uno se acerca, es para platicar lo que siente o lo que piensa. Sus problemas, escucharlos,

entenderlos y tratar de ayudarlos y decirles sus errores y sus cualidades. Eso también ayuda mucho... (Margot. Entrevista 1 grupal)

Creo que influye mucho el empeño y las ganas de hacer el trabajo. Los maestros quieren hacer un trabajo realmente bueno, una buena presentación. ¿No puedes?, lo hablo contigo, adaptamos otros horarios, porque no nada más soy yo en el grupo, si es de cinco el grupo, cinco opiniones valen para hacer el trabajo. Siempre han dicho que dos cabezas piensan más que una, entonces, adaptarse al grupo y uno también adaptarse a las necesidades del maestro, que a veces no te parezcan. Lo hago porque es su coreografía y se respeta, pero no por eso te van a decir “¿Sabes qué? vas a hacer esto, y tú esto”, y te van a imponer las cosas, al contrario, las cosas salen mejor cuando te hablan y te dicen “¿Sabes qué?, ¿qué no te parece?” ¡ah! Esto, y esto. Uno como parte del grupo puede dar opiniones para que el trabajo sea mejor, cuando ellos se enfocan en que “no, debe de ser esto y esto” entonces es difícil ponerse en contra de los maestros porque al fin y al cabo salen ganando ellos porque te dicen “si quieres salir, sal, si no, no” y uno dice “¡ah! bueno, entonces no” y se va a quedar su imposición, ahí también cuenta mucho la opinión de los demás. (Armando. Entrevista 1 grupal)

Aunque los alumnos consideren que sus clases no son lo que esperaban y duden del cumplimiento veraz del plan de estudios prefieren callar y no exigir para no parecer rebeldes y no perder la empatía de sus maestros.

No, obviamente nunca lo comenté, creo que ese fue el error, que nunca lo comenté, nunca me preocupe por ver el temario o el plan de trabajo de cada maestro a pesar de que se encontraba en la biblioteca no lo vi. Yo no supe si nos estaban dando lo que nos tenían que dar o cada quien daba lo que se le antojaba y yo creo que ese fue un error, no exigirles más a los maestros, digo, no exigirles más de una persona sino de todos los compañeros, que al final de cuentas no puedes hablar por todos, si hablas, hablas por tí pero no, nunca lo hice. (Alma. Entrevista 3 individual)

Al parecer, hablar con el maestro se torna un asunto de valor, pues hay que tener agallas para recriminar, sugerir o preguntar, y cuando se hace se obtienen respuestas que muchas veces no son lo que el alumno demanda.

En cierto modo pienso que en muchas ocasiones fui un tanto sumisa con los métodos que tenían o que intentaban hacer y no tenía el valor de recriminarles o de preguntarles o de decirles, pero en otras ocasiones sí y algunas veces sí me daban la explicación o me daban la respuesta a lo que estaba preguntando, pero no era suficiente para mí, simplemente me quedaba en las mismas. Me daban una explicación para ellos, lo que significaba para ellos, pero no se preocupaban por cómo lo estaba entendiendo yo, algo así. (Margot. Entrevista 4 individual)

Siento que las pocas veces que intentamos o intenté hacer algo diferente o no sé, algo más, lo rechazaron, entonces no me sentí apoyada, al contrario, me sentí como estancada, sentí que me trataron así como que “tú “x” y tú, tu rollo y yo el mío y si no le entras a lo que yo quiero pues no”. Cuando proponía algo o cuando preguntaba alguna cosa sobre la clase, sobre todo de la coreografía o sobre el método de la clase o cuando proponía que se cambiara alguna cosa, tal vez al principio lo podían tomar en cuenta, pero después no. (Margot. Entrevista 4 individual)

La voz del maestro se reconoce como autoritaria y no deja espacios para las opiniones de los estudiantes, él tiene su forma de enseñar y no está dispuesto a cambiarla, prefiere que sus alumnos se vayan que tomarlos en cuenta. Las órdenes sin explicación se vuelven una práctica cotidiana. Prieto y Fux nos dicen lo que el alumno siente cuando solamente se le dan órdenes pero que no entiende para qué o con qué motivo fueron hechas.

La experiencia del cuerpo es descubrir el ritmo interno a través del cual se puede movilizar la vía de comunicación que hay en su interior. Para ellos el cuerpo debe ser motivado y, sobre todo, tener un sentido: por qué me muevo y para qué. (Fux, 1998:31)

Órdenes y violencia marchan juntas. Una orden es una forma de violencia simbólica capaz, a menudo, de golpear más que la violencia física. Y es que a fuerza de órdenes, se va entretejiendo la trama íntima de nuestro ser. (Prieto,1988:49)

Los alumnos nos permiten ver sus sensaciones y percepciones acerca de las órdenes sin motivo que imponen los maestros sin preocuparles lo que aquellos pudieran opinar.

Nos decían que si no nos gustaba eso y no nos parecía como se daba la clase, pues que no sabían que hacíamos ahí, el problema es que éramos la mayoría los que estábamos inconformes con la clase o con el método del profesor y el profesor estaba en su onda y metido y no quería salir de ahí a pesar de que las propuestas que nosotros les dábamos, les hacíamos sugerencias, les pedíamos más, les pedíamos que nos explicaran y no, simplemente nos daban las órdenes y haz esto y ya y no nos daban ni un motivo, ni nos daban el por qué, no nos daban una explicación, ni una relación, no sé, sentimental, emocional, nada. (Margot. Entrevista 4 individual)

Aunque varios de los alumnos sugieren un vacío en su comunicación con los maestros, hay quienes afirman que acercarse a ellos es privilegio de unos cuantos.

Con el maestro *Heriberto* quise platicar y ¿sabes qué? Yo creo que pensó que quería con él (risas) en buena onda, porque hacía “mmm, sí, mmm” (pone cara de indiferencia) y no me contestaba lo que yo quería, le estaba preguntando de unas escuelas, no sé, por eso me cae mal. Me di cuenta después que nada mas le ponía atención a las bonitas de la clase y

les ayudaba y todo y te hago caso y todo y pues eso fue lo que me pasó con él. Sí fue tajante ¿sabes qué? no quiero que me preguntes nada... (Erika. *Entrevista 1 grupal*)

El grupo informante de la EIA. No. 2 se conforma básicamente de población adulta que debe trabajar, lo que les origina problemas en sus horarios y, en búsqueda de alternativas recurren a sus maestros quienes son incapaces de dar soluciones, lo que los deja sin apoyo de ningún tipo y generalmente son reprobados.

A mí me pasó con la maestra *Belén*, con esto del horario, se me complica mucho asistir a sus clases los viernes. Me acerqué a ella, le platicué y lo único que obtuve: “no, no te puedo incluir en la coreografía que está por hacerse”, no sé con qué maestro. Ni siquiera terminé de explicarle bien porque ella me dijo que no sabía. Yo esperaba que me diera alguna opción, o lo que fuera y no, me dijo que era problema mío. No fue problema personal, ni de clase, sino de horario que se me complica mucho. La única respuesta que tuve fue reprobarme la materia porque, realmente, ni siquiera terminó de escucharme. (Margot. *Entrevista 1 grupal*)

Los maestros representan una barrera infranqueable, no pueden ser interpelados, son incuestionables, al igual que Juno, sus designios se vuelven leyes inapelables y definitivas. El primer castigo que se impone a Eco es el silencio y posteriormente, la reproducción de un discurso que no es propio. Así el alumno, como Eco, opta por guardar silencio, no ser rebelde y no romper con la paz infinita que da el conformismo de aceptar un discurso instituido que no siempre los convence.

Aquí siento chocar con pared. Entre ellos y nosotros hay un abismo enorme, no puedes tener una relación. No digo que sea mi mejor amiga, sino comunicarte, ver de que forma... no hay una comunicación de lo que nos parece o no. (Erika. *Entrevista 1 grupal*)

En su anhelo por ser tomados en cuenta, los alumnos esperan que el maestro pueda atender sus opiniones, sin embargo, no siempre resulta posible. El silencio aparece como una alternativa¹³ que se vuelve parte de una estrategia defensiva, que lejos de solucionar los desacuerdos en la enseñanza, los agravan pues los alumnos han aceptado lo que inicialmente rechazaban: la falta de diálogo.

Entonces en los alumnos no aparecen más que reacciones aprendidas, repetidas, esperadas por el enseñante que se gratifica a sí mismo y vive en una completa ilusión porque cree estar de acuerdo con los alumnos, cuando en realidad no está de acuerdo más

¹³ Motivo por el cual realizo esta tesis donde doy voz a mis compañeros y a mí misma.

que consigo mismo, por medio de la situación educativa... En realidad los alumnos hacen el juego, pero no son tontos. Cuando se les interroga, uno se da cuenta de que mantienen al enseñante en su ilusión y que emiten opiniones tanto más severas respecto a él cuanto que no se desengaña por sí mismo y queda persuadido de la eficacia de su acción. El no recoge, en los alumnos, los indicios de comportamiento que pondrían en cuestión su tipo de acción, no retiene más que los que le son favorables, a veces hasta el punto de apoyarse en un subgrupo de la clase e ignorar al resto. Y a veces vive así en un universo en el que acaricia sus propias quimeras, las nutre y se vanagloria de su éxito. (Postic,1982:88)

A lo largo de este apartado hemos visto diferentes contradicciones y discursos que como un eco reproducen el discurso institucional de una tradición heredada. Algunas veces los alumnos alcanzan a percibir lo que en realidad los agravia y lastima, en otras se les torna invisible y dejan de notarlo, crean así un conformismo colectivo que abre paso a las prácticas violentas sedimentadas y reproducidas.

Los actos que exigen una conformidad irracional hacen que los alumnos desarrollen una profunda conciencia de las posibilidades de abuso que tienen quienes ostentan el poder. Muchos lo aceptan porque así funciona el mundo, pero otros desafían a la autoridad cuando ésta se utiliza sin respeto ni sensibilidad. (Epp y Watkinson,1999:31)

La repetición de valores, de ideas y pensamientos, y el enganche efectivo de dos partes que se complementan es lo que reproduce la incesante espiral de violencia sistémica. Tal y como un hijo que detecta los defectos en su padre y que se propone rotundamente a no tenerlos, al momento de adquirir ese rol recurre a la imagen más cercana y comienza a repetir los patrones de aquél que antes criticaba, así sucede, también, en la relación maestro – alumno, donde se perpetúan cadenas de acciones, frases y actitudes que dan continuidad a una institución avalada y legitimada a través del tiempo.

Son pocos los bailarines y coreógrafos que no se ajustan a dichas reglas del juego. Difícilmente alguien transgrede la disciplina pues para ellos significaría ir en contra de la escena de la danza misma. De hecho aquellos que se oponen y, por supuesto, abandonan algún grupo o compañía para crear el propio, tienen la sensación de inconformidad e incomodidad por enfrentar una nueva situación cuyo resultado es la reconfiguración de expectativas, estrategias y una práctica que reproduce en esencia, la práctica anterior. (García,1999:4)

Finalmente se adopta el discurso institucional, se deja de cuestionar, de criticar, se asume lo mismo que en un principio se rechazaba. Hemos sido adoctrinados bajo los valores de

la institución y una vez, inmersos en tales principios, se tornan invisibles los desajustes, las incongruencias, los intersticios que no se llenan, pero que nadie se interesa en resolver. “Así estamos bien”, dice Roitman (2004:6), “así son las cosas y qué le vamos a hacer”.

El miembro adoctrinado puede llegar más tarde o más temprano a pensar la ideología de la institución y por lo tanto, facilitar su conformidad con las normas... Tiene el “pensamiento de la institución”... En verdad, la disposición cognoscitiva de una persona determina lo que percibirá, de manera que llegue al punto donde simplemente ya no perciba posibilidades alternativas o note discrepancias en la propia institución. (Schefflen,1976:184)

La recompensa de adoptar el discurso institucional se relaciona con pertenecer a un grupo, no ser considerado subversivo, sino adaptado a las normas como si fueran algo “natural” sin cuestionar siquiera los aspectos que nos agravian.

4.4 La Némesis: el contexto institucional predeterminado

La Némesis, como el karma, el destino, quien elige la felicidad para unos y el castigo para otros, sugiere la posición de la institución como la gran generadora y procreadora de un contexto que se ha sedimentado y parece tener una rigidez impenetrable.

Némesis representa un mito complejo en el que coinciden una divinidad concreta y un concepto moral de justicia. Hija de Nix, la Noche, fue amada por Zeus a quien evitaba, al grado de adoptar mil formas para escapar de él. Se convirtió en oca, pero Zeus se adaptó a su nueva forma. Castigaba el orgullo y el amor ultrajado y repartía la suerte y la desgracia entre los mortales.

La institución escolar y dancística marca la línea que el alumno se compromete a seguir en el momento de ingresar a ella, sin embargo, cuando no logra empatarla o cumplirla le adjudica un papel de divinidad que castiga o determina su suerte a manera de Némesis.

La legitimación de valores y directivas cerradas y densas ha transformado al mundo en una habitación sin aire. Mas grave que el olor enrarecido, que hoy se hace asfixiante, es la sujeción del ser humano y de los grupos sociales a mandatos e imperativos alienantes que lo orientan compulsivamente hacia comportamientos no evaluados ni asumidos, muchas

veces respaldados por el juego sin fin de la delegación. Todo se ha decidido ya, se ha decidido antes. “Si creemos que algo es verdadero, actuamos como si lo fuese y, a veces actuamos para asegurarnos que lo sea”. (Bifani-Richard, 2004:35)

Dentro de los aspectos que los alumnos interpretan como determinantes se encuentra lo referente al marco institucional, donde se ubican el plan de estudios, los servicios e instalaciones y la función de autoridades como trabajo social y directivas.

4.4.1 El plan de estudios: el experimento

Parece necesario incrementar detalles sobre la perspectiva de los alumnos en cuanto a los contenidos que les fueron impartidos y su relación con el plan de estudios, tomar en cuenta las adecuaciones que los maestros hicieron y que repercutieron en la mirada de los estudiantes de la generación 2002 – 2005.

A pesar de que el plan de estudios de la EIA. No. 2 define la técnica Graham¹⁴ como eje de formación, los maestros imparten técnicas en las que ellos fueron formados: Clásica, Limón, Feldenkraise, Release y el método Francis, aunque esto no parece del todo grave, se convierte en un problema cuando llegan al tercer grado y en la asignatura de Juegos coreográficos el requisito fundamental es la Técnica Graham, que los alumnos nunca recibieron. La exigencia de cierto tipo de movimientos corporales o de un método específico para bailar se vio en contradicción con la preparación previa.

[Pues eran varias técnicas] era como una revoltura porque en sí, no definían que técnica manejaban... a veces les faltaba a los maestros decirte que técnica se iba a usar en que día.
(Víctor. Entrevista 2 individual)

Los alumnos manifiestan no saber qué técnica se les impartía o cuando debían usar una u otra. A pesar de pedir a los profesores que les especificaran la técnica que enseñaban, éstos no siempre lo hacían, lo que provocaba confusiones pues cada maestro pedía métodos diferentes para bailar: mientras en una clase se exige puntar los pies o hacer contracciones en otra se pide lo contrario, inclusive conceptos técnicos que ni siquiera se

¹⁴ Aunque la técnica Graham es la propuesta en la EIA. No. 2 mi postura no es a favor de dicha técnica, le doy importancia por ser la avalada y legitimada curricularmente, y al parecer la que tiene más peso dentro de la institución.

mostraron. El cuerpo se adiestra con el tiempo y con el entrenamiento en cualquier técnica, y un bailarín puede ajustar su cuerpo según se le requiera, sin embargo el alumno que comienza su proceso de formación puede enfrentar dificultades para distinguir movimientos que pertenecen a una u otra técnica.

Sí, eran técnicas diferentes porque en primer año, nos dieron la introducción a la técnica, todo era como muy rígido, como muy ballet más o menos, mucha barra, barra al piso y todo era muy técnico, muy metódico, muy rígido. Llegamos a segundo año y la técnica fue completamente distinta. Nosotros llegamos haciendo las cosas como nos habían enseñado en primero y la maestra nos dijo que así no servía en su clase que teníamos que hacer exactamente lo contrario, entonces al principio fue muy difícil para todos, incluso hubo problemas con la profesora por eso, por las clases y por el método que ella nos estaba enseñando. Ya como a mediados, ya nos habíamos acoplado a su técnica, incluso a mí me llegó a gustar, era bastante buena, pero el problema fue cuando llegamos a tercero que tuvimos la clase de juegos coreográficos, esa clase era completamente distinta a la clase que teníamos de técnica, nos estaba pidiendo las cosas que nunca vimos en segundo y la maestra asumía que ya lo sabíamos, montaba lo que ya debíamos de saber porque ya habíamos pasado por primero y por segundo y que ya debíamos de saber esas cosas, pero no nos las enseñaron, o si nos lo enseñaron, nos lo enseñaron de distinta manera... si nos hubieran enseñado una técnica y una sola maestra, y una sola maestra para esa técnica los tres años hubiéramos salido muy bien, cualquiera de las dos, pero nos hicieron una mezcla ahí muy rara y fue muy feo, no logramos sacar nada bien, como las otras generaciones. *(Margot. Entrevista 4 individual)*

Impartir diferentes técnicas desorientó a los alumnos, pues sabían que las otras generaciones habían sido entrenadas en técnica Graham en la que obtuvieron resultados tangibles. Desconocen la razón por la que se permitió que su generación tuviera un entrenamiento más diverso, no porque las otras técnicas fueran mejores o peores, sino porque se les pedía manejar su cuerpo de diferentes formas que no lograban asimilar por completo.

Cabe resaltar el caso de una maestra de técnica, quien se vio forzada a impartir clases en las que no tenía experiencia, situación que la desanimó por ver deslegitimada su aportación educativa. Los maestros se encuentran bajo el servicio de prácticas institucionalizadas y enrolados en la burocratización en sus actividades. Si la escuela tiende a limitar innovaciones propuestas por los docentes, éstos se convierten en agentes sucesores de la tradición.

Frecuentemente nos vemos frustrados al tratar de poner en práctica nuestros valores educativos, a causa de la institucionalización de la educación por la escolarización. (Kemmis,1993:138)

La situación de los maestros complejiza el fenómeno de la violencia sistémica, que no sólo recae en los alumnos sino también en la planta docente, que se rige bajo los lineamientos institucionales. El objetivo de esta tesis está centrado en la voz de los alumnos y aunque se aprecie que la voz de los maestros es importante, podría ser objeto de una investigación posterior.

El currículo institucional propone una forma de acercarse al conocimiento, lo cual no significa la imposibilidad de acceder a él por otros medios, sin embargo, el incumplimiento de los lineamientos curriculares provoca pesar en los alumnos al sentir que carecen del conocimiento que suponían obtener al concluir su permanencia en la institución.

La generación anterior salió con Graham muy bien y la verdad yo los veía cuando yo estaba en segundo, y decía “¡órale que padre, bailas muy bien, tienes muy buena preparación!” y yo decía cuando estaba en primero “cuando llegue a tercero voy a estar así” pero no, yo veía a mis compañeros en tercero y a mí misma y nada... (Margot. *Entrevista 4 individual*)

La expectativa de los alumnos no se cumplió pues no aprendieron lo que otras generaciones, sin que ello implique un nivel dancístico menospreciable, sin embargo, los maestros juzgaban al grupo como malo y apático. El hecho de que el plan de estudios dejara de ser relevante para los maestros de esta generación ocasionó que los alumnos, lejos de sentirse satisfechos, se sintieran relegados.

También la generación de ahora está preparada en Graham, súper bien, los tres años, apoyada completamente por los profesores y nosotros, como si se hubieran saltado una generación y a esta generación no la queremos y ya que salga, mejor me enfoco en la nueva, que ellos sí tienen ganas y que se ve que están mejor preparados y pues no... (Margot. *Entrevista 4 individual*)

Al sentir directamente el rechazo de los profesores, los alumnos observaron que las oportunidades y privilegios se reducían a otros grupos.

Sobre todo la maestra *Belén*, ella sí nos lo dijo y habló con nosotros, nos dijo que estaba mal todo el grupo, pero también empecé a ver cómo impulsaban a los otros grupos, a los de segundo y a los otros les estaban dando las oportunidades que nosotros pudimos haber tenido, entonces eso te hace pensar ¿por qué a ellos y por qué no a nosotros? Hay algo malo entonces por ahí fue que me empecé a dar cuenta de que estaban desilusionados de nosotros, decepcionados y lo que fuera... (*Margot. Entrevista 4 individual*)

Las diversas contradicciones técnicas a las que se enfrentaron los estudiantes les causaron confusiones al momento de realizar ciertos movimientos, por ejemplo, si el maestro pedía un *arabesque*¹⁵ o un *attitude*¹⁶, descubría que el alumno ni siquiera reconocía la terminología y lo juzgaba como carente de temas que son básicos.

Entonces estábamos mal en el grupo, mal con los profesores y todo eso me hacía sentir mal a mí como bailarina y como estudiante, estaba mal, yo siento que no daba una en clase, estaba muy desilusionada y muy decepcionada y con mi autoestima de bailarina mal, hasta el piso. (*Margot. Entrevista 4 individual*)

La valoración del alumno sobre sí mismo se ve afectada porque influye en gran medida la opinión del maestro sobre aquél y su desempeño.

Y tampoco hay una comunicación entre maestros. Una nos dice una cosa, llega otra y te dice que hagas todo lo contrario. Realmente te ponen entre la espada y la pared porque no sabes qué hacer. Se trata de organizar el plan de estudios que le van a dar al grupo en específico. Si al grupo lo van a entrenar en tal técnica, pues los tres años de esa técnica, no meter de todo. Al final vamos a saber un poquito de todo, pero bien, nada. Expertos en nada. (*Margot. Entrevista 1 grupal*)

Los alumnos tienen supuestos que tienen que ver con sus expectativas dentro de la institución, asumen que la impartición de una sola técnica durante los tres años pudo haberles beneficiado más, pero también expresan el deseo de “ser expertos”, sin considerar que ése no es objetivo de la EIAs. Su decepción por no haber sido entrenados en técnica Graham deviene de la comparación que hacen entre ellos y las otras generaciones.

Una actividad complementaria para los grupos de tercer año de danza contemporánea consistía en participar en un montaje realizado por un coreógrafo profesional, invitado de la institución. En el caso de la generación 2002 – 2005 sucedió

¹⁵ Terminología de ballet que se refiere a la extensión de la pierna hacia atrás en línea recta.

¹⁶ Terminología de ballet que se refiere a la extensión de la pierna adelante o atrás con la rodilla doblada.

de manera distinta: se realizó una selección basada en el dominio de la técnica, aspecto que resultó doloroso para los alumnos porque en su mayoría fueron rechazados cuando en los casos anteriores participaban todos los integrantes de la clase.

Yo cuando me enteré de este proyecto dije ¡que padre! porque pensé que iba a ser muy bueno para nosotros como grupo, íbamos a trabajar en algo completamente diferente, iba a ser muy padre porque esas iban a ser las últimas funciones que íbamos dar juntos, las últimas clases que íbamos a tomar juntos y eso hubiera sido ¡guau! maravilloso, realmente maravilloso, pero no. Desde el momento que nos dijeron va a haber un casting, ya muchos empezaron “no, yo no, yo no voy a poder” ya sabíamos como eran los de segundo, yo ya sabía, ya los había visto en sus clases y la verdad decía “¡órale, son muy buenos!” entonces desde el principio con lo que nos dijo la maestra *Belén*, que estábamos muy mal en técnica y todo, yo estaba como que muy insegura de mí misma en el casting... Platicando con mis compañeros, creo que todos se sentían igual, muy inseguros, temerosos, ya se había ido esa ilusión de trabajar juntos con esa coreógrafa y cuando nos avisaron que solo habíamos quedado tres de tercero en el baile, fue algo terrible. Yo estaba muy contenta porque yo sí me quedé y sí tenía muchas esperanzas, pero al ver a mis compañeros tan mal de que no los habían aceptado, tiraron la toalla y se fueron “a pues si no me quieren, ya me voy” no, eso fue muy feo... (*Margot. Entrevista 4 individual*)

Desde el proceso formativo los alumnos de danza se ven inmersos en competencias en las que ser elegido para bailar es el objetivo. La elección recae en las autoridades institucionales y los alumnos se sienten desprotegidos ante las decisiones porque sienten que pueden arrebatarles sus sueños de bailar. El alumno acuña la sensación de que constantemente se le niegan oportunidades. ¿Puede la institución homologar las oportunidades de sus integrantes? ¿Qué tipo de alumnos se favorecen dentro de un casting? ¿Cuáles fueron los aspectos que influyeron en que sólo tres alumnos de esta generación fueran elegidos? No es de sorprender que los comentarios sobre su habilidad técnica fueran desfavorables pues en sus años precedentes pocas veces la utilizaron porque la maestra daba más importancia a otro tipo de entrenamiento.

Margarita Baz nos habla también sobre este aspecto en el que los alumnos sienten la exclusión de las coreografías como un suceso injusto y terrible. Someterse a la competencia interminable tiende a ser inevitable y pone en juego las emociones de quiénes añoran pertenecer a la puesta en escena.

... “te duele cuando no te escogen”, “sufrimos muchos choques... el hecho de que no te escojan”, “escoger a la que mejor dé el papel”, “de repente te dicen <no, pues no>”,

“haber trabajado como loca para un papel y que llegue otra”, “que te quiten tu papel”, “un asesinato”, “durísimo”, “trancazo”, “frustración”. Es asumir las reglas de una institución que las somete a una valoración y a una competencia permanentes. (Baz,2000:177)

El plan de estudios define una línea para la institución educativa, que determina un tipo de conocimiento valorizado y legitimado frente a esa comunidad, así mismo marca la diferencia entre los que saben y los que no. El currículo en esta generación no fue seguido en sus lineamientos y los alumnos se dieron cuenta del cambio, independientemente de su adaptación a otras técnicas dancísticas. La práctica curricular determinó la diferencia con otras generaciones y motivó un estado de desconcierto y exclusión en quienes no la recibieron como tal.

No sé si tuve mala suerte o ¿qué pasó?, ¿por qué?, ¿por qué me tocó a mi ser de la generación diferente y rara de esa escuela? (*Margot. Entrevista 4 individual*)

En el capítulo 2 se revisaron la historia y el plan de estudios de la EIA. No. 2, así como diferentes aspectos que no son claros y articulados. El énfasis que se da a la formación técnica en los objetivos asentados y no cumplidos cabalmente por los docentes provoca una escisión que permanece como un problema que afecta directamente a los alumnos.

¿Cuál es la justificación institucional ante este tipo de desajustes? ¿Es un desacuerdo de los maestros con respecto al plan de estudios que legitima una técnica en particular? ¿Se trata de un experimento que finalmente no resultó eficaz?

El plan de estudios destaca, inicialmente, que la técnica debe ser sólo un medio y no un fin, pero encontramos más adelante que la mayoría de sus objetivos están orientados hacia la técnica, lo que nos muestra una clara incongruencia, más aún si las asignaturas relacionadas con la técnica dancística ocupan mayor número de horas que cualquier otra.

¿No permea, también, en el alumno una preocupación excesiva por la técnica cuando se da cuenta que no cumple con las expectativas institucionales? ¿Qué importancia tiene, entonces, el plan de estudios si no es valorado por los docentes mismos?

4.4.2 Los espacios inadecuados

Los alumnos se refieren a los espacios escolares como inapropiados para su uso, el hecho de que las instalaciones no sean las adecuadas para el entrenamiento dancístico puede provocar lesiones que no pueden atenderse por falta de un botiquín adecuado, incluso de un médico. Las puestas en escena se hacían en el lobby de la escuela, lugar poco propicio para bailar, pues el piso es de concreto, sin mencionar que el público ocupaba, casi siempre, parte del espacio designado para los bailarines.

Los salones de danza carecían de cuidados oportunos, lo que originaba daños en la duela. Tanto maestros como alumnos se vieron obligados a trabajar en esas circunstancias y en ocasiones se astillaban o se cortaban.

En los salones no tenían la duela adecuada, no tiene foros como para hacer al final del curso alguna presentación, no se cuenta con el transporte que se requiere, o con el vestuario, con toda la escenografía que se necesita. (*Víctor. Entrevista 2 individual*)

Muchos se lastimaban, muchos se cortaban las plantas de los pies por lo mismo de que la duela estaba, en algunas partes, levantada o no estaba pareja, tenía hoyos. (*Víctor. Entrevista 2 individual*)

La ausencia del médico representa un verdadero problema, pues los alumnos lesionados debían marcharse de la escuela sin curarse porque no había personal capacitado que los revisara y diagnosticara si se trataba de un caso grave o no.

También les faltaba algún médico especial para la escuela que se dedicara a trabajar ahí, nada más para los bailarines. (*Víctor. Entrevista 2 individual*)

El botiquín no contaba con lo necesario para sanar las lesiones de los alumnos: ni alcohol, ni vendas o bandas adhesivas, además de que no se abría cuando los alumnos lo necesitaban.

Se lastimó una compañera el tobillo y no hay vendas, ni nada, en el botiquín había un bote de jamaica. (*Erika. Entrevista 1 grupal*)

Ya se había puesto el linóleo, ya todo listo, llegó la maestra *Belén* y entonces, estábamos ensayando y el piso, ¡maldito piso!, la duela que estaba toda mal, antes estaba horrible y yo ensayando una vuelta me corté, pero toda la planta ¡cañón! Estaba

sangrando, caminaba y dejaba mi rastro de sangre, entonces ni siquiera podía apoyar el pie, menos iba a poder dar los giros y dije “bueno, un curita, lo que sea para no estar regando” y no, no abrieron el botiquín, no me lo quisieron abrir, por más que dije “¡voy a bailar ahorita y estoy lesionada!”. (*Margot. Entrevista 1 grupal*)

Se menciona un caso en el que una chica se desmayó y no hubo quien le prestara la atención adecuada. Los alumnos se preocupan por la ausencia de primeros auxilios pues piensan que al presentarse un caso de gravedad las cosas podrían empeorar por la falta de la atención necesaria.

... pues le echamos aire, le pusimos un suéter de almohada hasta que reaccionó, porque no había nada, ni siquiera un botecito de alcohol, no sé, acetona, algo que la despertara y no, hasta que ella reaccionó sola. Realmente, son accidentes pequeños, pero ahí se puede hacer algo grande, descuidan mucho la escuela. (*Armando. Entrevista 1 grupal*)

Los maestros delegan la responsabilidad de las lesiones a los alumnos mismos, sin prestarles cuidado alguno, adjudican los accidentes a su mal trabajo en clase.

Yo me lastimé el dedo gordito del pie... y el maestro *Heriberto* “¡Pero, es que lo haces mal!, ¿qué quieres que haga? Ve y arréglatelo tú”. (*Karen. Entrevista 1 grupal*)

El alumno se adapta a las circunstancias en las que se ve inmerso al ser parte de una institución como ésta. Se encuentra limitado por los espacios físicos y sociales, se ve afectado por no contar con un salón adecuado, por la ausencia de médico y medicamentos que siempre son necesarios.

[El alumno] aprende a ser pasivo y aceptar el conjunto de reglas, normas y rutinas en que está inmerso; a tolerar frustraciones mínimas y aceptar planes y políticas de autoridades superiores incluso cuando su razón queda inexplicada y su significado no está claro. Como los componentes de la mayoría de las demás instituciones, aprende a encogerse de hombros y a decir: “Así son las cosas.” (Jackson,1992:76)

Las instalaciones como parte de la institución se asumen como un designio, es el lugar que se ha escogido. El presupuesto, el personal y las autoridades no siempre pueden cubrir lo que el alumno espera y/o necesita.

4.4.3 Las voces subyacentes

En la institución existen autoridades ajenas al ámbito de la danza: directivos y trabajadores sociales, cuyas funciones refuerzan la idea de que la voz principal es la del maestro y hacen sentir a los alumnos que sus derechos no son importantes por ser simplemente estudiantes de una Escuela de Iniciación Artística, en comparación con una escuela profesional.

Para los alumnos es importante la opinión que se tenga de ellos en la institución, independientemente de que reconozcan su trabajo y esfuerzo como valiosos, necesitan el estímulo o refuerzo de las autoridades. Jackson (1992:50) nos dice: “Lo importante no es sólo lo que hacemos, sino lo que los demás piensan que realizamos”.

La maestra *Olivia* nunca nos apoyó nada, de hecho, en primer año la maestra *Olivia*, así como “¿Para qué se quejan de la maestra *Fabiola* si ustedes nunca van a llegar a ser bailarines? porque ya no tienen la edad” y nosotros “pues igual y nunca vamos a llegar a ser bailarines, igual y no vamos a llegar al CNA, pero estamos aquí por algo, queremos aprender algo y creo que tenemos derecho a que se nos cumpla, al final de cuentas es una escuela...” (*Verónica. Entrevista 5 individual*)

Los conflictos que algunos alumnos enfrentaban se agravaban por intermediación de las autoridades, quienes argumentaban que la posición de los maestros era muy alta y que nada podía hacerse.

Cuando tuve problemas con la maestra *Fabiola* nadie me apoyó y pues sí, ya ni modo, no podemos hacer nada, pues si ella es la maestra y esta súper bien parada y no sé que tanto, a mí qué me importa si está bien parada o lo que sea, yo tengo derechos... (*Verónica. Entrevista 5 individual*)

Se dieron casos en que los alumnos externaron sus opiniones sobre los maestros y sus clases, lo que trajo como consecuencia el reclamo de los docentes hacia ellos, por haber ido a quejarse con las autoridades respectivas.

Le dijo que nosotros la habíamos criticado, que era una persona incumplida. Incluso la maestra *Belén* un día nos dijo “¿saben qué? No hay clase, voy a hablar con ustedes seriamente” pero estaba furiosa. Le explicamos cómo estuvo la situación y dijo “¡ah! ok, todo está bien” como que no se convenció mucho de lo que le dijimos. Siempre que queríamos buscar a la maestra *Gisela* para decirle “venga a hablar con nosotros”, incluso

la maestra *Belén* fue a buscarla en ese momento y no, nunca dio la cara. La orientadora nunca habló, nunca se paró de frente, aunque sea para pedir una disculpa, nunca nos dijo nada, se supone que está para ayudar a los alumnos, y todo lo contrario. (*Armando. Entrevista 1 grupal*)

En los casos citados es clara la poca importancia que tiene la voz de los alumnos porque resulta doblemente silenciada, esto es, en su solicitud de apoyo a las autoridades externas al aula, el proceso se revierte, porque la autoridad misma expone las críticas de los alumnos a los maestros, quienes regresan a ellos para reclamarles.

Es porque se saben obligados a vivir durante un año escolar con un profesor que ellos no han escogido y se dan cuenta que no tienen otra alternativa que la rebelión o la resignación del que acepta su suerte. (Postic, 1982:88)

El silencio permanece entonces inalterado, sólo entre compañeros se plantean algunas inconformidades, reflejadas en el presente escrito, que probablemente resultarían sorprendentes para los docentes que se permitan ser lectores.

La institución como Némesis se torna destino, no es flexible, enuncia las normas y toma las decisiones. Los alumnos no encuentran apoyo, no opinan, no encuentran eco de su propia voz, sólo en ellos mismos, voz que termina por adaptarse a la institución de la que esperan algún beneficio.

Entablar un diálogo donde maestro y alumno se escuchen entre sí, puede ayudar a comprender y reflexionar sobre los roles que cada uno desempeña en esta correspondencia que no es inmune a la violencia sistémica.

4.5 Penélope: construcción y deconstrucción de la realidad

*... el entender de manera diferente,
el ser capaz de concebir que las cosas
pueden ser diferentes
es lo que desencadena la acción
que produce el cambio...
(Sancho Velázquez)*

Cuando se presta oído al discurso, el oyente se transforma en cómplice de la construcción de una realidad. Aquí se trata de la construcción de la realidad de los alumnos, quienes forman sus diálogos a través de recuerdos, sensaciones, reflexiones, vacíos y contradicciones de donde toman elementos para crear una realidad alterna, es decir, se consideran portavoces del cambio, son una generación que reproduce pero también propone. Se trata de tejer y destejer como Penélope en espera de Ulises. La realidad se encuentra en constante mutación, el discurso se encamina al encuentro de una alternativa que modifique, paso a paso, la enseñanza de la danza.

Penélope se casó con Ulises quien se marchó a la guerra de Troya y como no regresó en mucho tiempo, todos creyeron que había muerto. Los pretendientes la acosaban, pero ella no muy convencida de la muerte de su esposo, declaró que no podía casarse otra vez sin haber terminado un tejido. Durante la noche destejía lo hecho durante el día para dar tiempo a que su hijo encontrara a Ulises.

La figura de Penélope es utilizada por Thomas Ibáñez para realizar la analogía con la eterna construcción – deconstrucción de la realidad:

Si fuera preciso elegir un personaje emblemático para simbolizar la psicología social, no dudaría en rescatar, desde los textos griegos, la venerable figura de Penélope, empeñada en deshacer durante la noche la labor que había realizado durante el día.
(Ibáñez,2001:217)

Lo que parecería un escrito sombrío sobre la enseñanza de la danza contemporánea en la EIA. No. 2, posee también voces enunciativas sobre buenos tratos y mejoras, así mismo, propuestas para un mejor devenir que surgen en los comentarios que los alumnos hacen sobre aquellos que consideran excelentes profesores por ya aplicarlas actualmente.

4.5.1 Tejer realidades

*Los filósofos sólo han interpretado el mundo
de diversos modos...
lo importante es cambiarlo
(Marx)*

Los alumnos se refieren a ciertos maestros con cariño y agradecimiento por la forma en que fueron tratados en clase y por la metodología de enseñanza. Cuando el maestro es paciente con ellos y les hace sentir que pueden lograr cosas, sin importar los fracasos que tengan, se sienten motivados y apoyados porque saben que lo que les falta es tiempo para lograr determinadas metas en su aprendizaje.

En el caso de la maestra era muy paciente con nosotros y entendía que estábamos empezando, que no éramos profesionales, que habíamos tomado clases en algún momento que otros no, no sé, al principio nos hizo sentir que podíamos sacar cosas buenas... (*Verónica. Entrevista 5 individual*)

Cuando el maestro lleva un proceso inductivo en la enseñanza ocasiona que los alumnos vean un avance tangible en su aprendizaje. Si la clase se complica sin tener bases firmes, sienten su avance limitado y consideran que su aprendizaje no es importante para el maestro.

Pues que no avance sin que tú hayas aprendido lo primero, esto es como los números, no puedes pasar a contar al cuatro y cinco si no sabes contar uno, dos y tres, entonces al principio ella fue muy paciente con nosotros en ese aspecto “No, síguele así y así” y nos lo repetía y nos lo volvía a repetir hasta que nos lo aprendiéramos, era como muy profesional porque realmente le interesaba que aprendiéramos. (*Verónica. Entrevista 5 individual*)

El alumno aprecia que sus maestros le motiven a hacer las cosas, y que no interfieran sus problemas personales en el trato hacia él. El hecho de que el maestro pueda separar su vida cotidiana de su labor docente es un aspecto que los alumnos consideran benéfico.

Si el docente reconoce que su grupo no es homogéneo y que cada quién aprende de manera diferente puede implementar diferentes metodologías para lograr una enseñanza eficaz.

Música yo creo que fue la materia más fregona de todas, era donde siempre nos sentíamos súper motivados, no importaba si el maestro llegaba desvelado, de malas, si se había peleado con la esposa, si tenía problemas económicos, eso nunca influía, nunca influyó para nada y en esa clase siempre a cada uno nos hizo sentir importantes y a cada uno le dio su espacio y su momento, cuando uno no entendía, siempre se detenía a explicarle y al que había entendido pues qué padre, había que esperar un poco y ser un poco paciente con los demás y eso era padre porque al final de cuentas sacó un buen grupo y todos aprendieron a contar, todos aprendieron la métrica y el que no aprendió, fue porque de plano no quiso, pero siempre fue muy paciente, siempre fue muy abierto y a lo mejor no solamente hacía su materia sino de forma personal, si veía a uno, a lo mejor medio bajoneado, deprimido o algo siempre como que trataba de hacerle sentir que era importante. (*Verónica. Entrevista 5 individual*)

El trato personal y el interés que el docente pueda demostrar hacia la vida emocional de sus alumnos hace que sea mirado como un compañero que les considera personas importantes y no seres inferiores o incapaces.

El maestro de música fue lo más rescatable, siempre se esmeró y se esforzó porque cada alumno realmente aprendiera de lo que se trataba la música aplicada a la danza, entendió que cada alumno tenía sus propias necesidades, su propia forma de aprender y que obviamente, no todos somos iguales y siempre a cada uno le buscó la forma como pudiera mejor aprender, siempre para él fuimos importantes. (*Verónica. Entrevista 5 individual*)

Los alumnos se sienten importantes cuando el docente se encuentra pendiente de su aprendizaje, no los trata de la misma forma porque sabe que cada uno es distinto y que su proceso y su forma de aprender también varía.

4.5.2 Tejer alternativas

*No respetaba ninguna regla...
haz lo que sientes, decía ella, no lo que debes hacer.
Adelante. Sé un bastardo.
Entonces podrás ser artista.
(Anna Sokolow)*

Los alumnos destacan la falta de un trato más humano y de una mejor comunicación por parte de sus maestros, esperan que se rompa, por fin, esa barrera para que se escuchen sus dudas, sugerencias, opiniones y sensaciones.

Aparte de ser maestros deberían pensar también en un rollo más humano, deberían tener un trato más humano con los alumnos, que no pongan una barrera entre “¡ah! sí, soy tu maestro, soy como la perfección andando y tú eres el alumno y te callas”. (*Verónica. Entrevista 5 individual*)

Cambiar los hábitos sedimentados no es sencillo, pero darse cuenta de forma reflexiva y crítica de las carencias de la educación es un buen comienzo para proponer una reforma en la enseñanza de la danza y no perpetuar la espiral de la violencia sino conseguir posibles mejoras en torno al diálogo y al cese del silencio.

Yo trato, a lo mejor, de hablar siempre directo, si algo no me gusta... porque así no te haces de tantos enemigos, al contrario, yo creo que por tu forma de ser, sincera, pues, los que pudieran ser tus enemigos son tus amigos. (*Víctor. Entrevista 2 individual*)

Ahora sé o por lo menos me hizo entender lo que no debo de ser si algún día soy maestra de danza, la verdad me hizo entender lo que hay que ver en tus alumnos, y si yo llego a ser una maestra de danza, ya sé que me tengo que preocupar por lo que sienten, ya sé que me tengo que comunicar mejor con ellos, y si algún día yo soy maestra de danza o alguna de mis compañeras lo es, creo que si lo intentamos podemos cambiar eso, el que los profesores sean así, porque además, no sé siento que la maestra *Edith* fue educada de una manera estricta y a golpes o como lo que nos decía, que le daban golpes en las piernas para que lo hiciera bien y cosas así, y en vez de cambiarlo, es así con los alumnos, no sé, si a mí me trataron mal en esa escuela y yo voy a dar clases, no voy a ser así, en serio voy a tratar de hacer un cambio, y espero poder, por lo menos si me dejó enseñanza la escuela y los profesores y son parte importante en mi vida y qué bueno que lo viví. (*Margot. Entrevista 4 individual*)

Resulta paradójico que la experiencia de los maestros en su etapa de alumnos sea repetida en su proceso como profesores, el peligro radica, en mi opinión, en dos elementos que comúnmente son pasados por alto:

1.- La violencia sistémica se ha vuelto endémica e invisible, resulta común y deja de sorprendernos, nos afecta o la reproducimos sin notarlo.

2.- El diálogo entre maestros y alumnos permanece cerrado: el alumno no se atreve a enunciar sus inconformidades y el maestro no se presta a escuchar las voces de los estudiantes, lo que ocasiona que la enseñanza siga su curso sin una reflexión dialógica por quienes participan.

Durante la realización del presente documento surgió la oportunidad de conversar con diferentes maestros y sus alumnos, de manera separada. Todos consideran que la violencia, las lesiones, los gritos, los golpes, etc., son una forma no acertada de enseñar.

Sin embargo, los alumnos comentaron los maltratos que recibían de esos maestros que decían estar en contra de esa forma de enseñanza, lo que me permite reflexionar que el daño ocasionado no es visible para ellos.

Hablar sobre lo perjudicial de algunas prácticas en la enseñanza no implica que no se utilicen. Es necesario una reflexión profunda y consciente, así como una constante vigilancia en lo que hacemos y decimos, como alumnos o como docentes. Podemos mover la espiral al encuentro de alternativas más nobles, más amables y más sensatas en la enseñanza de la danza.

Asir el poder, en el sentido de la responsabilidad del qué hacer, es el mayor desafío que enfrenta el ser humano actual: tomar conciencia de su poder creador/transformador, de su capacidad de indagación y conocimiento, de su fluidez y ductibilidad para ver con ojos nuevos, de su delicada sensibilidad para integrar sensaciones y experiencias de diverso origen. Recuperar, de su historia, su capacidad de asombro y cuestionamiento. Ser el inconformista que no se limita a la negación estéril y a la destrucción de otros, ser también el ente receptivo capaz de reconocer lo que el otro ha creado o, aun, sugerido. (Bifani-Richard, 2004:35)

Nuestra interpretación de las cosas se teje y desteje cada vez, conforme reflexionamos aparecen nuevos elementos que nos persuaden de las transformaciones que son necesarias. Nuestras experiencias influyen en nuestro modo de caracterizar al mundo, el análisis sobre lo que hacemos y pretendemos cambiar es sólo el primer paso para lograr lo que queremos.

II.- CONCLUSIONES

*Hay mil sendas que nunca han sido holladas,
mil fuentes de salud y mil tierras ocultas de la vida.
Aún no se han descubierto ni agotado el hombre ni la tierra de los hombres.
(Nietzsche)*

Durante el proceso de esta investigación encontramos hallazgos importantes al registrar primeramente publicaciones previas que ya mencionaban aspectos importantes sobre la enseñanza y práctica de la danza, en donde se registra la voz de los receptores de la educación en cuanto a prácticas poco favorecedoras para su desarrollo. La primera impresión fue que existía un discurso que era necesario hacer público, sacar a la luz la voz entre los pasillos, dentro de los camerinos, fuera de las aulas, pues no se concretaban del todo los problemas ni las alternativas.

Entre las pre concepciones iniciales se encontraba el supuesto de que sólo los docentes eran responsables de la violencia ejercida, sin embargo, los alumnos también resultaron generadores de ella. Integrarse a la institución de la danza requiere adoptar normas, valores y creencias que sostienen sus tradiciones, continuar el juego, mantener el sistema.

El concepto de violencia sistémica fue oportuno al definir una amplia gama de factores que le dan lugar, se origina mediante normas institucionalizadas, pero es apoyada por cuantos se involucran en ellas. Entre la autoridad del docente y la aceptación de los alumnos se generan vínculos que permiten el ingreso de esta forma de violencia.

Los alumnos demandan mejores tratos, pero se contradicen cuando se adhieren a lo mismo que reprueban. La competencia generada dentro del ambiente de la danza ocasiona el ser gregario, creer que no todos son dignos de utilizar los escenarios, estar dentro o fuera como símbolo de pertenecer, ser los elegidos es el factor determinante.

En las escuelas y las compañías fluye el discurso sobre el prestigio o la desvalorización de los otros. Se excluye constantemente a quienes no parecen estar al nivel de los estereotipos arraigados.

En la escuela el currículo se encarga de establecer el conocimiento legitimado, marca las pautas que se han de seguir y provoca escisiones con los que promueven otro tipo de saberes, que en la danza contemporánea, cabe decir, son múltiples.

El objetivo marcado curricularmente en la EIA. No. 2 se delimita hacia la sensibilización y el acercamiento inicial a la danza, pero se contradice cuando le otorga un especial interés al entrenamiento técnico, se asume que los alumnos deben alcanzar un nivel semejante al de los bailarines. Los alumnos que llegan a esta institución también albergan, muchas veces, la esperanza de lograrlo, aun cuando saben que se trata de una escuela no profesional. La frustración y decepción se derivan de las expectativas no alcanzadas.

Sobre los docentes recae la responsabilidad de lo que los alumnos añoran: ser impulsados, motivados y escuchados, demandan su atención para poder cumplir sus anhelos y cuando esto no es así, se origina el desasosiego, la sensación de no tener un lugar. Los docentes, por su parte, reproducen modelos tradicionalistas de enseñanza, les excluyen, los agravan física y emocionalmente, los ignoran, demeritan sus esfuerzos porque así fueron enseñados, reproducen la tradición.

Los significados construidos con base en el trato que reciben los alumnos empatan con el fenómeno de la violencia sistémica. Su interpretación de la realidad que viven en este ámbito se encuentra a favor y en contra del discurso legitimado.

Tras las repetidas lecturas y correcciones del presente documento encuentro aciertos y limitaciones, cada vez creo que hay mucho más que rastrear, si no fuera por la necesaria culminación a la que deben llegar las investigaciones, estoy segura de que sería posible agregar más y más páginas, más voces, más metáforas, más ejemplos, pero considero que tal como ésta, representa una aportación significativa que nos permite vislumbrar otra cara de la moneda.

Enfrentar la tradición, cuestionarla y criticarla no es trabajo sencillo porque aparecen sentimientos de frustración, de impotencia, de desánimo, incluso de traición, sin embargo, es necesario dejar de asumirlo todo con los ojos vendados. La danza es extraordinaria y el arte en general nos lleva a estados de verdadera satisfacción, de auténtico consuelo, aunque el proceso es duro y puede volverse un reto o un obstáculo infranqueable, resultar exitoso o terriblemente doloroso.

Los significados se construyen a partir de las experiencias vividas, se transforman mediante la reflexión, se analizan y se configuran en nuevas realidades. Los alumnos adoptan creencias, o permanecen implacables en sus ideas entre silencios sofocados. Los maestros buscan alternativas que pueden o no resultar mejores en la enseñanza, pero las vivencias sellan nuestro acontecer.

La violencia sistémica como un fenómeno invisible, objeto de esta observación, tampoco es fácil de vislumbrar, pues debemos girar el caleidoscopio para ver lo mismo con una óptica diferente y con ello comprender que una situación puede ser contemplada con distintos enfoques al construir nuevas relaciones.

La violencia sistémica tiende a esconderse y a ocupar resquicios poco accesibles, es tan sutil que se infiltra en actitudes que estamos acostumbrados a ver como normales. No olvidemos que hay personas, en este caso alumnos, que al ser afectados de múltiples maneras acunian sinsabores.

La enseñanza de la danza no es ajena al fenómeno de la violencia sistémica pues ésta se caracteriza por la participación de normas institucionales; docentes y alumnos nutren la espiral creciente y continua de procedimientos que parecen inocuos, pero generan malestares crónicos.

Los entramados de poder son inevitables y el abuso del mismo no tiene límites, pero quedar impasibles ante sucesos que dañan y pretender que pasen desapercibidos es asumir nuestra posición de meros espectadores sin derecho a réplica.

La tradición de la enseñanza dancística goza de cierta estabilidad pero merece reflexiones continuas, que nos acerquen a mejoras múltiples eficaces y productivas: la promesa de un devenir más amable y menos doloroso para los alumnos danzantes, quienes desean hablar no sólo con el movimiento, sino de forma verbal para informar sus desacuerdos y necesidades.

Es menester mantener los oídos alertas para que del diálogo surjan alternativas que generen novedades que más tarde podrían implementarse como aspectos importantes para la renovación de la enseñanza.

Cada marca, cada estilo, cada huella, da cuenta de una peculiar visión del mundo, de un modo particular de ver y de hacer la historia humana. La riqueza de esta historia, sus

vuelcos y también su ascensión en espiral se nutre, en gran medida de la diversidad de las mentes que la conciben. (Bifani-Richard, 2004:90)

Esta investigación ha rescatado solamente algunas voces que se han develado lacónicamente y no hay pretensión en tomarlas como generales o suficientes. Existen otras voces que intentan hablar: los docentes tienen una opinión que dar. Corresponde a cada uno de nosotros establecer los vínculos necesarios que nos permitan alcanzar acuerdos elocuentes y persuasivos.

Ni todo se ha dicho ni todo se ha hecho. La incertidumbre es persecutoria de aquél que pretende esclarecer, a cada luz le corresponde una sombra, a cada limite una borrosidad, pero siempre es posible acercarse un poco más al objetivo.

La EIA. No. 2 enfrenta aspectos difíciles como institución educativa: planteamientos difusos, objetivos poco claros que no la consolidan en un nivel educativo específico, tradiciones heredadas que hacen del proceso un territorio minado, donde algunos pueden sobrevivir o salir ilesos, mientras otros corren con diferente suerte. El número total de egresados es inferior al 30% de los alumnos matriculados¹⁷ lo que representa un grave problema de deserción. ¿Cuáles son las causas de esta situación? Es pertinente encaminar nuevas investigaciones que permitan comprender las causas de este fenómeno que es alarmante.

Disciplinas como la danza contemporánea cuentan con una población considerable deseosa de aprender, sin embargo, disminuye en el transcurso del proceso de formación. ¿Podría ser que la violencia sistémica sea un factor determinante? ¿Será que no todos aceptan vivir el necesario sacrificio?

En el transcurrir de esta investigación, mi mirada se agudizó en el complejo fenómeno de la violencia sistémica en la enseñanza de la danza, en una institución de la que formé parte. Eventuales hallazgos me hicieron virar varias veces en mi posición al comprender mis propios prejuicios, mi inevitable participación en ese sistema, mis susurros escondidos, y mi deseo incipiente de promover un cambio.

Sobre todo comprendí mis reflejos ante la estatua hecha por Pigmalión, mis Ecos resonantes en la atmósfera de mi formación, mi rendición absoluta a la Némesis

¹⁷ Dato obtenido con base en el proyecto presentado por el profesor Nicolás Rendón como candidato a la nueva dirección escolar en octubre del 2006.

idolatrada, mis grandes intenciones de tejer y destejer, para lograr tejidos más finos, más cercanos a lo que pretendo en la danza. El encuentro con estos seres mitológicos marcó un sentido y una dirección que guió afortunadamente este proceso que no deja de ser sólo una propuesta entre otras posibilidades.

Mas intento que el lector mire sus propios reflejos en esta realidad analógica para sustraer aquello que considere útil para emprender lo alterno.

Buscar opciones no es sencillo, es necesario crear nuevos significados para implementarlos en la cultura dancística y permitir la construcción de criterios más amplios tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de la danza ¿Qué tanto se puede salir de la espiral de la violencia sistémica? La respuesta es incierta, la clave será, después de todo, intentar, atreverse a inventar, cederle el paso a la reflexión y a la creatividad.

En algunas presentaciones públicas sobre este tema, diferentes personas se acercaron a decirme, entre susurros, que en otras disciplinas sucede algo similar. El tema merecería, entonces, una atención primordial en múltiples espacios educativos que se hallan reflejados, en algún ángulo, en este trabajo. Las espirales se desplazan y el trabajo es mucho, es necesario comenzar.

La violencia sistémica teje sus hilos finamente, apenas podemos apreciar esbozos de sus formas entre las voces escuchadas. El futuro puede manifestarse de múltiples maneras, lo importante es encauzar las reflexiones, las críticas y los debates para llenar los silencios y no hacernos cómplices de sus efectos.

Es la conducta de los seres humanos, ciegos ante sí mismos y el mundo en la defensa de la negación del otro, lo que ha hecho del presente humano lo que es. La salida, sin embargo, está siempre a la mano porque, a pesar de nuestra caída, todos sabemos que vivimos el mundo que vivimos, porque socialmente no queremos vivir otro. (Maturana,2004:85)

Finalmente el sistema educativo, que se vive en la danza, se compone por diversos elementos que todos aportamos. La estructura permanece a causa de las continuas prácticas que ejercemos, por lo tanto, cambiarlas es posible. Se trata de aportar cada vez más conscientemente intervenciones que sean útiles para reconstruir nuestra propia

realidad tal como queremos vivirla, con los ojos bien abiertos y los oídos en constante alerta para escuchar continuamente las voces de los que sólo murmuran.

Ante la reflexión sobre un nuevo ser mitológico que contuviera mis conclusiones finales, no puede ser otro, sino un ser condenado a la ceguera por haber visto lo prohibido: Tiresias.

Tiresias vio sin querer la desnudez de Afrodita por lo que recibe el castigo de perder el sentido de la vista, a cambio recibe el don de la profecía: sabe lo que el destino depara a cada quien. Tiresias mira, entonces, de otra forma.

Dejar de hablar de toda la belleza y magnificencia de la danza, para ver parte de su intimidad es descubrir un talón de Aquiles que nos lleva a pensar en “el alma ciega” de la danza. Abrir una ventana es mirar más allá, es descubrirse pequeño al comprender que hay mucho más por explorar, entonces es necesario andar las nuevas veredas para mirar más. ¿Dónde acaba este panorama? El límite es intangible e ininteligible, incluso infinito pues en cada momento que creemos conocer, nuevas sombras aparecen entre las luces del conocimiento. Nada permanece, todo está en continuo cambio.

Como Tiresias, un tanto ciegos y un poco profetas, llevemos nuestras reflexiones a espacios de luz e incorporemos a nuestros destinos mejores intenciones. Dice Maturana: “vivimos el mundo que queremos vivir”, si nuestro mundo está en función del deseo ¿qué es lo que deseamos para la formación de los nuevos danzantes?

III.- BIBLIOGRAFIA

Abad Rivero, María Cristina, (1966), “Facetas didácticas del maestro de danza clásica”, Tesis para obtener el grado de profesora de danza, México, Academia Mexicana de la Danza, INBA – SEP.

Alain, P., (1992), *Una danza tan ansiada... la danza en México como experiencia de comunicación y poder*, México, UAM – Xochimilco.

Alcalá Arellano, Yarabi, (1993), “La importancia de la alimentación en la danza”, Tesis para obtener el grado de profesora de danza, México, Escuela Nacional de Danza, INBA.

Alonso Anda, América I., (1996), “Estudios sobre la experiencia estética en relación a la proyección artística y la educación de la danza”, Tesis para obtener el grado de licenciada en enseñanza de la danza, México, Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello.

Apple, M. y Barry, F., (1988), “Historia curricular y control social”, en *Ideología y currículo*, Madrid, Akal.

Bastien, Kena, (2001), *La Escuela Nacional de Danza Clásica. Esbozo de una comunidad en ciernes (1977-1978)*, Página web recuperada en febrero 2005 de la fuente: <http://www.difusioncultural.uam.mx/revistamay001/Bastien.html1977-1978>

Baz, Margarita, (1996), “El dispositivo grupal como instrumento de investigación: cuestiones metodológicas” en *Intervención grupal e investigación*, México, Cuadernos del TIPI, UAM – Xochimilco.

_____. (1999), “El cuerpo en la encrucijada de una estética de la existencia”, en Silvia Carroza (comp.), *Cuerpo: significaciones e imaginarios*, México, UAM - Xochimilco.

_____. (2000), *Metáforas del cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza*. México, PUEG.

Berger y Luckman, (1993), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

Bifani – Richard, (2004), *Violencia, individuo y espacio vital*, México, UCM.

Bourdieu, Pierre, (1990), *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo.

_____. (1996), “La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales” en Leonardo, Patricia de (comp.), *La nueva sociología de la educación*, México, SEP-El Caballito.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, (2000), *Plan de estudios de iniciación y sensibilización en Educación Artística. Danza*, Tomo II, México, INBA.

Douglas, M., (1996), *Natural Symbols. Explorations in Cosmology*, Londres y Nueva York, Routledge.

Eddy, Martha, (1992), “Danza, Cuerpo – mente” en Susan Loman *The Body – Mind Connection in Human Movement Analysis*, Traducción inédita de Dolores Ponce, Nueva Inglaterra, Gradual School, Antioche.

Efland, Arthur, (2002), *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, Barcelona, Paidós, Arte y Educación.

Eggleston, J., (1980), *Sociología del currículo escolar*, Buenos Aires, Troquel.

Epp, J., Watkinson, R., (1999), *La Violencia en el Sistema Educativo*, Madrid, La Muralla.

Esparza Aguirre, Iliana, (1989), “Reflexiones sobre la enseñanza de la danza contemporánea”, Tesis para obtener el grado de licenciada en pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, UNAM.

Fernández, I., (1998), *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos*, Madrid, Narcea.

Ferreiro, Alejandra, (1996), “Repercusiones del currículo oculto en el plan de estudios de la Academia de la danza mexicana”, Tesis para obtener el grado de Maestra en educación e investigación artística. México, Subdirección general de educación artística, INBA.

_____, (2002), “Una perspectiva fenomenológica del cuerpo que danza” en Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (directoras), *La danza en México. Visiones de cinco siglos*, Vol. 1, Ensayos Históricos y Analíticos, México, INBA – CENIDI – Danza “José Limón” / Escenología.

_____, (2005), *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*, México, CONACULTA INBA-CENART.

Fux, María, (1998), *Danza, experiencia de vida*, México, Paidós.

García, Caridad, (1999), 29 de abril: día internacional de la danza. Aproximación sociológica: el rostro oculto de la puesta en escena, en *Razón y palabra*, No.14, Año

4, Mayo – Julio, consultada en:

www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n14/danza14.html

Hernández Villalobos, R., (2002), “La aplicación del plan de Estudios de la carrera de profesional en danza contemporánea de la ENDNYGC “Opinión de los alumnos” 1999-2002”, Tesis para obtener el grado de profesional en educación dancística, México, Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello.

Ibáñez, Tomás, (2001), *Psicología Social Construccinista*, 2ª. Edición, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Imberti, Julieta, (2001), *Violencia y Escuela*, México, Paidós.

Jackson, P., (1992), *La vida en las aulas*, 2ª. Edición, Madrid, Morata.

Kemmis, Stephen, (1993), *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.

Lakoff y Johnson, (1995), *Metáforas de la vida cotidiana*, 3ª Edición, Cátedra Madrid, Colección Teorema.

Maturana, Humberto, (2004), *Desde la biología a la psicología*, 4ª Edición, Santiago de Chile, Coedición de Editorial Universitaria con Editorial Lumen.

Morin, Edgar, (2003), *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa.

Moya, Colombia, (1995), “Hacia una danza educativa” en *Revista de Perfiles educativos No.68 Abril – Junio*, Consultada en:

redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13206812.pdf

Pérez Ruvalcaba, I. y Fonseca Moreno, R., (1987), *Lesiones más frecuentes en bailarinas de danza contemporánea*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Postic, M., (1982), “Estudios psicológicos de la relación educativa” en *La relación educativa*. Madrid, Narcea.

Potter, J., (1996), *La representación de la realidad, discurso retórica y construcción social*, Barcelona, Paidós.

Prieto, Castillo, (1988), *El derecho a la imaginación: apuntes sobre comunicación y educación*, Buenos Aires, Paulinas.

Roitman, M., (2004), *El pensamiento sistémico: Los orígenes del social conformismo*, México, Siglo XXI.

Schefflen Albert y Alice, (1976), *El lenguaje del cuerpo y el orden social*, México, Diana.

Stenhouse, L., (1984), “Definición del problema” en *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata.

Taylor, S. J. y Bogdan, R., (1984), “Entrevista en profundidad” en *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*, Barcelona, Paidós.

Tenti, F. E., (2004), “Políticas educativas contra la exclusión social y cultural” en *Por nuestra escuela*, México, Lucerna Diógenes.

Terigi, Flavia, (2002), *Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar*, Coloquio Internacional de Educación Artística, México, SEP – CNA.

Tortajada, Margarita, (1995), *Danza y poder*, México, INBA.

_____, (2004), Coloquio de Danza Miradas y Saberes, Documento inédito.

_____, (2005), *Danza de Hombre*, Sinaloa, Somec.

Torres Santomé, J., (1996), *Currículo oculto*, Madrid, Morata.

_____, (1997), “La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de diálogo y acción” en varios autores en *Volver a pensar la educación*, vol. 1, Madrid, Morata.

Tyler, Ralph W., (1982), *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel.

Valencia Pérez, Ana L., (2003), “Influencia del docente de danza en el desarrollo de trastornos de la alimentación en estudiantes adolescentes de danza clásica”, Tesis para obtener el grado de licenciado en docencia de danza clásica, México, ENDCC – INBA.

Velazco J., Young J., (1992), *Primer Encuentro Nacional Sobre Investigación de la Danza*, México, INBA.

Wagensberg, J., (2003), “El arte es una forma de conocer la complejidad (O el principio de complejidades ininteligibles)” en *Ideas sobre la complejidad del mundo*, Barcelona, Tusquets Editores.

Woods, P., (1998), “La promesa del interaccionismo simbólico” en *Investigar el arte de la enseñanza*, Barcelona, Paidós.

ANEXO UNO.

NÚMERO DE ENTREVISTA: UNO (GRUPAL).

FECHA: 14 DE MARZO DE 2005.

HORA: DE 18:00 HORAS A 7:30 HORAS.

DURACIÓN DE LA ENTREVISTA: UNA HORA 30 MINUTOS

LUGAR DE REUNIÓN: DOMICILIO DE LA ENTREVISTADORA (DR. MACÍAS 5-9 COL. DOCTORES)

ENTREVISTADOS: ARMANDO TORRES (AT), ERIKA ISLAS (EI), MARGOT CASTAÑEDA (MC), FRANCISCO RINCÓN (FR) Y KAREN PLATA (KP).

ENTREVISTADORA: EURÍDICE AMANDA PACHECO CABELLO (EAP)

CONDICIONES DE LA ENTREVISTA: ENTREVISTA AUDIOGRABADA.

OBJETIVO: Conocer los principales significados que construyen los alumnos de la Escuela de Iniciación Artística No. 2 (EIA 2) sobre el trato que reciben en sus clases de Danza Contemporánea.

REGISTRO DE ENTREVISTA No. 1.

DESCRIPCIÓN:

OBSERVACIONES

EAP.- Esta es la primera entrevista con ustedes, me gustaría grabar: su nombre, edad y el grado que cursan. ¿Quisieras empezar Armando?

AT.- Soy Armando Torres Zárate, tengo 19 años y curso el 2° año de contemporáneo.

EI.- Soy Erika Islas Nava, tengo 24 años y curso el 2° año de contemporáneo.

MC.- Soy Margot Castañeda, tengo 17 y estoy en 3° de contemporáneo.

FR.- Soy Francisco Rincón, curso el 3° de clásico.

EAP.- ¿Tu edad?

FR.- 18.

EAP.-Yo soy Amanda de 3° de contemporáneo y tengo 26 años. Vamos a partir de una pregunta: ¿Cómo se sienten tratados por los maestros en sus clases de danza, en la Escuela de Iniciación Artística?

EI.- Me siento más cómoda con la maestra *Alicia*, me gustan mucho sus clases, como me trata, la forma como habla y se dirige a nosotros. La maestra *Belén* se me hace muy buena, da muy bien sus clases, trata de llevar el ejemplo lo más posible, pero es muy inconstante.

AT.- El trato que me han dado los maestros ha sido muy amable y creo que han sido muy buenos mencionándote los errores que tienes en la clase y también tus cualidades. Con la maestra *Belén*, lo único que no me gusta es que generaliza la problemática del grupo y no te dice tu error claramente, nunca te dice directamente el problema. Y con mi maestro *Carlos*: las clases no me gustan, son demasiado tediosas, son

La entrevista se realizó con una excelente disposición de los alumnos, todos se mostraron desinhibidos y en confianza para expresarse.

PENÉLOPE, tejer realidades.
Los alumnos enumeran las características que aprecian y agradecen de los maestros: “me gustan mucho sus clases, como me trata, la forma como habla, como se dirige a nosotros”
“se me hace muy buena, da muy bien sus clases, trata de llevar el ejemplo lo más posible.”

de práctica, no tienen realmente algo que te inspire para entrar y la verdad me duermo..

EAP.- ¿El maestro *Carlos* verdad?

AT.- Sí.

MC.- Yo siento que he sido tratada amablemente, en algunas ocasiones, por la maestra *Diana*. es muy buena, muy comprensiva, otras, un poco exigente y ajena a los problemas o capacidad personales. La maestra *Edith* es completamente incomprensiva porque es muy exigente, te exige algo que no puedes hacer, que no estás entendiendo, quiere que lo hagas como ella, incluso si no te gusta y no te parece, no acepta opiniones y es muy (...) cuadrada.

FR.- La maestra *Fabiola*, a veces, no te pone atención por dársela a su hijo o, te da cosas que ni siquiera te explica.

EI.- Muy gritona ¿no?

FR.- Aparte (risas) ya me puse nervioso. (...)

EAP.- No, ¿por qué?, no te preocupes, como platicamos cualquier día.

FR.- Hay veces que te baja mucho la autoestima, te hace menos ante los demás ¿tengo que dar ejemplos?

EAP.- No, bueno como tú...

FR.- No sé (Silencio), te baja la autoestima por la forma de tu físico, que si tienes panza, que si no estás bien erguido.

EAP.- ¿Algo en especial que digan los maestros en específico acerca del físico? ¿Alguien lo ha vivido aparte de Paco?

MC.- A mí tal vez, no en la clase específicamente, pero la maestra *Edith* me dijo que estaba pasada como tres o cuatro kilos y cuando nos ha visto comiendo alguna porquería o tomando refresco, incluso lo llega a tirar, alguna vez a mí me lo llegó a tirar (Silencio).

EI.- Es muy común que en este arte el físico importe demasiado, tanto, que hasta le importa a la trabajadora social.

AT.- La maestra *Gisela*.

EI.- Ella nos decía “¿por qué comes esto? vas a engordar” y nuestros maestros nunca vi que le dijeran a fulanita “estás bien gorda”, pero sí te dicen “mete la panza, no coman en vacaciones” sí recalcan mucho, pero yo nunca vi que le dijeran a alguien directamente.

FR.- No, la maestra *Fabiola* sí (Silencio).

AT.- Sí, en mi grupo de 1º y lo que voy cursando de 2º los maestros, como dice Erika, recalcan mucho el aspecto físico, porque sí importa mucho tu imagen, a lo mejor muchos maestros te lo han comentado. No puedes ser muy bonita o muy guapo, pero si tienes un cuerpo fornido, colocado, estético, con músculos, se te abren muchas puertas, sí nos lo han mencionado. La maestra *Belén* cuando montó sus

ECO, la exigencia desproporcionada. Los alumnos comentan que el grado de exigencia de los maestros no resulta proporcional al aprendizaje que ellos reciben.

“...es completamente incomprensiva porque es muy exigente, te exige algo que, que no puedes hacer, te exige algo que, que no estás entendiendo, quiere que lo hagas como ella lo hace, siendo incluso si no te gusta, si no te parece, si, no acepta mucho opiniones y es muy (...) cuadrada.”

ECO, la figura corporal, prejuicio.

Los alumnos comentan que los maestros les bajan la autoestima en cuanto a su aspecto corporal, y que toman control sobre su alimentación.

“...si me dijo que, estaba pasada como tres o cuatro kilos y también cuando nos ha visto comiendo alguna porquería o tomando refresco, incluso lo llega a tirar, alguna vez a mí me lo llegó a tirar.”

coreografías, en esos tiempos sí discriminaba a mucha gente y no te lo dice directo, simplemente busca cualquier pretexto para decirlo, pero no tanto por el físico y por la imagen que tenga tu cuerpo.

MC.- Y más porque estamos en una escuela de iniciación.

AT.- Exactamente.

MC.- No sé, si estuviéramos estudiando para ser profesionales, voy de acuerdo, pero estamos en una escuela de iniciación.

AT.- Sí.

MC.- Yo siento que la maestra *Edith* o varios maestros no lo comprenden y nos exigen demasiadas cosas como si ya estuviéramos en la profesional. Muchas veces no se dan cuenta que muchos no están aquí para estudiar danza profesionalmente, sino nada más por *hobbie* o superación personal.

AT.- Sí, lo que menciona es cierto, hay mucha gente que lo recalca y que digan “está gordo”, o digan en su cara sus defectos, que lo saquen o que mejores en el área que estés trabajando, pero hay otros que de plano, sí les dan en su autoestima terrible y dicen “¿saben qué? esto no es lo mío, con permiso yo no vine aquí para que me insulten, soy esto, vine a aprender cosas nuevas” y hay mucha gente que lo deja no por decisión propia, sino por otras personas y creo que eso no es muy bueno que digamos.

FR.- O la mayoría de las personas que te llega a obligar a hacer las cosas, luego, sí te pegan.

AT.- Bueno.

MC.- Bueno, eso realmente no ayuda en nada, porque es una escuela de iniciación. Hay muchas personas que llegan con problemas en danza y en vez de inculcarles un gusto por ella, se los quitan completamente. ¿Cuántas son las broncas? que yo soy la única que ha llegado a 3º de juvenil, cuando éramos 12 en primero.

EAP.- ¿Qué habrá sucedido?

MC.- Muchas desertaron porque el maestro *Heriberto* era muy exigente con ellas y, la verdad, era muy cruel. Eran pequeñas de 12 o 13 años y sí les afectaban los comentarios que hacía, porque siempre estaban con la mente en otro lugar y no se concentraban bien, o lo que fuera, y las regañaba muchísimo. Les exigía demasiado, por ejemplo, para estirar. En la coreografía igual (...) le puso muchísima atención al único hombre del grupo, fue también un poco misógino de su parte, porque incluso, este chavo, casi nunca iba a clase, faltó medio año o algo así y en la coreografía le dio el papel principal, todas estuvimos inconformes, estábamos bien sacadas de onda.

ECO, la figura corporal, necesidad.

Los alumnos se contradicen al criticar el señalamiento del maestro hacia su aspecto físico, pero ellos adoptan el mismo discurso. [La reproducción es una de las características de la Violencia Sistémica señalada por Epp y Watkinson]

“... como dice Erika, recalcan mucho el aspecto físico, porque si importa mucho tu imagen...”

ECO, figura corporal, prejuicio.

Los alumnos describen una incongruencia entre la exigencia que deberían tener los maestros de una escuela de iniciación o de una escuela profesional. “Nos exigen demasiadas cosas como si ya estuviéramos en la profesional...”

ECO, figura corporal, prejuicio.

Los alumnos reconocen que los comentarios de algunos maestros respecto al aspecto físico de los alumnos puede perjudicar a algunos y beneficiar a otros [El efecto ambivalente de los comentarios ofensivos también es una característica de la Violencia Sistémica señalada por Epp y Watkinson]

“...hay mucha gente que lo recalca y que digan “esta gordo” o digan en su cara sus defectos, que lo saquen o que mejores en el área que estés trabajando...”

PIGMALIÓN, el lugar del alumno, Preferencia para varones.

Los alumnos consideran que los maestros tienen preferencia por los hombres.

“le puso muchísima atención al único hombre del grupo, fue también como un poco misógino de su parte”

EI.- El maestro *Heriberto* tiene una forma muy fea de decir las cosas, es muy cruel en ese aspecto.

EAP.- ¿Muy cruel?

EI.- Hasta se puede tomar como grosero.

EAP.- ¿Me pueden dar un ejemplo de este tipo de crueldad o este tipo de groserías?

AT.- En mi grupo hubo una chica, no era muy buena, le costaba mucho trabajo hacer la clase, no era tan eficaz, hasta la fecha tiene varias dificultades y digo, sí fue constante en el primer año y, cuando hicimos la coreografía, simplemente porque no le salió un paso le dijo “¿Sabes qué?, como no te sabes la coreografía, estás fuera y nada más sales al final con tu sombrilla y ya, y di que participaste”. Sí, creo que es una discriminación cuando la muchacha pone empeño y constancia, porque también influye mucho. A veces deja muchas cosas que hacer por venir a clase y no perder, y una falta y estás fuera o tienes un buen regaño. No lo comprende, y entonces el maestro te ponía la falta dejándote fuera y ya. Finalmente tuvo una constancia y un esfuerzo que le debe reconocer a la chica, pero no lo ve así, al fin y al cabo salió en la coreografía y ya.

EAP.- Ajá.

AT.- Sí, ella salió más a fuerza que de ganas porque le habían quitado su papel, su autoestima, su lugar en el grupo, su compañera, incluso. Había duetos, a su compañera le dijo “tú no vas con ella porque no se sabe la coreografía”. En vez de que te apoyen, te dan la espalda.

EAP.- Acaba de llegar Karen Rosalinda. Estábamos hablando de cómo son tratados en la E. I. A. en particular por los maestros, estábamos hablando de discriminación ¿Qué sienten al ser discriminados o piensan que a ustedes no les ha tocado? ¿Qué es lo que realmente afecta: que el maestro no te incluya en la coreografía o que te incluya? ¿Cómo se siente eso?

MC.- Te quita la ilusión de bailar, te quita las ganas, no te valoran. Tonatiu en 1º faltó la mitad del año y al final le dio el papel principal ¡y es más, era una coreografía que se enfocaba en él! Éramos como diez mujeres y nos peleábamos por él en la coreografía, y a todas se nos hizo injusto. Yo me esforcé todo el año y realmente fui constante en 1º, para que al final, me pusiera hasta atrás.

EI.- Bueno, yo en tu lugar sí hubiera reclamado.

MC.- Pues sí, pero es que muchas veces no te escuchan.

EI.- Pero si era la mayoría, hasta hubiera pasado al director, se hubiera podido hacer algo, como lo dices, es muy intransigente el maestro.

MC.- Pues sí, pero no éramos la mayoría, éramos nada más

PIGMALIÓN, los “talentos”: un grupo identificado.

Los alumnos mencionan que los maestros toman en cuenta a los alumnos más avanzados, para las coreografías, dejando en un lugar poco visible a los alumnos sin tantas habilidades.

Los alumnos dicen que las características que los maestros deberían tomar en cuenta para asignar un lugar en la coreografía, deberían ser la constancia y el esfuerzo.

“...como no te sabes la coreografía, estás fuera y nada más sales al final con tu sombrilla y ya, y di que participaste”. Sí, creo que es una discriminación ...”

PIGMALIÓN, la coreografía, el lugar designado.

Los alumnos señalan como un aspecto muy importante, el lugar que el maestro asigna en la coreografía, como si fuera parte de un premio o de un castigo a su desempeño.

Mencionan que cuando sacaron de la coreografía a una alumna “... le habían quitado su papel, su autoestima, su lugar en el grupo...”

“Lo que haces por estar en el escenario, aunque sea salir caminando, te lo aguantas, pero...”

“Yo me esforcé todo el año y realmente fui constante en 1º, para que al final me pusiera hasta atrás ...”

“bailarines hay millones que quieren estar en tu lugar” y si no lo agarras, sabemos que está competido este medio, luego aceptas lo que sea, casi.

dos.

KP.- Ajá

EAP.- ¿Cómo es eso de que no te escuchan?

MC.- Tal vez te oyen, pero no te escuchan realmente, no intentan entenderte, te dicen, “aquí mando yo y si quieres, bailas y si no pues” (risas).

EI.- Ellos dicen “bailarines hay millones que quieren estar en tu lugar” y si no lo agarras, sabemos que está competido este medio, luego aceptas lo que sea, casi (silencio).

MC.- Lo que haces por estar en el escenario, aunque sea salir caminando, te lo aguantas, pero... (silencio).

EAP.- ¿Cómo sería la contraparte, qué podrían hacer los maestros digamos para no caer en eso, para no dañar al alumno así? ¿Qué sería lo ideal? (Silencio).

EI.- Yo pienso que deberían de montar las coreografías de fin de curso, viendo el trabajo que hizo el alumno.

FR.- Sí, que realmente se enfoquen en la persona.

AT.- Su capacidad.

KP.- Exactamente, analizar a los alumnos “tú eres bueno haciendo esto, y me sirves para... te puedo meter aquí, acá”, pero meternos a todos en general. No hacer esto: “tú no subes la pierna hasta acá arriba, entonces no”. Entonces integrarlo darle conforme a lo que sabe hacer, a su trabajo.

MC.- Bueno, yo sé que es muy difícil que el maestro se interese en la vida de cada uno de sus alumnos, que se relacione con ellos y que comprenda sus problemas. Yo creo que si uno se acerca, es para platicar lo que siente o piensa. Sus problemas, escucharlos, entenderlos y tratar de ayudarlos y decirles sus errores y sus cualidades. Eso ayuda mucho. Hay algunos maestros, por ejemplo la maestra *Diana*, al principio, estábamos en clase y ni nos pelaba, no nos decía estás bien o mal, eso se siente peor, incluso que te digan que estás mal.

AT.- Sí, porque te están ignorando ¿no?

MC.- Ajá, te sientes totalmente ignorada.

KP.- O con la carita de jaassh; (Pone cara de que está viendo algo desagradable).

MC.- O en los exámenes ¿no? Estás echándole ganas, poniendo todo tu esfuerzo, y los maestros platicando entre ellos y poniendo cara de “¡qué es eso! ¡guácala!” (risas). Entonces te acostumbras y ya no te importa.

EI.- Pero es que tienen que adoptar su papel de maestros, esa es su labor.

MC.- Y tenerte un poquito de respeto, sobre todo en los exámenes. Si estoy haciendo examen, estoy haciendo mi esfuerzo, tampoco es para que así de “fuchi, guácala” (risas).

EI.- Bueno, no sé (ríe Karen) (silencio).

ECO, el diálogo ansiado.

Los alumnos mencionan lo difícil que les resulta hacerse escuchar por sus maestros.

“...Tal vez te oyen, pero no te escuchan realmente, no intentan entenderte, te dicen, “aquí mando yo y si quieres, bailas y si no pues”...”

ECO, el diálogo ansiado.

Los alumnos demandan no sólo poder comunicarse con sus maestros, sino, también desean ser vistos y corregidos por ellos. [Esto me recuerda un texto sobre los alumnos visibles e invisibles] “Yo creo que si uno se acerca, es para platicar lo que siente o piensa. Sus problemas, escucharlos, entenderlos y tratar de ayudarlos y decirles sus errores y sus cualidades. Eso ayuda mucho.” “...la maestra *Diana*, al principio estábamos en clase y ni nos pelaba. No nos decía estás bien o mal, eso se siente peor incluso que te digan que estás mal.”

ECO, el silencio perpetuado,

También se reproduce el discurso de que el papel del maestro es justamente ser indiferente, aunque esto es señalado por una sola de las entrevistadas, justamente la que también es maestra de danza en una escuela primaria

“Pero es que tienen que adoptar su papel de maestros, esa es su labor.”

EAP.- Mencionabas, Erika, que es su papel o...

EI.- Es su labor, yo soy maestra y tengo a niñas de 1° a 6° y con las de 6° no me puedo poner a regañarlas: “¡Ya vete a sentar!” (grita) “¿sabe qué maestra? yo estoy reglando, no tengo ganas de hacer clase, ¡o. k!””. Hablando se entiende la gente, pero aquí siento chocar con pared. Entre ellos y nosotros hay un abismo enorme, no puedes tener una relación. No digo que sea mi mejor amiga, sino comunicarte, ver de que forma... no hay una comunicación de lo que nos parece o no.

MC.- Tampoco hay una comunicación entre maestros. Una nos dice una cosa, llega otra y te dice que hagas todo lo contrario. Realmente te ponen entre la espada y la pared porque no sabes qué hacer. Se trata de organizar el plan de estudios que le van a dar al grupo en específico. Si al grupo lo van a entrenar en tal técnica, pues los tres años de esa técnica, no meter de todo. Al final vamos saber un poquito de todo, pero bien, nada. Expertos en nada.

EI.- Por ejemplo a los alumnos de 1°, no sé si vieron su examen, los quisieron bombardear tanto, que su examen fue maratónico, ya no sabían ni qué hacían, pero se sobrecargaron y no se pusieron de acuerdo qué iba a ponerles cada maestro. Vi cosas muy parecidas en el examen de la maestra *Edith*, la maestra *Alicia*, o sea no ves la diferencia.

PR.- Bueno, porque ellas sí se pusieron de acuerdo.

EI.- ¿Sí?

FR.- Sí, yo vi que se pusieron de acuerdo.

AT.- En ese aspecto está bien, pero me refiero no hacerlo todo al mismo tiempo, porque se hace tan tedioso estar sentado y ver uno, dos, o sea, tres técnicas diferentes que a la vez parecen una sola, porque todos pasan y ves diagonales muy bonitas y extensiones, trabajo muy perfecto, pero dices “ya me cansé, otra cosa”. Aunque sean diferentes técnicas, diferentes maestros, se hace tan tedioso estar ahí sentado viendo.

Yo estaba de espectador afuera y dije “no”, es tal el exceso de trabajo que los muchachos entran al primer examen, a lo mejor con nervios. Ya avanzado el examen se te quitan y le vas metiendo batería, pero a la mitad del segundo y lo que fue el tercero, era así “ya quiero que acabe”. Los pobres estaban sudando de la preocupación y del cansancio. Las cosas las hacían... Sí, era una contracción, si hice la contracción bien y si no, también. Entonces, tampoco los mismos jóvenes le ponen el empeño que deben a la materia. Hubiera sido mejor dejar una pausa de entre 20 o 10 minutos o, presentar un examen, el siguiente grupo presenta otro examen. Hubiera sido más usual, hubieras visto mejor

NÉMESIS, el plan de estudios, el experimento.

Los alumnos comentan que los maestros no tienen una buena comunicación entre ellos, puesto que la diversidad de técnicas corporales que imparten, impide que tengan continuidad en un mismo proceso.

“Tampoco hay una comunicación entre maestros. Una nos dice una cosa, llega otra y te dice que hagas todo lo contrario. Realmente te ponen entre la espada y la pared porque no sabes qué hacer. Se trata de organizar el plan de estudios que le van a dar al grupo en específico. Si al grupo lo van a entrenar en tal técnica, pues los tres años de esa técnica, no meter de todo. Al final vamos saber un poquito de todo, pero bien, nada. Expertos en nada.”

trabajo de los chicos. Ya no depende de uno, el problema es que si uno opina de los maestros, éstos dicen “no, ese es tu horario, si no quieres venir no presentes examen” y dices “¿qué hago?”. Lo presentas o no, no te dan otra opción (silencio).

EAP.- Bueno, voy a regresar un poco a lo que hablamos de la comunicación con los maestros, de ese abismo que hay entre lo que piensa o necesita el alumno, ¿en algún momento se han acercado con algún maestro y de alguna manera, no han sido escuchados, o no han sido atendidos, digamos?, ¿o qué pasa cuando ustedes como alumnos se acercan al maestro, cuál es la respuesta que dan?

EI.- Yo tuve una experiencia con el maestro *Heriberto*. Casi siempre trato de acercarme a los maestros: la maestra *Belén* o la maestra *Alicia*, los que hemos tenido. Con el maestro *Heriberto* quise platicar y ¿sabes qué?: creo que pensó que quería con él (risas). En buena onda, porque hacía “mm, sí, mmm” (pone cara de indiferencia) y no me contestaba lo que yo quería, le estaba preguntando de unas escuelas, no sé, por eso me cae mal. Me di cuenta después que nada más le ponía atención a las bonitas de la clase y, les ayudaba, “te hago caso y todo”... y pues eso lo que me paso con él. Sí, fue tajante ¿sabes qué? no quiero que me preguntes nada...

AT.- En mi caso, hasta la fecha no he tenido ninguna mala respuesta con los maestros, afortunadamente no he vivido esa experiencia, ni de discriminación, ¡eh! Siempre que les pregunto me contestan de buena manera, incluso me dan sugerencias, me han dicho “a ver ¿qué es lo que quieres?”, a veces hablando no me entienden, “a ver hazlo”, me observan y me dicen “¿sabes? es mejor hacerlo así”. Me dan consejos para hacerlo mejor, y uno sabe si los toma en cuenta o no, pero hasta la fecha no me ha pasado que no me contesten, me han echado la mano y espero que sea siempre.

MC.- A mí me pasó con la maestra *Belén*. Con esto del horario, se me complica mucho asistir a sus clases los viernes. Me acerqué a ella, le platicué y lo único que obtuve: “no, no te puedo incluir en la coreografía”, que está por hacer, no sé, con qué maestro. Ni siquiera terminé de explicarle bien porque me dijo que ella no sabía. Yo esperaba que me diera alguna opción, o lo que fuera, y no: me dijo que era problema mío (...). No fue problema personal, ni de clase, sino de horario que se me complica mucho. La única respuesta que tuve: fue reprobar la materia porque, realmente, ni siquiera terminó de escucharme.

EI.- La maestra *Belén* es así. Nosotros tuvimos dos compañeras que no iban a venir por la escuela, o por “x” razón. Ni siquiera les dio prorroga o un trabajo, porque es

ECO, el diálogo ansiado, el silencio perpetuado.

Los alumnos explican las razones por las que resulta difícil hablar con los maestros, y el malestar que llegan a sentir por no tener la confianza de preguntar algunas dudas personales. “... creo que pensó que quería con él (risas). En buena onda, porque hacía “mm, sí, mmm” (pone cara de indiferencia) y no me contestaba lo que yo quería, le estaba preguntando de unas escuelas, no sé ...”

ECO, el dialogo ansiado.

Uno de los alumnos menciona que su comunicación con los maestros ha sido siempre efectiva y satisfactoria.

[Evidentemente, el lugar que ocupa el alumno influye en su modo de ver el trato de los maestros y en su discurso.]

“...hasta la fecha no he tenido ninguna mala respuesta con los maestros, afortunadamente no he vivido esa experiencia, ni de discriminación, ¡eh! Siempre que les pregunto me contestan de buena manera, incluso me dan sugerencias, me han dicho “a ver ¿qué es lo que quieres?”, a veces hablando no me entienden, “a ver hazlo”, me observan y me dicen “¿sabes? es mejor hacerlo así”: Me dan consejos para hacerlo mejor, y uno sabe si los toma en

teórica su materia, y las reprobó (silencio). Siento que los maestros también agarran de bajada.

El maestro *Carlos*, a mí también, me cae bien mal porque cuando estamos en su clase: “¡Ay, sólo porque tú lo dices Erika eh!, No, si no lo dice Erika, no lo hacemos” y me cae gordo porque ¿cuándo le diste entrada al viejo? Perdón, pero así es. Hay una niña que se llama Miriam y siempre le dice: “Miriam ve por las copias, Miriam esto y Miriam lo otro”. Así como se dirige a nosotros, me cae bien mal. No tiene el mínimo de ética profesional y, no sé dónde tomó, si estudió, docencia o algo, porque tiene un modo de explicar horrible, se dirige así: “Ay tú, ay que feo lo haces” (risas). Así, mal, horrible, se pasa el maestro.

KP.- (...) Bueno, yo me quedé una vez que se puso triste y no sé qué drama hizo.

EI.- ¡Ah! por lo de...

KP.- Después de la clase, hizo su drama. Yo me quedé. “¡Yo le ayudo”, otras le dijeron. Le ayudamos, pero no, es un relajo porque el 19 es su presentación y nos dijo “quiero una lucha y no sé qué”. Y nos dice hace rato: “No, ¿saben qué?, no era lucha, era matanza, vengo en media hora y me la muestran de nuevo, ya esta la matanza que les salga bien”, y no sé qué tanto, pero no, es horrible.

EI.- No sabe lo que quiere.

KP.- No hicimos otra cosa, llega: “bueno, también me gustaría lucha”, y lo mismo, se queda así como: “¡Ay, pero es que no están los alumnos que quería!, ¡entonces, no sé, ustedes eh!”. Yo si llegué con la idea de..., me quedé porque le iba a ayudar.

AT.- Sí.

KP.- Usted dijo que quería montar esto, que ya habían quedado las compañeras la, la, la, y por eso acepté, si no quiere, pues no presento nada.

EI.- Mira, nos dejó un trabajo y nos invitó a participar. Él iba a tocar en el zócalo, nos enseñó la música, la escuchamos. “¿Cuándo van a ser los ensayos?” le dice a él, (señala a Armando), “¡cuento contigo de cajón!”. Ni le había preguntado y ya lo había anotado. Él le dijo que no podía, entonces el maestro se sintió. Yo le dije que no podía y otras más, entonces se enojó: “¿saben qué? lo dejamos para otra ocasión”. Maestro, pero ellas están interesadas (señala a Karen), “no, no, es que tenía que estar Armando”, o sea, es una discriminación (risas).

KP.- Sí, hizo su drama hasta el final de la clase, ya se habían ido todos, “es que yo, no sé qué rollo”, entonces dije “le ayudo a montar y...”

EI.- Sí, ustedes estaban interesadas...

cuenta o no, pero hasta la fecha no me ha pasado que no me contesten, me han echado la mano y espero que sea siempre”

ECO, el diálogo ansiado y el silencio perpetuado.

Los alumnos esperan que los maestros se muestren comprensivos hacia sus problemas de horarios, y esperan recibir una propuesta alterna.

“...Con esto del horario, se me complica mucho asistir a sus clases los viernes. Me acerqué a ella, le platiqué y lo único que obtuve: “no, no te puedo incluir en la coreografía”, que está por hacer, no sé, con qué maestro. Ni siquiera terminé de explicarle bien porque me dijo que ella no sabía.”

AT.- No, y es tan cuadrado en la forma de ser, si le conviene somos dos, tres personas, cuando el grupo es de diez, de quince o, toma en cuenta a todo el grupo, y como dice ella, a mí ya me habían incluido y le dije “no puedo, y aparte su propuesta de trabajo no me llama la atención”. Creo que el maestro no puede disponer de tu tiempo, ni de tus decisiones. Obviamente, debe preguntarte ¿te gusta?, ¿puedes?, adelante, si no, pues con toda la confianza.

Si él hubiera dicho desde el principio “es para calificación”. Porque está en juego mi evaluación, si con eso saco diez, lo hago. Pero si es voluntario o es un proyecto por su parte... yo le dije que no, ella le dijo que no. Él mencionó “si no quieren no, ay cuando haya más lana, hacemos el proyecto”... Pareció que nos interesaba el dinero, y cuando le dijimos que realmente su propuesta de trabajo, a mí en lo personal, no me gustó, no por que me pague mil pesos o la cantidad que yo quiera. Pero no toma en cuenta a las demás chicas, cuando tienen empeño y ganas de hacerlo. Depende mucho de la ética del maestro, principalmente con ese maestro.

MC.- Algo parecido pasa con la maestra *Edith*: dispone de nuestro tiempo: “vamos a ensayar martes y jueves, si pueden vienen y si no, pues lo siento mucho, están fuera de la coreografía”. Muchos no pueden martes ni jueves, o a la hora que ella decida. Hay un horario, por eso al principio del año te ponen: de tal a tal día, tal hora. Uno decide si puede o no. Si puedo nada más tres días está súper bien, pero tampoco puede disponer del horario nada más así porque sí, y menos decir que si no vas te saca de la coreografía y te baja calificación, entonces obviamente, pues no, eso no.

AT.- Sí, sí, pienso en lo que acabas de mencionar. Creo que influye mucho el empeño y las ganas de hacer el trabajo. Los maestros quieren hacer un trabajo realmente bueno, una buena presentación. ¿No puedes?, lo hablo contigo ¿no? Adaptamos otros horarios porque no nada más soy yo en el grupo, si es de cinco el grupo, cinco opiniones valen para hacer el trabajo ¿no?

Siempre han dicho que dos cabezas piensan más que una, entonces, adaptarse al grupo y uno a las necesidades del maestro, aunque a veces no te parezcan. Lo hago porque es su coreografía y se respeta, pero no por eso te van a decir: “¿Sabes qué? vas a hacer esto, y tú esto, y esto”, y te van a imponer las cosas, al contrario, las cosas salen mejor cuando te hablan y te dicen “¿Sabes qué? ¿Qué no te parece? ah, esto, y esto”.

Uno como parte del grupo puede dar opiniones para que el trabajo sea mejor Cuando ellos se enfocan en que “no, debe de ser esto, y esto”. Entonces es difícil ponerse en contra de

ECO, la figura corporal, prejuicio.

Los alumnos explican como sólo algunos de los alumnos son elegidos para los proyectos extra escolares de algunos profesores.

“¿Sabes qué nos dijo primero? “La verdad es que estoy buscando gente con cierto tipo de línea.””

ECO, exigencia desproporcionada.

Los alumnos mencionan que algunos maestros disponen de su tiempo de manera inapropiada, al tomarlos en cuenta para proyectos extra escolares, o bien, para trabajos escolares que requieren ensayos extras, cuyas ausencias son castigadas con bajas calificaciones.

“El maestro no puede disponer de tu tiempo ni de tus decisiones”



ECO, Exigencia desproporcionada.

“Algo parecido pasa con la maestra *Edith*: dispone de nuestro tiempo:

“vamos a ensayar martes y jueves, si pueden vienen y si no, pues lo siento mucho, están fuera de la coreografía”.

Muchos no pueden martes ni jueves, o a la hora que ella decida. Hay un horario, por eso al principio del año te ponen: de tal a tal día, tal hora.”

los maestros porque, al fin y al cabo, salen ganando ¿no? Te dicen “si quieres salir, sal, si no, no” y uno dice ah, bueno, entonces no”, y se queda su imposición ¿no? Ahí también, cuenta mucho la opinión de los demás.

EAP.- Cuando hablan del maestro *Carlos*, unos chicos querían participar, y dijo que si no sale Armando y no sale Erika... ¿A qué se deberá este tipo de discriminación?

EI.- ¿Sabes qué nos dijo primero? “La verdad es que estoy buscando gente con cierto tipo de línea”, ah, bien ¿no? “¿Quién quiere participar?” (Imita al profesor y levanta la mano insistentemente, imitando a sus compañeros). “¿Tú Armando?”. Y Armando así (cruza los brazos).

AT.- Cuando yo ni siquiera había alzado la mano.

EI.- No sé, no soy coreógrafa, pero sí maestra. Pongo coreografías y a los niños que se lo saben. Aunque estés bien fea, o gorda, si te lo sabes, pues ahí estas ¿no?, la que hace bien el trabajo. Creo que él no se fija en el trabajo que hace la gente, sino en el físico. Totalmente, quería un perfil, aunque no tuviera nada de gracia.

La mayoría de ellas son buenísimas, todos tenemos algo bueno, y ni porque le dijeron “¡Ahorita montamos algo!”, ni siquiera les dio oportunidad. A mí me cayó bien gordo porque le decíamos “oiga maestro, pero si hay gente que quiere participar, ¿por qué se obstina?, ¿por algo que usted quiere?”, no sé por qué es así, pero en general, así es en la clase... “Expón tú, tú no, expones tú!”, me molesta su actitud porque no es buen maestro. (Silencio).

EAP.- Dices que el maestro quería que de cajón estuviera Armando...

EI.- ¿Sabes por qué era?

MC.- Porque era hombre.

EI.- La verdad sí, en la danza hay escasez de hombres.

KP.- ¿Y qué? Sólo es un hombre, pues sí, sólo es un hombre.

EI.- Pues sí, la verdad hay pocos hombres en todos los salones, hay dos, tres hombres.

(Todos hablan al mismo tiempo).

AT.- Sí, los hombres son realmente, en este medio, como muy sagrados. ¡Uh, oh, hay un hombre, guau! ¡Bravo!, pero no por ser hombre vas a discriminar a los demás. Puedes ser hombre, pero no tener ninguna actitud en el escenario, o no tienes la fuerza, o la proyección necesaria, cuando hay más compañeras, a lo mejor son chaparritas, delgadas, o son feas y altas, pero tú las vez bailar y te sorprenden. No toman en cuenta el trabajo de las demás personas, cuando ellas se desempeñan dentro del área, para estar dentro de una coreografía.

A veces es difícil que te tomen en cuenta, es muy variante.

ECO, el diálogo ansiado, el silencio perpetuado.

“Uno como parte del grupo puede dar opiniones para que el trabajo sea mejor Cuando ellos se enfocan en que “no, debe de ser esto, y esto””

ECO, la figura corporal, prejuicio. Nuevamente, los alumnos reconocen que algunos maestros no permiten participar a los alumnos en algunos proyectos por su aspecto físico.

Una de las alumnas argumenta que deben tomarse en cuenta las habilidades de los alumnos para incluirlos en las coreografías, lo que contradice el comentario antes realizado sobre no tomar en cuenta habilidades sino constancia y esfuerzo. [Ver página 5]

“...Pongo coreografías y a los niños que se lo saben. Aunque estés bien fea, o gorda, si te lo sabes, pues ahí estas ¿no?, la que hace bien el trabajo. Creo que él no se fija en el trabajo que hace la gente, sino en el físico.”

Lo anterior causa una especie de contradicción con el comentario realizado antes por otro alumno, sin embargo nadie dice nada al respecto. “...como no te sabes la coreografía, estás fuera y nada más sales al final con tu sombrilla y ya, y di que participaste”. Sí, creo que es una discriminación ...”

PIGMALIÓN, el lugar del alumno, preferencia por los varones.

Los alumnos manifiestan nuevamente, que los hombres logran mejores lugares, por ser pocos en el medio, de tal manera que tienen preferencia.

“Sí, los hombres son realmente, en este

Si tienen toda la gente o si tienen otra gente, en este caso, el maestro *Carlos*: “no vas a salir tú, ni tú, tengo más mujeres, sí, vamos a hacer el proyecto”, pero si no tuviera más mujeres, ya no lo hace, entonces, no toma en cuenta el trabajo de las mismas chicas. (Silencio).

MC.- Creo que hay un poco de discriminación contra las mujeres y el maestro *Heriberto* lo hizo en 1º también.

EI.- No, y lo está haciendo ahorita con los de 1º.

MC.- En 1º con nosotros era súper, súper notorio. Una chica era güera, chinita, flaquita y aparte bien inconstante, está en la coreografía y hasta adelante. Otra chava igual, había tomado pocas clases, obviamente ni lo hacía bien, y también, hasta adelante y los demás para atrás. Hasta se peleaba con ella: “Es que no lo haces bien”, pero no la cambiaba. Por mucho que viera a las demás, que lo estaban haciendo bien, no la cambiaba y la dejó hasta adelante, a pesar de que no lo hizo bien.

EI.- No, el maestro *Heriberto* sí, hay una en 1º que está bastante gordita ¿no?

KP, MC.- Aja, sí.

EI.- Pero le hecha unas ganas que, ¡qué bárbara!, hasta lo hace mejor que esa chamaca, ay, ¿cómo se llama?

TODOS.- La flaquita esa, la *popstar* (risas).

EI.- La *popstar*.

FR.- ¿Una pelirroja?

EI.- Sí, ésa, y la pone hasta atrás, creo que ella misma se ve ¿no?, dice “ellas si están flaquitas y yo estoy gordita” (lo dice en voz muy bajita). Pero los maestros como que todavía fomentan más eso, de que a lo mejor no se siente al nivel de ellas, en vez de decir, “échale ganas, ándale”, pues, eso.

KP.- Es raro, ahí, la maestra *Edith* apoya a Jessica.

AT.- La maestra *Edith*, de hecho, en clase no se separa de Jessica, está gritoneando por todo el salón, porque es una gritona de lo peor en su clase. Te observa, porque no te sale, te dice (gritando): “¿Qué es eso?”, hasta te espanta, dice, “¡eso es una porquería!”, dices “¡órale! ¿Pues a quién le dice?”, “¿qué están haciendo?”.

En ese aspecto es una de las maestras que, a la gente que tiene menos cualidades para la danza, los motiva un poquito más. Me he fijado en ese aspecto, pero cuando ve que eres bueno, te dice “¡Ah, está bien!”, pero casi no te corrige, porque sabe que lo estás haciendo bien.

La maestra *Edith*, con las personas que no tienen tanta cualidad, está detrás de ellos, les gritonea, de hecho a Jessica, en sus clases de los jueves, y digo “pobrecita”, no quiero estar en sus pellejos porque le grita de una forma horrible “¿Qué es eso? ¿Qué estas haciendo? ¡Eso yo no lo

medio, como muy sagrados. ¡Uh, oh, hay un hombre, guau! ¡Bravo!, pero no por ser hombre vas a discriminar a los demás.”

PIGMALIÓN, el lugar del alumno, estereotipo de belleza.

Los alumnos mencionan que los maestros tienen preferencia no solo por la gente delgada, sino por las mujeres bonitas, son a quienes más ponen atención, o bien, les brindan mejores lugares para las coreografías.

“Una chica era güera, chinita, flaquita y aparte bien inconstante. Está en la coreografía y hasta adelante. Otra chava igual, había tomado bien pocas clases, obviamente ni lo hacía bien, y también, hasta adelante y los demás para atrás. Hasta se peleaba con ella: “Es que no lo haces bien!””

ECO, gritos, vehículo de ofensa y llamado de alerta.

Los alumnos manifiestan que los maestros les gritan mucho, lo que no a todos les parece adecuado, sin embargo también explican que cuando observan que el maestro no se separa de una alumna y le grita, puede ser una actitud de apoyo [Nuevamente vemos que la Violencia Sistémica puede ser benéfica para algunos y perjudicial para otros.] “En ese aspecto es una de las maestras que, a la gente que tiene menos cualidades para la danza, los motiva un poquito más.”

“La maestra *Edith*, con las personas que

marque!”, le ha llegado a decir: “¡lo que estás haciendo es una porquería!”. Y yo digo, las ganas que tiene la muchacha de aprender danza, porque fuera otra “¿Sabes qué? Con permiso” media vuelta y me voy... pero sigue ahí, entonces, ahí se ve que realmente tiene fuerza de voluntad y le gusta hacerlo.

EI.- ¿Sabes qué me dijo una vez la maestra *Alicia*?, le pregunté ¿por qué se interesaba en ese tipo de alumnos? Me dijo: “es como un reto, no sé, este año me voy a poner el reto de que Jessica abra más la segunda”. Entonces ahí están sacando a esa gente ¿no? A lo mejor nunca van a ser bailarines profesionales, pero ya tiene mejor apertura y eso es lo que la maestra *Edith* quiere con esa chica.

AT.- Sí, pero para eso se hacen los exámenes de admisión: para ver tus cualidades, tu físico. En este medio, se supone que para eso son, para evaluarte si realmente estás hecho para la danza, si tienes el perfil, las cualidades, el cuerpo. Pero creo que, a veces, no lo toman en cuenta. Nada más hacen el examen de admisión porque es una regla. No puedes meter gente que va pasando, “ah, vente, ya estás inscrito”, pero lo hacen más por reglamento ¿no?

KP.- Me acordé cuando llegó Jessica, la maestra *Alicia* era mi maestra, entró el primer día de clases, la vio y le dijo “¿te quedaste tú?” (Con tono ofensivo).

EI.- ¿Quién?

KP.- *Alicia*, nuestra maestra.

EI.- ¿La maestra *Alicia*?

KP.- Sí, se le quedó viendo y le dijo “¿te quedaste tú?” (Silencio).

AT.- Es que así es, a mí también me sorprendió, dije “Ay, ¿esa muchacha está en danza?” (Risas) porque sí, simplemente su físico y su aspecto: gordita...

EI.- La verdad, nosotros, ya vez que teníamos a esta ¿cómo se llama?

AT.- Berenice.

EI.- Nosotros teníamos una compañera ¿no?

AT.- Dices “¿Cómo se pudo quedar en danza? ¡Dios mío!” No, cuando la vi, realmente dije “¡se ve que no va a dar una!” (Ríe Erika) así de plano.

EI.- Más, porque no va a aguantar ¿no?

AT.- Sí, la fui conociendo y dije “no, pues sí, tiene mucha fuerza de voluntad para estar aquí”, aguanta los regaños de los maestros y realmente, la ponen como lazo de cochino.

EI.- Las clases, la verdad en esa condición, no aguantas.

AT.- No, y la clase del maestro *Heriberto*, como sea, sí es un poquito desgastante, y te lo digo porque ha sido la misma clase todos los años y la misma música. (Risas).

no tienen tanta cualidad, está detrás de ellos, les gritonea, de hecho a Jessica, en sus clases de los jueves, y digo “pobrecita”, no quiero estar en sus pellejos porque le grita de una forma horrible”

ECO, la figura corporal, prejuicio y necesidad.

Los alumnos reproducen el discurso de los maestros sobre la gente no delgada, crean una contradicción al burlarse de ésta, sin notar que hace un momento rechazaban por completo tal conducta. “¿Cómo se pudo quedar en danza? ¡Dios mío!” No, cuando la vi, realmente dije “¡se ve que no va a dar una!” que se contradice con: “...si me dijo que, estaba pasada como tres o cuatro kilos y también cuando nos ha visto comiendo

EI.- Una sola vez, la maestra *Edith* me ha dado clase, me sentí bien mal cuando salí de ella.

MC.- Cuando nosotros estábamos en 2º, o en 1º, no me acuerdo, tomamos una clase con ella y con los de 3º, ¡híjole! yo sí dije “no, por favor, que no me toque con ella”.

AT.- Ajá.

MC.- No, por favor.

AT.- Sí, es una superclase, muy desgastante físicamente.

MC.- No, porque grita, y con el palo pega y...

EI.- No, y empieza a cantar ahí (risas), bien raro.

AT.- Sí, bien raro y estás tan concentrado en tu trabajo “lo voy a tratar de hacer bien”, pero cuando más ni menos, ¡chin! te llega el pinche grito por aquí (risas), “¡Ay güey!”. Y lo peor: no te deja de gritar, te dice “más” y te jala, “más” y te jala, te acomoda y te acomoda y es cuando dices “ya, ya no aguanto, siento que ya no aguanto”, no porque no quiera hacerlo, sino porque también creo que el cuerpo tiene un límite, o sea, hasta donde puedes hacerlo. A veces ella te exige más de lo que puedes dar y eso también es malo para el cuerpo.

EI.- Te puedes lastimar.

AT.- Y personalmente, te quitan las ganas de entrar con la maestra *Edith*. Son clases muy buenas, porque sí, son muy buenas, pero ¿sabes qué? No, ya no vuelvo a entrar a sus clases, ni loco. Ella hace que los alumnos le teman un poco.

MC.- Creo que lo que decías de te estira y te jala y lo que sea, pues, yo tengo la elasticidad que tengo, a lo mejor no tengo tanta, pero sí es buena, porque a mí me estiraban y me forzaban, de alguna manera sí te sirve pero llega un momento en que el alumno dice “¡ya!” y la maestra tiene que decir “¡ok! ahí quédate, no subas más, tú tranquila” y lo que sea, la maestra *Edith*, no.

AT.- No.

MC.- La maestra *Edith* es “¡ya, ya!”. Y no, ¡más! Y entonces...

AT.- No, y...

EI.- ¡Qué bárbara!

MC.- Está bien que te ayude, te jale, lo que sea. Tú como alumno resistes hasta donde más ¿no? Tampoco es de “ay no, ya” de plano, o sea, y no.

AT.- Sí, aprendes a...

MC.- Pero sí, cuando el alumno dice ya, es ya. Por eso hay muchos alumnos lastimados. Eso es muy importante, el maestro no se da cuenta, no está sintiendo el dolor, a lo mejor el alumno, no sé, está mal acomodada su pierna y lo baja y lo lastima.

AT.- Sí, lo jala.

alguna porquería o tomando refresco, incluso lo llega a tirar, alguna vez a mí me lo llega a tirar.”, “... yo pongo coreografías y pongo a los niños que se lo saben, aunque tú estés bien fea, o gorda”

“y empezó a ofender a una compañera, que tú estas bien gorda, tú no te cuidas”
ECO, gritos y exigencia desproporcionada.

Los alumnos mencionan que los maestros les gritan y les exigen habilidades corporales que aun no desarrollan y como se reconocen susceptibles de ser lesionados por los mismos maestros.

“... estás tan concentrado en tu trabajo que, bueno, lo voy a tratar de hacer bien, pero cuando más ni menos, ¡chin! te llega el pinche grito por aquí (risas), “¡Ay güey!”. Y lo peor: no te deja de gritar, te dice “más” y te jala, “más” y te jala, te acomoda y te acomoda y es cuando dices “ya, ya no aguanto, siento que ya no aguanto”, no porque no quiera hacerlo, sino porque, también creo, que el cuerpo tiene un límite: hasta donde puedes hacerlo. A veces ella te exige más de lo que puedes dar y eso es, también es malo para el cuerpo.”

ECO, exigencia: límite borroso.

Una vez más observamos que una alumna reconoce que el hecho de que el maestro pida siempre más al alumno, puede ser benéfico y obtener resultados favorecedores, aunque reconoce también que debe haber un límite: el que el alumno imponga.

“...yo tengo la elasticidad que tengo, a lo mejor no tengo tanta, pero sí es buena, porque a mí me estiraban y me forzaban de alguna manera y, la verdad, sí te sirve pero llega un momento en que el alumno dice “¡ya!”. La maestra tiene que decir “¡ok!...”

MC.- Y después lo regaña “¿por qué estás lastimado?, ya no vas a poder salir” (se ríe).

AT.- O te dicen los maestros que a de ser por mal trabajo. Cuando tú dices “es que usted me ha hecho un mal trabajo” (se ríe). Digo, uno dice ya y ya, y te jala más (risas). Los mismos maestros no ven esa parte del alumno: hasta dónde pueda dar.

Con lo que se lo sacan, siempre dicen, por ejemplo, la maestra *Edith* “yo sé que duele bastante, pero ahí quédate, les va a servir demasiado”. Sabes que te va a servir, pero en el momento te está lastimando, y entonces no te sirve (risas). Creo que es un ejercicio pesado. Con un ejercicio en que tú puedes relajar tus músculos, hacerlo y respirar tranquilo, no estar así como que ¡Hay una cosa que...!

KP.- Sí, yo también, una cosa de que para mañana, tienes que abrir hasta acá.

AT.- No, no.

EAP.- ¿Alguno de ustedes se ha lesionado en alguna clase?

MC.- Sí, yo sí me he lesionado.

EI.- ¿Sí?

MC.- Fue en unos saltos o algo así, pero fue por un accidente.

EI.- ¿Y dónde te lastimaste?

MC.- El pie, de hecho (...)

EI.- De hecho, ahorita que estás hablando de las lesiones. Se lastimó una compañera el tobillo, y no hay ahí vendas, ni nada, en el botiquín había un bote de jamaica (risas), sí.

MC.- A mí me pasó una vez en 1°.

AT.- ¡Ponle jamaica fría! (risas).

MC.- Íbamos a tener una presentación con la maestra *Belén*. Ya estaba el piso, todo, ya se había puesto el linóleoum. Llegó la maestra *Belén*, estábamos ensayando y el piso, ¡maldito piso!, la duela que está toda mal, a veces. Antes estaba horrible y ensayando una vuelta, me corté toda la planta. ¡Cañón!, sangrando, caminaba y dejaba mi rastro de sangre. Entonces ni siquiera podía apoyar el pie, menos iba a poder dar los giros ¿no? y dije “un curita, lo que sea para no estar regando”, y no abrieron el botiquín, no me lo quisieron abrir, por más que dije “voy a bailar ahorita, estoy lesionada”.

EI.- ¿Para qué te lo abrían? si no hay nada (risas).

MC.- Y tuve que salir así. De hecho al final la maestra *Belén* nos regañó, dijo: “Ay, no salió como yo quería y no sé qué”. ¿Cómo va a salir si estoy lastimada? No tengo pie, bueno, no tanto, pero sí es un problema lo del piso, también.

AT.- Sí, los problemas que se dan en la escuela. Siento que tienen su papel, en el caso de la maestra *Edith* su papel de directivo, aparte de que da clases y pone atención a los

ECO, exigencia desproporcionada.

Los alumnos mencionan que algunos maestros no respetan el límite que el alumno marca para sus propios estiramientos corporales, y como algunos se han lesionado por esa causa. “Sabes que te va a servir, pero en el momento te está lastimando, y entonces no te sirve (risas). Creo que es un ejercicio pesado. Con un ejercicio en que tu puedes relajar tus músculos, hacerlo y respirar tranquilo, no estar así como que ¡Hay una cosa que...!”

NÉMESIS, institución, el botiquín.

Los alumnos comentan que no existe ningún tipo de cuidado médico en su escuela, que el botiquín esta vacío, o bien, que los encargados se niegan a abrirlo aunque ellos lo necesiten.

“Se lastimó una compañera el tobillo, y no hay ahí vendas, ni nada, en el botiquín había un bote de jamaica (risas), sí”

“no abrieron el botiquín, no me lo quisieron abrir, por más que dije “voy a bailar ahorita, estoy lesionada”.”

NÉMESIS, institución, las instalaciones.

Los alumnos hablan también de que los salones de danza no se encuentran en buenas condiciones, la duela se encuentra dañada, lo que también les ha provocado accidentes.

“estábamos ensayando y el piso, ¡maldito piso!, la duela que está toda mal, a veces. Antes estaba horrible y ensayando una vuelta, me corté toda la planta.”

alumnos, también debe de atender los aspectos de la escuela ¿no?, ¿qué hace falta?, ¿qué está mal?, ¿qué no?

EI.- Sí.

AT.- Realmente, a la maestra *Edith* pocas veces la veo en su oficina, porque yo he ido, y no, no está, ni al otro día. Un compañero: “¡Voy a hablar con la maestra *Edith*!, órale, no, no está, está cerrada su oficina”. Y es que anda como loca, va y viene, termina su clase y se va, regresa. Son las 4:00, llega 4:05 o 4:10, o a la hora que llegue, entra y dice “¿ya están listos?”, como loca cierra la puerta, da su clase y se va. Entonces, también, siento que descuida en ese aspecto la escuela ¿no? y el maestro *Ignacio*, no creo, no veo tanta eficiencia en él, realmente. (Risas).

EI.- Sí, tú dices ¿qué onda?

AT.- Sí, nada más veo que pasa, camina y observa, pero no sé qué observa porque, realmente, no hace algo de beneficio por la escuela.

EI.- No, eso del botiquín debe ser...

AT.- Sí, es necesario

EI.- Son materias prácticas, en cualquier momento se puede lastimar alguien.

AT.- Sí, cualquiera, hasta los de música que tocan batería, no sé, machucarse un dedo, o los que toman saxofón.

EI.- Sí, como la niña que se abrió la boca. Un chavito, también.

AT.- Sí, de hecho, en jazz, una muchacha se desmayó y luego, luego el maestro “a ver, vayan al botiquín”, y no, abrimos el botiquín y no estaba ni la jamaica (risas). Hubiera sido una suerte encontrarla, ¿no? ¿Pues qué hacemos? No pues ¡ahí, ahí!, o sea, (risas). Pues le echamos aire, le pusimos un suéter de almohada hasta que reaccionó, porque no había nada, ni siquiera un botecito de alcohol, no sé, acetona, tan siquiera algo que la despertara, y no hasta que reacciono sola. Realmente, son accidentes pequeños, pero ahí se puede hacer algo grande ¿no? descuidan mucho la escuela.

EAP.- Perdón, ¿qué le paso a esta chica?, ¿se desmayó?, ¿es de danza o de qué?

AT.- Sí, es de folklore, de 1º de la tarde, pero toman jazz con nosotros, martes y jueves.

EI.- ¿Quién?

AT.- No sé ni cómo se llama la chica, pero se desmayó y, no había nada. Hasta que la misma chica reaccionó, y dices bueno, reaccionó, pero ¿si no reacciona?, si no reacciona ¿qué haces?

KP.- ¿Ni siquiera había nadie?

AT.- No. Y no sirve que estén los maestros, que haya tantos

NÉMESIS, institución, el botiquín.

Los alumnos hablan de casos específicos en donde se han necesitado cuidados médicos para diferentes alumnos y como ésta necesidad no es satisfecha por la escuela, además reconocen la importancia que tiene contar con un equipo médico adecuado para su escuela.

“Pues le echamos aire, le pusimos un suéter de almohada hasta que reaccionó, porque no había nada, ni siquiera un botecito de alcohol, no sé, acetona, tan siquiera algo que la despertara, y no hasta que reacciono sola. Realmente, son accidentes pequeños, pero ahí se puede hacer algo grande ¿no? descuidan mucho la escuela.”

alumnos ayudando o estén los directivos, si no están las medicinas. Creo que es una herramienta necesaria en esta escuela, digo, en cualquier otra ¿no? pero en ésta...

MC.- Regresando a las lesiones por mal trabajo, también me pasó. En la clase de la maestra *Edith*, cuando nos puso ese estiramiento extraño que nadie podía hacer, creo que a nadie la salió. Pasaba con cada uno y a mí me lastimó. Me lastime la ingle y ese día me dolía muchísimo, pero me dolía como si me hubiera torcido. No sé si fue mal trabajo de ella porque no me corrigió bien o mío porque no lo hice bien. No fue nada grave pero sí fue lo que ella quería.

KP.- Hablando de mal trabajo, yo me lastimé el dedo gordito del pie, así toda descuadrada, y el maestro *Heriberto*: “¡Pero es que lo haces mal! ¿Qué quieres que haga?, ve y arréglatelo tú” y yo, pues ¿qué onda? (se ríe). ¿Puedo acusar a la maestra *Gisela*?

EAP.- A ver, pláticame.

KP.- ¿Se acuerdan de la junta?, hubo junta de maestros “¡Ay, Karen, ven!”. Agarra, me lleva, y antes de entrar: “¡Fíjate que ahora sí voy a ver que te corran!”, ¿qué onda?

MC.- ¿Así te dijo?

KP.- Sí, así. Dice “ahora sí quiero ver que te corran”.

EI.- También a mí me insulto, nos metió a su... “¡ahora sí vamos a hablar, chicos, de los maestros!”. Un día la maestra *Gisela* nos dijo: “métanse todos a mi oficina” y a todo nuestro grupo nos metió y nos dijo “A ver díganme las quejas de los maestros” y empezó a ofender a una compañera “tú estás bien gorda, ve, no te cuidas”, o sea, es muy ash.

AT.- Demasiado.

KP.- Sí. El maestro *Ignacio*, de hecho, se quedó en la puerta viendo, y yo ahí con él, le dije “¿me puedo retirar?”, “que no, no espérese tantito” (risas) y así, ni me dijeron nada. “¡Ay sí! queremos ver con quien vas a tomar, si con la maestra *Diana*, o con la maestra *Alicia* y la otra es que quiero ver que ahora sí te corran”, y yo “¡Ay gracias!”. (Se ríe).

AT.- Y lo peor, es metiche pero para perjudicar a otros, digo fuera una gente metiche y hace algo que dices ¡gracias!, bueno que sea metiche, pero no, es una gente metiche así. A nosotros nos platicó, primero empezó a hablar de los maestros mal, luego empezó a insultar a esa chica y luego habla todo lo contrario de los maestros.

¡Ah!, incluso nos dice “¡ay! la maestra *Belén* es la mejor de aquí porque entrega sus planes de trabajo, su lista de asistencia como debe de ser y hace anotaciones dentro de la junta del colegio”, cuando antes, la había criticado y de hecho, nosotros le platicamos porque nos preguntó que nos

ECO, exigencia desproporcionada, lesiones.

Una de las alumnas habla de cómo una profesora la lesiono al manipular su cuerpo para un estiramiento físico.

“Pasaba con cada uno y a mí me lastimó. Me lastime la ingle y ese día me dolía muchísimo, pero me dolía como si me hubiera torcido. No sé si fue mal trabajo de ella porque no me corrigió bien o mío porque no lo hice bien.”

ECO, lesiones, la responsabilidad.

Una alumna menciona como se lesiono por hacer un mal trabajo en clase y la manera en que le fue relegada toda la responsabilidad de la lesión, así como el trabajo de curarse a sí misma.

“yo me lastimé el dedo gordito del pie, así toda descuadrada, y el maestro *Heriberto*: “¡Pero es que lo haces mal! ¿Qué quieres que haga?, ve y arréglatelo tú” y yo, pues ¿qué onda?”

parecían los maestros, y le dijimos qué no nos gustaba de la maestra, que era muy inconstante, a veces faltaba a sus clases, llegaba 4:30, la clase era a las 4:00.

KP.- Y eso si llegaba ¿no?

AT.- Sí, luego llegaba a las 5:00. A veces llegaba 4:30 ¿no? nada más para avisar que no iba a haber clase. ¿Qué onda no? Nosotros le comentamos eso, a lo mejor nos arregla algo, platica con la maestra y no, todo lo contrario, fue, hablo con la maestra *Belén*, ¡ah! pero a solas.

La maestra *Edith* le dijo que nosotros la habíamos criticado, que era una persona incumplida. Incluso la maestra *Belén* un día nos dijo “¿saben qué? no hay clase, voy a hablar con ustedes seriamente” pero estaba furiosa. Le explicamos como estuvo la situación y dijo “¡ah! o. K., todo está bien”. Como que no se convenció mucho de lo que dijimos.

Siempre que queríamos buscar a la maestra *Gisela* para decirle “Venga a hablar con nosotros”, incluso la maestra *Belén* fue a buscarla en ese momento y no, nunca dio la cara. La maestra *Gisela* nunca habló, nunca se paró de frente, aunque sea para pedir una disculpa, nunca nos dijo nada, se supone que está para ayudar a los alumnos, y todo lo contrario.

KP.- Lo mismo nos pasó con la maestra *Diana*, que nosotros y que la maestra *Diana* dijo, ya sabes.

EAP.- ¿Qué le dijo?, sí, pláticame porque yo no sé, (se ríe) bueno, si sé, pero necesito que se grabe.

KP.- Que nosotros decíamos que la maestra *Diana* no nos daba una técnica, que...

MC.- Ah sí, claro. La maestra *Diana* llegó diciendo “alguien fue de chismoso con la maestra *Edith* y dijo que no les gustaban mis clases y que era mala maestra, ¿quién lo dijo?”. Pues nadie (...), y preguntó, y nadie, nadie había dicho nada, pero fue la maestra *Gisela* la que metió esa cizaña.

AT.- Sí.

KP.- Nada que ver, pero hablando de la maestra *Gisela*. Un día, estábamos en 2º, yo falté, no sé cuánto tiempo falté, cuando regresé, me dice “¡A ver Karen, ven!”, me agarra así, me empieza a jalonear y me lleva con el maestro *Ignacio* y “¡Mire, ella es la que ha faltado!, ¿ya la vio?”. Yo me quedé así de ¿a ésta qué le pasa, no? y dice el maestro *Ignacio* “¡ah!”. Luego me lleva con la maestra *Edith* “¡Ésta es la que ha faltado, eh!”. Y yo “¿qué onda?”. Me llevó así, me fue paseando por toda la escuela y a todo mundo le iba diciendo que yo había faltado. (Silencio).

EAP Muy bien chicos, creo que vamos a terminar. Nada más ¿alguien quisiera hacer algún comentario de lo que hemos hablado?, ¿alguien quisiera cerrar, concluir algo?

MC.- Yo quiero hacer un comentario. Creo que no se tocó, pero pienso que los maestros deben tener un poco más de sensibilidad para lo que los alumnos proponen. El año pasado pusimos algunas coreografías los alumnos, tú la pusiste y estuvimos trabajando. Ensayamos varios días en la escuela y la verdad las coreografías estaban bastante bien. Se las presentamos a la maestra *Edith* y dijo que eran una porquería, que no se iban a presentar, no pudimos ya ensayar y no, no tuvimos ningún apoyo por parte de los maestros (...)

KP.- Nos acusaron por querer hacer proyectos.

MC.- Por querer hacer proyectos y, ya mejor, no hicimos nada, y yo digo que el arte no puede ser así, el arte no puede ser así de cuadrado.

EAP.- O. K., pues muchas gracias.

ANEXO DOS.

NÚMERO DE ENTREVISTA: DOS (INDIVIDUAL).

FECHA: 19 DE SEPTIEMBRE DE 2005.

HORA: 8:55 A 9:35 HORAS.

DURACIÓN DE LA ENTREVISTA: 40 MINUTOS.

LUGAR DE REUNIÓN: DOMICILIO DE LA ENTREVISTADORA (COL. DOCTORES)

ENTREVISTADO: VÍCTOR MARTINEZ (VM).

ENTREVISTADORA: EURÍDICE AMANDA PACHECO C. (EAP).

CONDICIONES DE LA ENTREVISTA: AUDIOGRABADA.

OBJETIVO: Conocer los significados que el entrevistado construye a partir del trato recibido en la E. I. A. No. 2 en sus clases de danza contemporánea.

REGISTRO DE ENTREVISTA NO. 2.

DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
<p>EAP.- Día 19 de septiembre, son 5 para las 9 y es la entrevista con Víctor, ¿Víctor que?</p> <p>VM.- Víctor Octavio Martínez Gálvez.</p> <p>EAP.- Una pregunta esencial, ¿Tú cómo sientes que fuiste tratado en la EIA. No. 2 en tus clases de danza?</p> <p>VM.- Dependiendo del maestro que nos tocaba, había unos que tomaban preferencias por los alumnos que se desarrollaban mejor.</p> <p>EAP.- Ajá.</p> <p>VM.- Había otros que eran parejos para todo, eso no me gustaba a mí, porque yo creo que, aunque uno sepa menos, debe ser igual el trato. En mi caso no existió, (risa) porque gracias a Dios me aprendo rápido las cosas o lo que pongan. Hay veces que sí te tratan menos porque ellos ya tienen más carrera. Hay otros maestros que al contrario, lo que saben tratan de enseñártelo sin importar el que nivel tengas.</p> <p>EAP.- En esas preferencias, de alguna manera, ¿tú no fuiste blanco?</p> <p>VM.- No.</p> <p>EAP.- De la preferencia, ¿cómo notaste que había eso?</p> <p>VM.- Por varios integrantes de mi grupo, uno se da cuenta, entre más rápido te aprendieras cosas era más fácil que entraras en una coreografía y si no, pues te hacían a un lado, o trataban de integrarte, pero lo mínimo que se pudiera.</p> <p>EAP.- ¿Y tú, cómo te diste cuenta de esto, tienes</p>	<p>PIGMALIÓN, el lugar del alumno.</p> <p>El alumno menciona que los maestros preferían a los alumnos que mejor se desarrollaban.</p> <p>“Dependiendo del maestro que nos tocaba, había unos que tomaban preferencias por los alumnos que se desarrollaban mejor.”</p> <p>Comenta, que le molestan las preferencias de algunos maestros ante gente con más habilidad, piensa que debe haber igualdad, aunque reconoce que él era de los que aprendían rápido, y le agradece a Dios por eso, dice que hay maestros que tratan como inferiores a los alumnos, puesto que ellos saben más, aunque especifica que hay maestros que no son así.</p> <p>“...eso no me gustaba a mí, porque yo creo que, aunque uno sepa menos, debe ser igual el trato. En mi caso no existió, (risa) porque gracias a Dios me aprendo rápido las cosas o lo que pongan. Hay veces que sí te tratan menos porque ellos ya tienen más carrera. Hay otros maestros que al contrario, lo que saben tratan de enseñártelo sin importar el que</p>

algún caso que nos puedas decir, algo que recuerdes dónde haya sucedido esto?

VM.- Varias chavas, la verdad no recuerdo sus nombres, pero por no aprenderse rápido los pasos, al principio estaban en la coreografía, dependiendo cómo se iban desarrollando, seguían en ese papel o las quitaban de plano de la coreografía.

EAP.- O. K., ¿creo que tiene mucho peso la coreografía, lo sentiste en algún momento así?

VM.- Algo, dependiendo en las coreografías que participas, era el modo en que te conocen más los maestros, también en clase. En las coreografías porque los maestros saben que vas a salir en tantas, o en ninguna.

EAP.- ¿Cómo crees que lo saben?

VM.- Te preguntan en qué coreografía vas a salir, además, entre ellos mismos platican, porque escogieron o por qué no.

EAP.- ¿Tú nunca tuviste un problema de ese tipo?

VM.- (Risa), con una coreógrafa aparte, no sé porque me cambió, la verdad nunca lo supe. Se jactaba de mucho profesionalismo, pero, creo, no suficiente como para llevar un grupo de danza, porque a mí nunca me dijo por qué me sacó.

EAP.- ¿Y tú nunca le preguntaste?

VM.- No, creo que cada quien tiene su motivo y uno como bailarín tiene que aceptarlo. A lo mejor, lo que tengo en mente es que se me hace muy difícil llegar temprano, he tratado de corregirlo y he mejorado un poco, de ahí en fuera, creo que también son los estilos de baile de cada coreógrafo, a lo mejor, yo no daba el ancho para lo que ella quería.

EAP.- ¿Y cómo te sentiste cuando te sacaron de esa coreografía?

VM.- Que me sacaran, no me molestó. Sé que hay mejores que yo, siempre va haber alguien mejor que uno. Lo que me molestó fue el hecho de no tener el profesionalismo de hablar con uno antes de hacer las cosas.

EAP.- ¿Ella no habló contigo?

VM.- No.

EAP.- ¿Y cómo fue, cómo te diste cuenta que ya no estabas dentro de la coreografía?

VM.- Un día llegué a un ensayo, para eso ya se había presentado la coreografía como tres veces o cuatro y, sin decirme nada, bueno, yo llegué un

nivel tengas.”

PIGAMIÓN, el lugar en la coreografía.

El alumno reconoce que los maestros escogen para las coreografías a aquellos alumnos que aprenden más rápido y que hacen a un lado a quienes no, o bien, los integraban en menor manera. Víctor considera entonces, que los alumnos preferidos tenían más oportunidades en la coreografía.

“uno se da cuenta, entre más rápido te aprendieras cosas era más fácil que entraras en una coreografía y si no, pues te hacían a un lado, o a lo mejor, trataban de integrarte, pero lo mínimo que se pudiera.”

“Varias chavas, la verdad no recuerdo sus nombres, pero por no aprenderse rápido los pasos, al principio estaban en la coreografía, dependiendo cómo se iban desarrollando, seguían en ese papel o las quitaban de plano de la coreografía.”

Víctor comenta que la coreografía es el mejor medio para ser conocido por los maestros, de ahí que sea importante. ¿Cuál es el lugar que ocupa el maestro, si lo más importante es ser visto por él?

“...dependiendo en las coreografías que participas, era el modo en que te conocen más los maestros, también en clase.”

PIGAMIÓN, los lugares móviles.

A pesar de que el alumno acaba de mencionar que sacan a los alumnos de las coreografías cuando no se aprenden pronto las cosas, él menciona que en una ocasión lo sacaron a él y plantea que no sabe la razón, aunque justifica tal situación, basado en su propia impuntualidad, o en su estilo personal para bailar, además ubica al maestro como incuestionable, cuando dice: “...creo que cada quien tiene su motivo y uno como bailarín tiene que aceptarlo.”

“...lo que tengo en mente es que se me hace muy difícil llegar temprano. He tratado de corregirlo y he mejorado un poco, de ahí en fuera, creo que también son los estilos de baile de cada coreógrafo, a lo mejor, yo no daba el ancho para lo que ella quería.”

“Que me sacaran, no me molestó. Sé que hay

poco tarde y ya estaba marcando otro bailarín mi lugar, así fue como me di cuenta (risa).

EAP.- ¿Y cómo te sentiste al verlo?

VM.- Al principio sí me saqué de onda, me desconcerté pues no sabía por qué. Pensé, como luego la jornada de presentaciones es muy pesada, que nos íbamos a rolar las presentaciones, pero después me di cuenta que no.

EAP.- O. K., y tus demás maestros ¿Cómo fue tu experiencia con cada uno de ellos?

VM.- Siempre fue muy buena (risa). Me consideraban un buen bailarín (silencio), todos trataban de ayudarme (silencio). Una vez un maestro quiso meterme al CNA, pero por la edad ya no pude, (silencio). Todos decían que tengo aptitudes y a lo mejor lo necesario para ser uno de los mejores. Pero mi onda no es tanto por lo cultural, me gusta, para temporadas (risa), no para toda mi vida (silencio).

EAP.- ¿Qué es lo tuyo?

VM.- Me gusta el espectáculo (risa), no tanto ser el centro de atención porque es muy difícil tener el peso de todo un grupo de baile, ya lo he comprobado. Estoy en una academia de baile y tuvimos una presentación en Ixtapaluca, como vengo de Bellas Artes, uno de los coreógrafos me dejó a cargo un grupo de diez personas y sí es pesado (...)

EAP.- ¿O sea que ahora, tú estas del lado de los coreógrafos?

VM.- Sí, del coreógrafo y del maestro, pero trato de hablar siempre directo, si algo no me gusta.

EAP.- ¿Crees que eso es importante?

VM.- Sí, porque así no te haces de tantos enemigos, al contrario creo que por tu forma de ser, sincera, los que pudieran ser tus enemigos son tus amigos. (Silencio).

EAP.- ¿Por qué crees que podría darse esta enemistad con los bailarines?

VM.- ¿Entre bailarines y coreógrafos o entre maestros?

EAP.- Sí, hablas que si no eres sincero, se puede dar una enemistad.

VM.- Por lo mismo. Cada coreógrafo y cada bailarín dicen ser muy profesionales, pero para serlo, primero hay que ser más sincero consigo mismo y después con los demás y tener valor de

mejores que yo, siempre va haber alguien mejor que uno.”

ECO, el diálogo ansiado y el silencio perpetuado.

El alumno comenta que la maestra no le avisó que ya estaba fuera de la coreografía y le molesto que ella no se lo dijera antes.

“...Lo que me molestó fue el no profesionalismo de hablar con uno antes de hacer las cosas.” “Un día llegué a un ensayo, para eso ya se había presentado la coreografía como tres veces o cuatro y, sin decirme nada, bueno, yo llegué un poco tarde y ya estaba marcando otro bailarín mi lugar, así fue como me di cuenta (risa).” “Al principio me saqué de onda, me desconcerté”

PIGMALIÓN, el lugar del alumno.

El alumno recuerda que sus otros maestros lo trataron bien, y que por ser considerado como un buen bailarín, los maestros le ayudaron, y le ofrecieron otras oportunidades.

“...Me consideraban un buen bailarín (silencio), todos trataban de ayudarme (silencio). Una vez un maestro quiso meterme al CNA, pero por la edad ya no pude, (silencio). Todos decían que tengo aptitudes y a lo necesario para ser uno de los mejores.”

PENÉLOPE, Tejer alternativas.

El alumno manifiesta que la comunicación es importante y que retoma éste aspecto ahora como maestro. Comenta que de esta manera evitará enemistades.

“...trato de hablar siempre directo, si algo no me gusta.” “...así no te haces de tantos enemigos, al contrario creo que por tu forma de ser, sincera, los que pudieran ser tus enemigos son tus amigos.”



“Cada coreógrafo y cada bailarín dicen ser

decir cuando algo no gusta.

EAP.- ¿Crees que eso le faltó a la coreógrafa que me comentas?

VM.- Yo creo que sí, comunicación (silencio).

EAP.- Hace un momento decías que de alguna manera eras un buen bailarín dentro de la escuela, ¿crees que esto ayudó para que tuvieras una buena relación con los maestros?

VM.- Sí, aparte mucha gente dice que soy muy alegre. Cuenta mucho el que capte rápido las cosas y que tenga disciplina (silencio) La gente sabe que puede contar contigo cuando tenga alguna presentación, una coreografía, cualquier evento, (silencio) sabe que pueden contar contigo para cualquier obra. Para cualquier lado que se vaya a presentar, no vas a poner peros, mmm, no vas a ser rebelde (silencio).

EAP.- ¿Tus compañeros eran rebeldes?

VM.- Uno que otro (risas), bueno, yo creo que hay diferentes formas de pensar y diferentes formas de comunicarse o expresarse (silencio). Puedes tener una manera muy diferente, pero sí sabes expresarlo todos te van a entender y puede que llegues a un acuerdo, o entenderse.

EAP.- ¿Y tus maestros, en ese sentido, volviendo a la coreógrafa, tú crees que hubieras podido llegar a un acuerdo con ella?

VM.- Pues, ¿en qué sentido?, ¿cómo? (risas).

EAP.- Digamos, en esa ocasión no tuvieron problema, que hubo justamente esta falta de comunicación, no te avisó que ya estabas fuera de la coreografía, ¿crees que pudiste haber hablado con ella?

VM.- De hecho lo intenté, pero nunca se prestó (silencio), siempre estuve abierto a platicar, pero ella evadía el problema. Eso es lo que tienen muchos coreógrafos y maestros, por irse por la salida más fácil, tratan de evitar a todos (silencio).

EAP.- O. K., ¿crees que alguno de los otros profesores que tuviste, evadían algunos problemas de este tipo?

VM.- No (silencio).

EAP.- Tú comunicación con ellos ¿cómo era?

VM.- Era muy buena (silencio).

EAP.- Dices que a veces se evaden o evadían los problemas, ¿cómo ves esto?, ¿cómo lo evaden?

VM.- Simplemente, el no querer hablar contigo del

muy profesionales, pero para serlo, primero hay que ser más sincero consigo mismo y después con los demás y tener valor de decir cuando algo no gusta.”

PIGMALIÓN, el lugar del alumno, El alumno reconoce que el hecho de aprender con facilidad, fue en cierta medida lo que le ayudó a tener una buena relación con los maestros, comenta que la disciplina y la sumisión también cuentan mucho y que eso es lo que hace pensar a los maestros que pueden contar con él.

“...Cuenta mucho el que capte rápido las cosas y que tenga disciplina (silencio) La gente sabe que puede contar contigo cuando tenga alguna presentación, una coreografía, cualquier evento, (silencio) sabe que pueden contar contigo para cualquier obra.”

Reafirma nuevamente que el maestro es incuestionable cuando dice que ellos prefieren a la gente que no es rebelde y que no pone objeción alguna.

“...sabe que pueden contar contigo para cualquier obra. Para cualquier lado que se vaya a presentar, no vas a poner peros, mmm, no vas a ser rebelde (silencio).”

ECO, el diálogo ansiado y el silencio perpetuado.

El alumno relata la manera en que intentó hablar con la maestra que lo sacó de la coreografía y de cómo ella evadió las cosas y evitó hablar con él.

“De hecho lo intenté, pero nunca se prestó (silencio), siempre estuve abierto a platicar, pero ella evadía el problema. Eso es lo que tienen muchos coreógrafos y maestros, por irse por la salida más fácil, tratan de evitar a todos (silencio).”

tema, diciendo que ellos ya tomaron una decisión y ya no se puede hacer nada, es lo que más te dicen (risas).

EAP.- Entonces ¿cómo te sentiste?

VM.- Pues mal. Regresamos a lo de profesionalismo (silencio). Creo que si tienen la razón no tienen por qué evadir lo que pasó (silencio).

EAP.- ¿Crees que la Escuela de Iniciación Artística cumplió con tus expectativas?

VM.- (Silencio). Mmm, en parte (risa). Siento que faltó más apoyo. No sé si sea de esas escuelas de gobierno, pero faltó más apoyo, más promoción, propaganda, para podernos desarrollar y tener más experiencia en la práctica, no tanto en lo escrito o en la teoría. Por parte de las autoridades falta más apoyo: prestar algún teatro, facilitarlo, tener roce con otros países, aunque sea una escuela básica.

EAP.- Ajá, ¿y por qué crees que le hizo falta?

VM.- (Silencio). Yo creo que en México no hay cultura de la danza, mucha gente cree que sí, dependiendo de los coreógrafos, lo que presenten. Si es aburrido, algunas cosas, a veces no se entiende lo que se baila y eso importa mucho, porque a la gente no le atrae.

Creo que falta una renovación, tanto en la danza como en su promoción, en todo. Desde las escuelas primarias, cuando se van formando los niños, enseñarles qué es la danza y para qué puede servir. No nada más para bailar, también para cuidar tu cuerpo, es como un ejercicio ¿no?

EAP.- Ajá, me platicas que a veces las coreografías no se entienden, ¿tú crees que las coreografías que se bailaban en esta escuela eran legibles para el público?

VM.- Algunas (silencio). Otras no (risa).

EAP.- ¿Por qué crees que pasaba esto?

VM.- Porque muchas veces, a coreógrafos o maestros, les importa más la técnica que la expresión, y yo creo que es por igual.

EAP.-¿Crees que ponían más énfasis en la técnica que en la expresión?

VM.- Algunos maestros, otros no.

EAP.- ¿Y tú cómo te sentías con unos y con otros?

VM.- Pues con los de la técnica (silencio) era más cansado, todo lo teníamos que hacer más exacto: cada paso, cada cuenta. En la otra no, te dejabas

“Simplemente, el no querer hablar contigo del tema, diciendo que ellos ya tomaron una decisión y ya no se puede hacer nada, es lo que más te dicen (risas).”

El maestro vuelve a aparecer como incuestionable, aunque esta vez, el alumno reconoce que esto es parte del discurso docente.

llevar por la música, ya sabías lo que seguía, sin saber bien los pasos (silencio).

EAP.- ¿Y qué era más motivante para ti?

VM.- La que no manejaba mucha técnica, o la que le daba más énfasis al sentimiento (risa).

EAP.- ¿Y tu clase de técnica, cómo era?

VM.- Eran buenos, no me puedo quejar.

EAP.- ¿Y que técnica era?

VM.- Pues era una revoltura porque en sí, no definían que técnica manejaban.

EAP.- ¿Y eso que te pareció?

VM.- A veces bueno porque vas conociendo, pero faltaba a los maestros decirte que técnica se iba a usar en que día.

EAP.- ¿Por qué crees que les hacía falta?

VM.- Porque uno como bailarín va aprendiendo y, fuera de la escuela, si vas a una compañía de danza, no te van a decir que técnica vas a usar, te dicen que paso y tú vas aprendiendo qué técnica es.

EAP.- ¿Crees que el trato de los maestros hacia los alumnos era igual para todos?

VM.- (Silencio). No (risa), por lo mismo que había preferencias.

EAP.- ¿En qué se basan estas preferencias?

VM.- En la atención que te ponen, se ve en qué tan rápido aprendes las cosas, qué tan disciplinado eres.

EAP.- ¿Crees que había algún tipo de discriminación?

VM.- (Silencio) En ocasiones.

EAP.- ¿Y recuerdas algún momento en específico?

VM.- No, ahorita no recuerdo, (risa) pero sí había.

EAP.- ¿Era algún tipo de gente en particular a quienes discriminaban o era...?

VM.- Pues a la gente que no se aprendía tan fácil las cosas, (silencio), que no tenían la habilidad como para aprender tan fácil las cosas.

EAP.- ¿Y cómo era esa forma de discriminación?, ¿qué pasaba?

VM.- Te hacían a un lado o trataban de presionarte frente a todo el grupo, en algunas ocasiones, con algunos maestros, con otros no.

EAP.- ¿A ti, nunca te pasó?

VM.- No.

EAP.- Plátame algo que tú me quieras contar.

VM.- (Silencio). ¿De la escuela?

NÉMESIS, el plan de estudios, el experimento.

Víctor manifiesta que sus clases eran una revoltura de técnicas, en donde los maestros no especificaban la técnica que usaban.

(Según el plan de estudios, la técnica a impartir en la EIA. No. 2 es Graham, sin embargo, en la práctica no era así.)

“Pues era una revoltura porque en sí, no definían que técnica manejaban.” “...faltaba a los maestros decirte que técnica se iba a usar en que día.”

PIGMALIÓN, el lugar del alumno.

El alumno reconoce haber visto el lugar de sus compañeros, cuando éstos eran hechos a un lado o eran presionados delante de todo el grupo.

“Te hacían a un lado o trataban de presionarte frente a todo el grupo, en algunas ocasiones, con algunos maestros, con otros no.”

EAP.- Ajá.

VM.- Creo que la escuela tiene un buen nivel, para ser de iniciación. Siento que faltan instalaciones mejores, (silencio). Creo que las que maneja el INBA a nivel institución son muy pobres, (silencio).

EAP.- ¿Qué...? (Risa). ¿Por qué piensas eso?

VM.- Porque, muchas veces, en los salones, no tenían la duela adecuada, no tiene lo foros para hacer al final del curso alguna presentación; no se cuenta con el transporte que se requiere, o con el vestuario, con toda la escenografía que se necesita.

EAP.- ¿Y qué consecuencias crees que pudo haber traído esta falta de buenas instalaciones?

VM.- Pues muchas, porque muchos se lastiman. Falta, para hacer una buena presentación, una excelente presentación, algún lugar en que la gente conozca más lo que es la danza, eso importa mucho.

EAP.- Ajá, me dices que a veces se lastiman. ¿Te ocurrió en algún caso o alguna vez te lastimaste?

VM.- Pues muchos se lastimaban, muchos se cortaban las plantas de los pies por lo mismo de que la duela estaba, en algunas partes, levantada o no estaba pareja, tenía hoyos.

EAP.- ¿Y qué pasaba cuando el compañero se lastimaba?

VM.- Pues también, les faltaba algún médico especial para la escuela, que se dedicará a trabajar ahí, nada más para los bailarines.

EAP.- ¿No hay médicos en la escuela?

VM.- No.

EAP.- ¿Y crees que es necesario?

VM.- Eh, hace falta (risas).

EAP.- Crees que sí es necesario.

VM.- Sí.

EAP.- ¿Tú te llegaste a lastimar?, ¿ya me dijiste?

VM.- No.

EAP.- ¿No me dijiste, o no te llegaste a lastimar?

VM.- (Risas). Las dos.

EAP.- Bueno, (silencio), ¿el trabajo, digamos en los ensayos, no era muy riguroso?, ¿lo sentías adecuado?

VM.- Lo sentía normal, no me cansaba casi, pero había gente que se cansaba mucho, (risa). Depende qué gente era, porque, (silencio), había unos que aguantaban más y otros menos, para unos se hacía

NÉMESIS, instalaciones inadecuadas.

Víctor comenta que las instalaciones de su escuela eran muy pobres y que en los salones no tenían la duela adecuada, ni contaban con foros para presentaciones, transporte, vestuario o escenografía.

“...en los salones, no tenían la duela adecuada, no tiene lo foros para hacer al final del curso alguna presentación; no se cuenta con el transporte que se requiere, o con el vestuario, con toda la escenografía que se necesita.”

El alumno explica que muchos alumnos se lastimaban porque las instalaciones no se encontraban en buenas condiciones, en este caso, la duela.

“Pues muchos se lastimaban, muchos se cortaban las plantas de los pies por lo mismo de que la duela estaba, en algunas partes, levantada o no estaba pareja, tenía hoyos.”

NÉMESIS, la ausencia del médico.

El alumno dice que no había médico en su escuela y que si les hacía falta para las ocasiones en que se lastimaban.

“...también, les faltaba algún médico especial para la escuela, que se dedicará a trabajar ahí, nada más para los bailarines.”

muy pesado y para otros no.

EAP.- Regresando a los alumnos que se lastimaban ¿ésta era la única manera de lastimarse, digamos, la duela?

VM.- (Silencio). ¿La única forma en que se lastimaban?

EAP.- Esto de la duela que me dices ¿nada más por esa razón llegaba a lastimarse?

VM.- (Silencio). En cuestión de instalaciones sí. En calentamiento, o en algún ejercicio que se hacía habían más lastimados (silencio), pues muchas veces no calientan bien, aunque el maestro sea muy bueno, pero si el bailarín no calienta bien, sí llegan a lastimarse.

EAP.- ¿Alguna cosa más?

VM.- No.

EAP.- ¿Algo que quieras agregar a esta entrevista?

VM.- No, nada.

EAP.- ¿Seguro? (risas).

VM.- Seguro (risas).

EAP.- ¿Alguna experiencia buena que hayas tenido, algo que te haga, que recuerdes, que te haga sentir contento?

VM.- Pues muchas, (silencio). Con una maestra en especial, se llama *Diana*. Ella, (silencio), se dejaba llevar por la cuestión emocional, no tanto por técnica. Eso hacía que me gustara más que otras clases y en un examen, todos mis compañeros vivieron algo de unión, emocionalmente, porque el examen fue hasta para los que lo estaban viendo, algo muy diferente y algo mágico.

EAP.- ¿Y eso te hizo sentir bien a ti?

VM.- Sí.

EAP.- ¿Alguna experiencia que te haya hecho sentir triste o enojado?

VM.- Pues, lo de la coreógrafa (risa).

EAP.- Ajá.

VM.- No triste, pero enojado sí.

EAP.- ¿Te molestó que te hubieran sacado de la coreografía?

VM.- No, por sacarme no, pues a lo mejor era mejor que yo, el chavo que trajeron. Por lo menos tomarse la molestia de decirlo antes de hacerlo.

EAP.- ¿Tú sabes quién era ese chavo?

VM.- No, creo que era un alumno de ella y creo que le gustaba como bailaba, por eso lo trajo. Éramos dos formas diferentes de expresar algún

ECO, exigencia desproporcionada.

El alumno explica que también llegaban a lesionarse por que los bailarines mismos no calentaban bien, aunque el maestro fuera muy bueno, es decir, deposita la responsabilidad del calentamiento bien hecho en los alumnos mismos.

“En calentamiento, o en algún ejercicio que se hacía habían más lastimados (silencio), pues muchas veces no calientan bien, aunque el maestro sea muy bueno, pero si el bailarín no calienta bien, sí llegan a lastimarse.”

mismo paso o alguna misma coreografía.

EAP.- ¿Tú crees que él era mejor que tú?

VM.- Puede que sí, (silencio). La verdad no lo sé, porque no lo vi mucho ensayando y, en las presentaciones no lo vi muy bien porque yo estaba atrás del escenario y no se ve igual, (silencio).

EAP.- Para terminar, pláticame ¿cómo es una clase de danza contemporánea?

VM.- (Silencio). ¿Cómo?, ¿en que aspecto?

EAP.- ¿Cómo es, digamos, desde que empieza hasta que acaba? Si recuerdas alguna clase en particular, con cualquier maestro, descríbemela.

VM.- (Silencio). Es relajante porque sacas todas las emociones que tengas, todas las frustraciones, todas las energías. Había veces que la clase no se llevaba en el orden que debería llevar, pero sí era algo donde podías olvidar, te hacía olvidar por un rato todos tus problemas.

EAP.- Y ¿cuál es el orden adecuado para una clase de danza?

VM.- Un calentamiento, (silencio), donde sepas, no importa que sea rápido o corto, que te va a servir para no lesionarte y, la clase práctica donde ejecutas todo lo que debes de aprender en un escenario y, al último, una relajación, porque tienes ya tanta energía que a veces el cuerpo necesita descansar un poco o relajarse (silencio).

EAP.- ¿Algo con lo que quieras concluir?

VM.- Que ojalá dieran más importancia a todo esto, a todo este movimiento de la danza, que se le diera más el apoyo.

EAP.- Bueno, pues gracias.

ANEXO TRES

NÚMERO DE ENTREVISTA: TRES (INDIVIDUAL)

FECHA: 7 DE DICIEMBRE DE 2005

HORA: 11:30 A 12:30

DURACIÓN DE LA ENTREVISTA: UNA HORA

LUGAR DE REUNIÓN: CENTRO NACIONAL DE LAS ARTES

ENTREVISTADA: ALMA ROSA (AR)

ENTREVISTADORA: EURIDICE AMANDA PACHECO CABELLO (EAP)

CONDICIONES DE LA ENTREVISTA: ENTREVISTA AUDIOGRABADA.

OBJETIVO: Conocer los principales significados que construyen los alumnos de la Escuela de Iniciación Artística No. 2 (EIA 2) sobre el trato que les dan en sus clases de Danza Contemporánea.

REGISTRO DE ENTREVISTA No. 3

DESCRIPCIÓN

EAP.- La pregunta inicial es ¿cómo sientes que fuiste tratada en la EIA. No. 2 en tus clases de danza?
AR.- ¿En general, con cualquier materia y maestro?
EAP.- Sí, lo que me quieras platicar.
AR.- Pues, en general yo me sentí bien, no sentí ningún tipo de molestia por ningún maestro, salvo [risa] con el maestro *Jorge*. No es que no me gustara su clase, era muy buena, pero no sabía darla. Para mi punto de vista, no sabía impartir la clase, no sabía como tratarnos, no sé si por su forma de ser o porque de plano le faltaba alguna técnica para llevar su clase o algo, pero en lo particular, su clase se me hacia muy... pesada y te digo pesada no en el sentido de las cosas que hacíamos con él, es decir, sino su forma de ser. En varias ocasiones, él era de los que te gritaba “¡pero cómo es posible que no sepas hacer esto; ¿cómo es posible que no entiendas algo tan sencillo?” no es que fuera solamente conmigo, era en general con todo el grupo, entonces yo siento que se desesperaba con nosotros, yo considero que él no estaba bien asignado a ese grupo, él se me hacía como para tercer año o grupos más avanzados, pero en ese momento, nos tocó a nosotros en segundo año. No se me hacía que fuera un buen maestro en ese momento para nosotros. A mí y a otra compañera nos decía que éramos muy viscerales porque yo me daba cuenta que las demás compañeras como que tenían hasta miedo que les

OBSERVACIONES

ECO, gritos, vehículo de ofensa.
La alumna comenta que un profesor en particular no sabía tratarlos y que les gritaba, por no tener paciencia para enseñarles de acuerdo al nivel en el que estaban:
“él era de los que te gritaba “¡pero cómo es posible que no sepas hacer esto; ¿cómo es posible que no entiendas algo tan sencillo?” no es que fuera solamente conmigo, era en general con todo el grupo, entonces yo siento que se desesperaba con nosotros, yo considero que él no estaba bien asignado a ese grupo, él se me hacía como para tercer año o grupos más avanzados, pero en ese momento, nos tocó a nosotros en segundo año.”
“A mí y a otra compañera nos decía que éramos muy viscerales porque yo me daba cuenta que las demás compañeras como que tenían hasta miedo que les gritara y que les dijera: “es que no sabes hacer esto”.”
ECO, gritos, vehículo de ofensa, reproducción.
La alumna menciona que los gritos de los

gritara y que les dijera: “es que no sabes hacer esto” y la otra compañera y yo pensábamos: a mí me vale, si me grita pues le grito y le contesto, entonces, fue una actitud así de que me dice algo o hay algo que no me parezca que me esté diciendo, pues le contesto y así éramos y él nos decía: “es que ustedes son muy viscerales, tienen que ser mas tolerantes” pero cómo puede hablar de tolerancia si él no es tolerante. Era así como un choque todo el tiempo, de ahí en fuera con los demás maestros pues no tengo ninguna queja, casi con todos fui bien tratada y no tengo queja alguna.

EAP.- Me dices que el maestro *Jorge* no sabía impartir la clase, ¿en qué sentido?, háblame un poco más de eso.

AR.- En el sentido de que él no es una persona tolerante, se desespera con facilidad cuando ve que a alguien no le salen las cosas, entonces, era de que “¡es que esto es muy fácil ¿cómo es posible que no puedas hacerlo?” siento que se desesperaba con facilidad, no que fuera incapaz de impartir su clase, porque yo considero que era muy bueno, sino que no tenía la paciencia de enseñarnos o de transmitirnos lo que él estaba haciendo. Él lo hacía y quería que lo captaras y lo hicieras bien, como te lo estaba diciendo y tú te dabas cuenta cuando se desesperaba y decía: “bueno, está bien, a otra cosa” así como que “no te salió, es tu problema, pasamos a otra cosa”, entonces en ese sentido no es muy tolerante ni paciente para enseñar las cosas, por eso considero que a lo mejor debería de estar en otro grupo, o con alguien más avanzado. No debería de ser un maestro de segundo año, a nivel iniciación, estás de acuerdo que en un nivel de iniciación tienes que ir un poco más con calma porque hay niños o tenemos alumnos que no nos hemos dedicado toda la vida a la danza, entonces, apenas estamos iniciando, estamos viendo de qué se trata, qué es lo que vamos a ver y todo eso y de repente que llegues con un maestro así, que te exija las cosas y que te diga, que cómo es posible que no lo puedas hacer, pues es frustrante, hasta para uno, entonces yo considero que ese maestro debería estar en otro nivel o con otros alumnos, en ese sentido lo digo.

EAP.- Y en cuanto a que me platicas que las llamaba viscerales, ¿recuerdas alguna ocasión en específico donde haya habido alguna discusión o algún altercado?

AR.- Bueno, no, discusiones así no, en mi caso, en una ocasión me decía: “¿sí me estás entendiendo?” le digo

maestros pueden ser contestados con gritos también, y que los maestros se contradicen al pedirles tolerancia cuando ellos mismos no la demuestran. “a mí me vale, si me grita pues le grito y le contesto, entonces, fue una actitud así de que me dice algo o hay algo que no me parezca que me esté diciendo, pues le contesto y así éramos y él nos decía: “es que ustedes son muy viscerales, tienen que ser mas tolerantes” pero cómo puede hablar de tolerancia si él no es tolerante.”

ECO, exigencia desproporcionada.

Explica que hay un maestro que no es tolerante con lo alumnos, puesto que exige demasiado para el nivel en el que imparten clase: de iniciación, y los alumnos que ahí llegan no tienen experiencia en tal ámbito: “se desespera con facilidad cuando ve que a alguien no le salen las cosas, entonces, era de que “¡es que esto es muy fácil ¿cómo es posible que no puedas hacerlo?” siento que se desesperaba con facilidad, no que fuera incapaz de impartir su clase, porque yo considero que era muy bueno, sino que no tenía la paciencia de enseñarnos o de transmitirnos lo que él estaba haciendo. Él lo hacía y quería que lo captaras y lo hicieras bien, como te lo estaba diciendo y tú te dabas cuenta cuando se desesperaba y decía: “bueno, está bien, a otra cosa” así como que “no te salió, es tu problema, pasamos a otra cosa”. “ No debería de ser un maestro de segundo año, a nivel iniciación, estás de acuerdo que en un nivel de iniciación tienes que ir un poco más con calma porque hay niños o tenemos alumnos que no nos hemos dedicado toda la vida a la danza, entonces, apenas estamos iniciando, estamos viendo de qué se trata, qué es lo que vamos a ver y todo eso y de repente que llegues con un maestro así, que te exija las cosas y que te diga, que cómo es posible que no lo puedas hacer, pues es frustrante”

La alumna manifiesta que ella se siente frustrada ante ésta actitud: “apenas estamos iniciando, estamos viendo de qué se trata, qué es lo que vamos a ver y todo eso y de repente que llegues con un maestro así, que te exija las cosas y que

“sí te entiendo, nada más quiero que me digas si lo que estoy haciendo está bien o no, o ¿cómo lo corrijo?” y entonces “a ver, te veo” porque él no era de los que te ven como lo haces, te veía así como de reojo, a todas, y con que más o menos lo hicieras. No es de los que van, te corrigen y te dicen “esto está bien, esto está mal, hazle así o piensa en esto o estás mal en el peso”. Nunca te decía, ni te especificaba cómo tenías que hacer las cosas, no, nada más te decía: “ah, está bien o practícalo más, o vuélvelo a intentar o, te estás colocando mal” pero no era de los que iba uno por uno y a decirte “¿sabes qué? lo estás haciendo mal por esto” entonces su forma era nada más de: “es que eso no está bien, ¡corrígelo!” pues sí, lo vuelves a hacer, pero lo vuelves a hacer mal, lo haces y lo haces y él se pone muy tenso, nosotras nos ponemos tensas porque no nos salen las cosas, pero no sabes ni porque no te salen. Fue eso nada más, que le conteste “es que a lo mejor no te sabes explicar, no es que no te entendamos o que seamos tontas, es que a lo mejor no te sabes explicar” pues así como que le bajó y a ver, ahora sí “¡a ver! esto es así, tienes que hacer tal paso o tienes que cambiar el peso para que te salga” fue así ya más explícito pero en un principio no. Fue cuando me dijo: “es que ustedes son muy viscerales” [risa] como que lo tomábamos todo muy a pecho y luego, luego saltábamos cuando nos quería regañar o nos quería decir algo, pero nada más éramos dos y yo creo que éramos de carácter más fuerte o que no nos dejamos tan fácilmente, y las otras niñas sí, porque eran así como que “¡ay, es que el maestro grita y me da miedo! y pues sí, pero es un maestro, tiene la obligación de enseñarte las cosas como son y si no las entiendes pues repetírtelas. Yo creo que él maestro no lo veía así, o pensaba que el grupo iba a estar más avanzado y le iba a costar menos trabajo enseñar las cosas, por eso creo que estaba mal ubicado en el grado.

EAP.- ¿Cómo te hacían sentir este tipo de situaciones?

AR.- Pues fíjate que yo nunca lo tome a mal, porque yo soy de las que si me dicen algo, luego, luego grito y reclamo y yo creo que ya sabía cómo era la forma de ser del maestro, yo me mentalizaba con que a mí me vale lo que me diga, yo voy a hacerlo como pueda, como sé que está bien, y si no, que me lo explique. Esa era mi forma de ver las cosas, yo nunca me sentí menos porque yo ya sabía cómo era, ya me habían dicho cómo era su clase, que era muy gritón, y ya iba

te diga, que cómo es posible que no lo puedas hacer, pues es frustrante, hasta para uno”

PIGMALIÓN, el deseo de la mirada y la palabra.

La alumna hace notar lo necesario que era para ella recibir instrucciones precisas y correcciones por parte de su profesor, para que ella pudiera entender cada vez mejor el movimiento.

“en mi caso, en una ocasión me decía: “¿si me estas entendiendo?” le digo “sí, te entiendo, nada más quiero que me digas si lo que estoy haciendo está bien o no, o ¿cómo lo corrijo?” y entonces ya fue así como “a ver, te veo”, porque él no era de los que te vieran cómo lo haces, te veía así como de reojo, a todas, y con que más o menos lo hicieras. No es de los que van, te corrigen y te dicen “esto está bien, esto está mal, hazle así o piensa en esto o estás mal en el peso” nunca te decía, te especificaba cómo tenías que hacer las cosas, no, nada más te decía: “ah, sí, está bien o practícalo más, o vuélvelo a intentar o, te estás colocando mal” pero no era de los que iba uno por uno y a decirte “¿sabes qué? lo estás haciendo mal por esto” entonces su forma era nada más de: “es que eso no está bien, ¡corrígelo!” pues sí, lo vuelves a hacer, pero lo vuelves a hacer mal”

ECO, gritos, vehículo de ofensa.

Comenta sobre un maestro que les grita y que algunas alumnas le llegan a tener miedo, la alumna comenta que es obligación del profesor, explicar sí ellas no han entendido, sin embargo ella justifica la actitud del maestro cuando expone que podría deberse a que se encuentra mal ubicado y que debería estar en un grupo más avanzado: “las otras niñas sí, porque eran así como que “¡ay, es que el maestro grita y me da miedo! y pues sí, pero es un maestro, tiene la obligación de enseñarte las cosas como son y si no las entiendes pues repetírtelas. Yo creo que él maestro no lo veía así, o pensaba que el grupo iba a estar más avanzado y le iba a costar menos trabajo enseñar las cosas, por eso creo que estaba mal ubicado en el grado.”

“yo nunca lo tome a mal, porque yo soy de las

predispuesta, si me decía algo pues le tenía que contestar, entonces no lo sentí así agresivo ni me sentí menos porque yo sabía que las cosas las estaba haciendo bien y las hacía lo mejor que podía, no dependía de mí.

EAP.- Al principio me decías que él era el único maestro con el que te habías sentido un poco incomoda ¿cuál piensas tú que era la diferencia entre este maestro y los demás? ¿Qué tenían los demás?

AR.- ¿Cómo que tenían para...?

EAP.- Para no hacerte sentir incómoda.

AR.- Obviamente eran más pacientes, yo me encontré con muchísimos maestros muy pacientes, tolerantes, algunos más exigentes que otros, pero yo siento que para el nivel en que estábamos, sí eran pacientes.

Sabes que hay maestros que desde que llegas te gritan para que te pongas lista y éstos no. Yo considero que sabían que no todo el grupo estaba en las mismas circunstancias y no era un grupo homogéneo, me imagino que por eso eran más tolerantes con todos, en ese sentido te digo, no tengo queja de ningún maestro, todos me trataron bien, me lleve bien, y no considero que haya habido algún problema.

EAP.- ¿Podrías platicarme alguna experiencia agradable que hayas tenido?

AR.- ¿Agradable? mmm, pero ¿en general, cualquier experiencia agradable?

EAP.- Sí, en la escuela, algún momento que te haya hecho sentir muy bien.

AR.- [Silencio] [risa] Me quedé en blanco [silencio] pues yo creo que cuando los maestros te felicitan porque ven que estás haciendo bien el trabajo, en específico no me acuerdo de ninguna, pero sí me gustaba cuando terminábamos el ciclo escolar y hacíamos alguna presentación, que la maestra se acercara y nos dijera: “¡bien chicas, yo las vi muy bien, creo que han avanzado!, eso para mí era creer que valió la pena estar todo el año aquí, para al final presentar algo que la maestra consideraba que era buen trabajo, porque al final de cuentas la maestra es la que se supone que sabe más y se supone que está viendo un resultado en lo que estás haciendo, entonces eso para mí era agradable, independientemente de que uno lo sentía, porque hay veces que también tú sientes cuándo estás trabajando bien, cuándo has avanzado y estás contenta con tu trabajo, y si la maestra te lo reafirma pues creo que es más satisfactorio todavía. [silencio]

que si me dicen algo, luego, luego grito y reclamo y yo creo que ya sabía cómo era la forma de ser del maestro, yo me mentalizaba con que a mí me vale lo que me diga, yo voy a hacerlo como pueda, como sé que está bien, y si no, que me lo explique.”

ECO, gritos, llamado de alerta.

Alma reconoce que hay maestros pacientes, pero que también hay algunos que gritan para que el alumno se ponga listo, aunque los maestros de la EIA. No. 2 eran más pacientes porque sabían que no contaban con un grupo homogéneo.

“yo me encontré con muchísimos maestros muy pacientes, tolerantes, algunos más exigentes que otros, pero yo siento que para el nivel en que estábamos, sí eran pacientes. Sabes que hay maestros que desde que llegas te gritan para que te pongas lista y éstos no. Yo considero que sabían que no todo el grupo estaba en las mismas circunstancias y no era un grupo homogéneo, me imagino que por eso eran más tolerantes con todos, en ese sentido te digo, no tengo queja de ningún maestro, todos me trataron bien, me lleve bien, y no considero que haya habido algún problema.”

PIGMALIÓN, el deseo de la mirada y la palabra.

Para la alumna, resulta agradable obtener la aprobación de los maestros, después de que han tenido alguna presentación para la que se han esforzado, la voz del maestro se torna relevante y su opinión hace que valga la pena el trabajo de un año completo.

“...cuando los maestros te felicitan porque ven que estás haciendo bien el trabajo, digo en específico no me acuerdo de ninguna, pero sí me gustaba cuando terminábamos el ciclo escolar y hacíamos alguna presentación, que la maestra se acercara y nos dijera: “¡bien chicas, yo las vi muy bien, creo que han avanzado!, eso para mí era creer que valió la pena estar todo el año aquí,

EAP.- ¿Y crees que en este caso, la opinión del maestro tiene mucha importancia?

AR.- Pues para mí, sí, independientemente de que uno tiene que auto calificarse, auto valorarse y ver que uno está haciendo las cosas bien. Yo considero que sí es importante que el maestro se acerque y te diga que estás haciendo bien las cosas, yo lo veo como un aliciente o como un estímulo para tu trabajo y lo que estás haciendo, siempre lo he creído así, que alguien más valore lo que estás haciendo se me hace súper importantísimo y que te va a elevar la autoestima, entonces sí considero que es importante, aparte porque te repito, se supone que los maestros están más preparados y saben cuando tú estás haciendo bien las cosas y cuando no las estás haciendo bien. Que un maestro llegué y te diga que lo estás haciendo bien, yo creo que es muy satisfactorio; para mí lo es. A lo mejor habrá gente que le vale lo que el maestro le diga, pero para mí sí es importante.

EAP.- ¿Y algún momento, alguna experiencia desagradable que recuerdes?

AR.- ¿Desagradable? más bien dolorosa. En una ocasión la maestra nos estaba pidiendo que levantáramos la pierna, estábamos en la barra y estábamos en estiramiento y yo en la pierna izquierda, no tengo tanta elasticidad como en la derecha y en una ocasión recuerdo que ella nos exigía un poco más, que diéramos un poco más de lo que normalmente dábamos y me quiso levantar la pierna, me ayudó a levantar la pierna izquierda al mismo nivel que la derecha y yo esa pierna la tengo menos trabajada, entonces, no supe que me pasó, me tronó y sentí un dolor, fue de tanto estiramiento que yo siento que ella me lastimó, en el sentido de que me levantó tanto la pierna que me tronó y estuve dos semanas sin hacer nada porque me dolía. No creo que haya sido tan grave porque no hubiese podido regresar tan rápido, pero sí, en ese momento sí estaba así como que no aguantaba el dolor, que levante la pierna, bueno, me levantó la pierna tanto que seguramente me... no sé si fue un esguince o ¿cómo se le llama?... pudo haber sido, entonces ya esa vez me quede así, pero fue doloroso, pero así desagradable en la escuela, pues no, con ningún maestro.

EAP.- Y ahorita que me decías que esta experiencia fue dolorosa, fue dolorosa físicamente pero emocionalmente ¿qué paso en ti?

para al final presentar algo que la maestra consideraba que era buen trabajo, porque al final de cuentas la maestra es la que se supone que sabe más y se supone que está viendo un resultado en lo que estás haciendo, entonces eso para mí era agradable...”

Se refuerza también la postura de que el maestro es el que sabe y aprueba o no el trabajo de los alumnos.

“, independientemente de que uno lo sentía, porque hay veces que también tú sientes cuándo estás trabajando bien, cuándo has avanzado y estás contenta con tu trabajo, y si la maestra te lo reafirma pues creo que es más satisfactorio todavía.”, “yo considero que sí es importante que el maestro se acerque y te diga que estás haciendo bien las cosas, yo lo veo cómo un aliciente o cómo un estímulo para tu trabajo y lo que estás haciendo, siempre lo he creído así, que alguien más valore lo que estás haciendo se me hace súper importantísimo y que te va a elevar la autoestima, entonces sí considero que es importante, aparte porque te repito, se supone que los maestros están más preparados y saben cuando tú estás haciendo bien las cosas y cuando no las estás haciendo bien. Que un maestro llegué y te diga que lo estás haciendo bien, yo creo que es muy satisfactorio, para mí lo es. A lo mejor habrá gente que le vale lo que el maestro le diga, pero para mí sí es importante.”

ECO, la exigencia desproporcionada, lesiones. La alumna relata cómo una maestra, al exigirle más estiramiento en una pierna, la lesionó al manipular su cuerpo.

“En una ocasión la maestra nos estaba pidiendo que levantáramos la pierna, estábamos en la barra y estábamos en estiramiento y yo en la pierna izquierda, no tengo tanta elasticidad como la derecha y en una ocasión recuerdo que ella nos exigía un poco más, que diéramos un poco más de lo que normalmente dábamos y me quiso levantar la pierna, me ayudó a levantar la pierna izquierda al mismo nivel que la derecha y yo esa pierna la tengo menos trabajada, entonces no supe que me pasó, me tronó y sentí un dolor, fue de tanto estiramiento que yo siento que ella me

AR.- ¿Emocionalmente? [silencio] pues yo creo que [silencio] digo, yo siempre he sido como que un poco exigente con lo que hago, entonces en ese momento lo único que pensé es que tenía que trabajar más la otra pierna, que cómo era posible que no diera lo mismo con las dos piernas, te das cuenta que te hace falta trabajo, al final de cuentas, yo nunca, nunca critico a la maestra ni mucho menos porque yo tenía la idea de que si nos lo estaba pidiendo era porque lo podíamos dar, mas nunca por mala onda, a final de cuentas ella siempre decía que el grupo le gustaba, le gustaba como estaba trabajando y que le gustaría que cuando saliéramos de ahí tuviéramos un buen nivel, entonces yo así siempre lo vi, nunca pensé que la maestra lo hiciera por mala onda ni mucho menos, o porque fuera una intransigente que siempre quisiera estar exigiendo más, yo lo vi en ese sentido, nunca pensé mal de ella y emocionalmente no me sentí mal, yo pensé que tenía que trabajar más pero nunca me deprimí o dije “¡ay, estoy haciendo las cosas mal!” porque yo sabía que era por lo mismo que teníamos que dar un buen nivel para cuando saliéramos de ese año, creo que era segundo, pero no, realmente no me sentí mal, obviamente me dolió no poder seguir haciéndolo esas dos semanas, pero pues no pasó de ahí.

EAP.- Entonces en ese momento pensaste que tenías que trabajar más la otra pierna ¿y ahora piensas igual de ese momento?

AR.- Sí, porque si hay diferencias, siempre las he tenido, yo me he dado cuenta que siempre trabajo más con una pierna, entonces tengo que trabajar y dedicarme más en el lado izquierdo, en general, porque está menos trabajado que el derecho, sigo pensando lo mismo.

EAP.- Cuando la maestra te levanto la pierna y tú te lastimaste, ¿qué sucedió inmediatamente después?, ¿hubo algún tipo de atención?, ¿seguiste haciendo clase, te saliste o qué paso?

AR.- Yo en ese momento le dije que estaba lastimada, que me levanto tanto la pierna que estaba lastimada y me dijo que ya no lo hiciera, en ese momento nada más me preguntó que si me dolía mucho, me dijo que era normal del estiramiento que a lo mejor me podía doler y me dijo que ya no lo hiciera. Las siguientes clases, obviamente, le dije que me seguía doliendo y ella me dijo que no lo hiciera, hasta que me pusiera mejor pero no hubo otro tipo de atención. No, ninguno.

lastimó, en el sentido de que me levantó tanto la pierna que me tronó y estuve dos semanas sin hacer nada porque me dolía.”

ECO, la exigencia desproporcionada, reproducción, aceptación.

La alumna justifica su lesión con su falta de trabajo y de elasticidad en la pierna izquierda y menciona que debió trabajar más, ella misma niega que la lesión haya sido provocada por la negligencia de la maestra, dice que la misma lo pedía porque sabía que podía dar más, sin embargo, en ese momento ella fue lastimada, y se culpa a sí misma, no vierte responsabilidad en la maestra.

“...en ese momento lo único que pensé es que tenía que trabajar más la otra pierna, que cómo era posible que no diera lo mismo con las dos piernas, te das cuenta que te hace falta trabajo, al final de cuentas, yo nunca, nunca critico a la maestra ni mucho menos porque yo tenía la idea de que si nos lo estaba pidiendo era porque lo podíamos dar, más nunca por mala onda, a final de cuentas ella siempre decía que el grupo le gustaba, le gustaba como estaba trabajando y que le gustaría que cuando saliéramos de ahí tuviéramos un buen nivel, entonces yo así siempre lo vi, nunca pensé que la maestra lo hiciera por mala onda ni mucho menos, o porque fuera una intransigente que siempre quisiera estar exigiendo más, yo lo vi en ese sentido, nunca pensé mal de ella...”

NÉMESIS, la ausencia del médico.

La alumna comenta, que después de que fue lesionada por su maestra, no recibió ningún tipo de atención y que la maestra le aseguró que el dolor era normal por el estiramiento que acababan de realizar.

“Yo en ese momento le dije que estaba lastimada, que me levanto tanto la pierna que

EAP.- Entonces ¿ahí terminaste de hacer la clase?

AR.- Es que la clase ya estaba terminando, ya era lo último. Lo último que estábamos haciendo era el estiramiento y fue el último que hicimos porque ya habíamos estado haciendo otros en el piso y estábamos haciendo el de las piernas, prácticamente ahí la clase terminó, en cuanto terminamos de hacer ese ejercicio terminó la clase. Yo le comente: “¿sabe qué maestra? es que me levanto tanto la pierna que ahorita me esta doliendo” me dijo: “sí, es normal del estiramiento” le digo “bueno, pues yo nada más espero que no sea otra cosa, porque si no, imagínese, voy a retroceder” pues ya ese día no nos vimos, creo que era viernes, algo así, la siguiente clase me dolía, estuve dos semanas si hacer ejercicios fuertes ni estiramientos, caminar sí podía, me dolía nada más cuando estiraba mi pierna. Las siguientes clases sí hice ejercicio, pero lo que podía hacer, lo que implicaba estirar la pierna no, no podía, hasta que se me quitó y eso se me quitó sólo porque ni siquiera fui al médico, ni nada de nada, yo creo sí fue de tanto estiramiento, que estuve adolorida o lastimada porque ni siquiera supe ni qué fue.

EAP.- ¿Entonces en esas dos semanas sí fuiste a la escuela pero no hacías los ejercicios fuertes?

AR.- Sí seguí yendo a la escuela, hacía todo lo demás, lo de brazos, torso, todos los demás ejercicios menos donde tenía que levantar la pierna, así se me fue quitando, hasta después ya me sentí mejor, y ya como si nada, pero sí pasaron como dos o tres semanas, no recuerdo bien.

EAP.- ¿Y no pensaste en descansar en ese tiempo, digamos, en no ir a la escuela y recuperarte?

AR.- Mmm, pues sí, lo pensé, y de hecho, creo que fueron dos días seguidos que no fui. [se interrumpe la entrevista por que recibe una llamada telefónica]

Bueno, no repose porque no me gusta estar en mi casa sin hacer nada y aunque yo sabía que no podía hacer muchas cosas con la pierna, no me gusta faltar a clases, puedo hacer otra cosa o puedo aprender otra cosa o si puedo ver desde el piso como se hacen las cosas pues yo creo que me va a servir. El chiste no era hacer las cosas, porque si yo falto a la escuela siento que me atraso, es una mala idea que tengo de las cosas. No me gusta faltar a clases, si falto es porque de plano no puedo estar, pero si yo siento que puedo hacer algunas cosas pues me presento a la escuela pues ¿qué tal si

estaba lastimada y me dijo que ya no lo hiciera, en ese momento nada más me preguntó que si me dolía mucho, me dijo que era normal del estiramiento que a lo mejor me podía doler y me dijo que ya no lo hiciera.” “Yo le comente: “¿sabe qué maestra? es que me levanto tanto la pierna que ahorita me esta doliendo” me dijo: “sí, es normal del estiramiento” le digo “bueno, pues yo nada más espero que no sea otra cosa, porque si no, imagínese, voy a retroceder” pues ya ese día no nos vimos, creo que era viernes, algo así, la siguiente clase me dolía, estuve dos semanas si hacer ejercicios fuertes ni estiramientos, caminar sí podía, me dolía nada más cuando estiraba mi pierna.”

hacen algo nuevo o ensayan algo? por lo menos para ver como lo están haciendo y aprendérmelo y luego ya poderlo seguir, esa es una de las razones por las que seguía yendo a la escuela, para ver que estaban trabajando aunque no lo pueda hacer.

EAP.- Claro.

AR.- No sé si te acuerdes que también me sacaron en una ocasión la muela, que ahí fui y me quedé sentada con cara de angustia, pero estaba ahí. La maestra *Diana* me dijo: “no mejor vete a tu casa” está bien, pero que me guste faltar no, no me gusta porque siento que me atraso, que no voy a hacer la secuencia la siguiente clase como la piden, es por eso.

EAP.- ¿Es muy importante para ti no atrasarte?

AR.- Pues no me gusta, lo que pueda aprender es ganancia, no es que piense que si estoy en mi casa soy una inútil, pero también de ver las cosas se aprende, entonces a mí, cuando no lo hago, me gusta mucho ver como se hacen las cosas. [silencio]

EAP.- ¿Esa fue la única ocasión en que te lastimaste?

AR.- Mmm, sí, que yo recuerde, esa fue la única ocasión, no recuerdo haberme lastimado. Con la maestra *Diana*, ¿te acuerdas que me sentía mal de la pierna? pero esa vez no supe porqué, ni con qué, me acuerdo que también como tres semanas no pude estirar bien la pierna, creo que también era la izquierda, no me podía estirar muy bien, pero ahí no me acuerdo haberme lastimado con algo, nada más me dolía la pierna y no supe ni de qué, pero se me quitó también con el tiempo. ¿Alguna otra lesión grave? no, ni me torcí ni nada, realmente no.

EAP.- ¿Me podrías dar alguna semblanza de tus maestros? Describirme mas o menos ¿cómo eran sus clases?

AR.- Mmm, ok, [risa] el maestro ¿cómo se llama, el de “X” año?

EAP.- ¿El maestro *Heriberto*?

AR.- El maestro *Heriberto* se me hacía muy pasivo, no es que diera mal la clase, sino que se me hacía demasiado tranquilo, demasiada pasiva su clase y demasiado tranquilo él. A veces se me hacía un poco, no tedioso sino... su clase era hasta cierto punto seria, muy sobria, no había para dar más, de que te alocaras y brincaras, no, él era tan, “dos cuentas, tres cuatro”, no sé si te acuerdes, así muy contadito y nada más lo que es y no más, no pasaba de ahí. Su clase se me hacía un tanto rígida, cuadrada, digo, no era mala, pero sí se me

hacía muy cuadrada y pasiva, siempre era lo mismo, la secuencia de siempre y sobre eso, sobre eso tratar de perfeccionarla, pero no había más. [silencio] Con respecto a la maestra *Belén*, su clase se me hacía más dinámica, me gustaba mucho y más para primer año porque era mucho de juegos, de seccionar los movimientos del cuerpo, obviamente, eso te va dando soltura y te da elasticidad, te da... libertad de movimiento también. Al hacer una determinada actividad te vas dando cuenta que tantas posibilidades de movimiento tienes con cada parte del cuerpo y eso a mí me gustaba. Era más de investigar cómo se compone tu cuerpo y cómo lo puedes mover, las grandes formas de movimiento. Esa clase se me hacía muy padre y más para primer año, me gustaba la clase de la maestra, me gustaba que cambiara mucho de música, porque cambiar la música creo que sí es importante porque si te clavabas en un tipo de música se hace hasta cierto punto aburrido. [silencio] Con respecto a la maestra *Alicia*, se me hacía muy buena en técnica, de hecho su clase me gustaba mucho por la técnica, se me hacía tranquila a diferencia de la maestra *Edith*, porque la maestra *Edith* también daba mucho de técnica pero era más avanzado y más pesada su clase. La de la maestra *Alicia* se me hacía más pertinente y me gustaba mucho porque también te dabas cuenta cómo tenía que ser la secuencia de movimiento para que te saliera bien, le daba el tiempo necesario a los movimientos para que tu pudieras darte cuenta cómo se tenían que realizar y cómo era la mejor forma para hacer esos movimientos. Aunque muchos la tachaban de aburrida, a mí sí me gustaba. La del maestro *Jesús* se me hacía padre, antes se me hacía difícil porque me cuesta mucho trabajo memorizar las cuentas y escuchar el ritmo de las melodías, luego me cuesta mucho trabajo que no sé en qué cuenta están, pero considero que sí aprendí mucho con el maestro, de no saber nada de música, después te pones a analizar una melodía, ya empiezas a darte cuenta lo de los tiempos, lo del ritmo, lo de el compás, entonces sí empiezas a distinguir las cosas en las melodías y yo creo que eso me sirvió muchísimo para la danza, para entrar a tiempo, para entender las cuentas de las maestras que a veces si te quedabas así como que ¿what? con las cuentas, entonces esa clase me sirvió mucho y me gustó mucho. [silencio] ¿Quién otra? ¿Si es más o menos lo que quieres saber de cada maestro

o...?

EAP.- Sí, básicamente, ¿cómo eran tus clases y cómo te sentías?

AR.- Con respecto al maestro *Jorge*, pues ya lo había dicho, él se me hacía muy bueno, se me hacía muy buen bailarín, las cosas que hacía me gustaban, se me hacían muy interesantes porque el manejaba muchísimo espirales, todo el tiempo eran espirales y a mi siempre me gustaron, de toda la vida, entonces se me hacía muy padre su clase. Lo que no me gustaba de él es que siento que no sabía decirnos cómo hacerlo y que no era paciente con nosotros a la hora de enseñarlo, eso es lo que no me gustaba, pero él se me hacía muy bueno y lo repito, él se me hacía cómo para otro nivel, no para nivel de iniciación, ni para segundo año, en todo caso, a lo mejor tercer año y eso pues igual se iba a encontrar con algunas cosas que no le gustaran, pero su clase se me hacía, dentro de todo ese regaño y no saber hacer las cosas, se me hacía más dinámica que otras materias y porque él ya le metía un poco más de movimientos coreográficos, ya no era el movimiento tal cual sino el movimiento buscando una secuencia coreográfica, eso era lo padre de él. Con respecto a la maestra *Edith*, su clase siempre me gustó y me gustó en el sentido de que siempre te exigía, siempre te exigía más y más porque de alguna manera ella sabía que lo podíamos dar, porque nunca nos consintió de que “¡ay si no puedes, no te preocupes, mañana te sale! lo vas a hacer y ya ahorita y ya la próxima clase vas a dar más de lo que diste hoy” eso era lo que me gustaba, que su clase aparte de que era muy dinámica, era muy fuerte, era muy cansada, pero yo salía con la satisfacción de que había aprovechado la clase y con la satisfacción de que me cansé, hice lo que tenía que hacer, di todo lo que tenía que dar y de saber que lo estaba haciendo bien, entonces a mí su clase siempre me gustó, desde el principio me gustó, lo único que a lo mejor no me ha gustado es que siento que no han sabido poner a los maestros, no les han sabido asignar el grupo correcto a cada maestro, eso es lo que no me ha gustado porque igual la maestra *Edith* considero que sea para los alumnos de tercer año, que ya están más adiestrados en lo que es la danza y ya pueden ejecutar mejor o aprender más alguna técnica, pero sí, la clase de la maestra me gustaba y ¿quién más me falta?

EAP.- La maestra *Diana*.

ECO, exigencia desproporcionada, reproducción.

La alumna habla de la misma maestra que la lesionó y dice que siempre le gustó que les exigiera más y que no les consintiera, aunque en esa misma exigencia, ella fue perjudicada. “...su clase siempre me gustó y me gustó en el sentido de que siempre te exigía, siempre te exigía más y más porque de alguna manera ella sabía que lo podíamos dar, porque no, nunca nos consintió de que “¡ay si no puedes, no te preocupes, mañana te sale!” es de que “¡lo vas a hacer, y ya ahorita y la próxima clase vas a dar más de lo que diste hoy!” eso era lo que me gustaba, que su clase aparte de que era muy dinámica, era muy fuerte, era muy cansada, pero yo salía con la satisfacción de que había aprovechado la clase y con la satisfacción de que me cansé, hice lo que tenía que hacer, di todo lo que tenía que dar y de saber que lo estaba haciendo bien, entonces a mí su clase siempre me gustó, desde el principio me gustó”

NÉMESIS, imposición de los maestros.

La alumna menciona que los maestros estaban mal asignados en los grados y asignaturas que

AR.- ¿No lo he dicho? La de la maestra *Diana* me gusta mucho pero me gusta más para primero o para segundo año, no para tercero porque en su clase es conocer tu cuerpo, a ver que tan capaz es de hacer las cosas, ver elasticidad, ver lateralidad y eso pues para primer año, para los grupos que acaban de entrar y que tienen que ir experimentando cosas, tienen que ir descubriendo cómo es el movimiento, cómo es tu cuerpo y cómo uno puede llegar a hacer determinados movimientos, entonces la clase de la maestra *Diana* sí me gusta, hasta para juegos coreográficos, pero no para técnica de la danza. La clase de la maestra *Diana* sí me gusta mucho, pero no para la materia que estaba dando, su clase se me hace más para Introducción a la danza y para Creación de juegos coreográficos que sería en primer año y juegos coreográficos en tercero. Creo que es importante llevar en todos los años algo de juegos y algo de técnica y no nada más enfocarte a una sola materia. Si te diste cuenta, en segundo año teníamos técnica y teníamos una clase teórica pero nada de experimentación o cosas así, eso sí creo que es muy importante llevar en los tres años. La combinación de teoría y de práctica en el sentido de clases de técnica y otra materia de clases de improvisación, experimentación de cosas relacionadas con el movimiento. Con respecto a las materias teóricas, no fueron del todo de mi agrado porque siento que vimos las cosas muy superficialmente, nunca abundamos en ningún tema, se me hicieron muy fáciles hasta cierto punto, a veces aburridas, porque uno quería saber más o conocer más, ver videos o cosas así y era así como que la clase muy súper tranquila, no sé, como que yo esperaba más de esas clases teóricas, sin embargo, pues no, era tal y tal y tal tema así superficialmente y nada más y con respecto a la de “X” año, también siento que nos faltó ver muchísimo, en muchísimas cosas, siento que a la maestra también le faltan muchísimas técnicas que nos pueda enseñar, que nos pueden ser de utilidad a nosotros, ya para en tercer año abundar más cosas, vestuario, porque de vestuario no vimos nada y no sé, ver más maquillaje, siento que nos faltó más de todo, hasta escenografía, yo creo que también un poco de escenografía, pero de verdad no vimos absolutamente nada, todas esas materias se me hicieron como un tanto improvisadas. EAP.- ¿Alguna vez comentaste esto con algún maestro?

impartían, pues algunos profesores que impartían clases más avanzadas, estaban en primer grado, y maestros que impartían clases más sencillas se encontraban en tercero. Cabría preguntarse ¿La institución debe colocar al maestro, según su clase, en determinado grado, o es el maestro quien debe replantear su clase, según el grado asignado?
“...lo único que a lo mejor no me ha gustado es que siento que no han sabido poner a los maestros, no les han sabido asignar el grupo correcto a cada maestro...”

NÉMESIS, plan de estudios.

La alumna comenta que las clases teóricas no fueron satisfactorias para ella, puesto que la información no le parecía suficiente.

“...Con respecto a las materias teóricas, no fueron del todo de mi agrado porque siento que vimos las cosas muy superficialmente, nunca abundamos en ningún tema, se me hicieron muy fáciles hasta cierto punto, a veces aburridas, porque uno quería saber más o conocer más, ver videos o cosas así y era así como que la clase muy súper tranquila, no sé, como que yo esperaba más de esas clases teóricas, sin embargo, pues no, era tal y tal y tal tema así superficialmente y nada más y con respecto a la de “X” año, también siento que nos faltó ver muchísimo, en muchísimas cosas, siento que a la

AR.- No, obviamente nunca lo comenté, creo que ese fue el error, que nunca lo comenté, nunca me preocupé por ver el temario o el plan de trabajo de cada maestro a pesar de que se encontraba en la biblioteca, no lo vi, no supe si nos estaban dando lo que nos tenían que dar, o cada quien daba lo que se le antojaba y yo creo que ese fue un error, no exigirles más a los maestros, digo no exigirles mas de una persona, sino de todos los compañeros, que al final de cuentas no puedes hablar por todos, si hablas, hablas por ti, pero no, nunca lo hice.

EAP.- Hace ratito que estábamos comiendo me mencionaste algo de una clase, ¿te acuerdas?, que sentías un cierto estancamiento

AR.- Sí, lo que pasa es que desde que entré tuve a la maestra *Edith* en primer año dándonos técnica, como su clase era mucho más dinámica, mucho más rápida y más fuerte y de tener la sensación de avanzar mucho en las clases, de repente llegas a tercero y te toca una maestra que su ritmo en la clase es mucho más tranquilo y mucho más lento y mucho más de exploración, realmente, yo sentí un estancamiento, estancamiento por completo, porque a pesar de que yo deje la escuela un año, yo ya venía con cierta idea de que había perdido elasticidad, flexibilidad y mucha coordinación, de repente llego y encontrarme con esta maestra, siento la necesidad de avanzar más y de no sé, recuperar de alguna manera el tiempo perdido de saber que no hice un año, nada de ejercicio. Yo llegué con la idea de que me iba a poner al corriente y de que la clase iba a ser tan dinámica que yo podría agarrar el ritmo que tenía ya desde antes de dejar la escuela, entonces encontrarme con una maestra que su ritmo en clase era mucho más tranquilo, mucho más forzado, mucho más de exploración, eso a mí de alguna manera me frustraba y yo sentía que no avanzaba y que me estaba quedando estancada, que no iba a avanzar y si yo seguía con ella todo el año, no iba a avanzar porque yo quería algo de más actividad física para agarrar la condición que había perdido. No fue así porque todo el año la tuvimos a ella y tuvimos que llevar el ritmo que ella llevaba, en todo caso, otra cosa que podía hacer es buscar por mi cuenta algunas otras clases alternativas que me dieran otra vez ese nivel que yo tenía. No fue así, no tuve tiempo de buscar otras clases y lo que me dejó esta clase de la es que el cuerpo también debe tener su tiempo para otra vez recuperar las cosas

maestra también le faltan muchísimas técnicas que nos pueda enseñar, que nos pueden ser de utilidad a nosotros, ya para en tercer año abundar más cosas, vestuario, porque de vestuario no vimos nada y no sé, ver más maquillaje, siento que nos faltó más de todo, hasta escenografía, yo creo que también un poco de escenografía, pero de verdad no vimos absolutamente nada, todas esas materias se me hicieron como un tanto improvisadas.

perdidas y no necesariamente ponerte a hacer las cosas como loquita para tratar de tener el nivel que tenías, entonces de alguna manera esta clase me sirvió para no ser tan exigente con mi cuerpo porque al final de cuentas yo le estaba pidiendo a mi cuerpo en poco tiempo lo que no había hecho en un año, fue darme cuenta de que también el cuerpo necesita su tiempo para volver a recuperarse.

EAP.- Y esto que me platicas, que te sentías en cierta forma estancada, ¿lo comentaste alguna vez con algún maestro o con tu maestra en específico?

AR.- Sí, con la maestra *Diana* sí, lo comentamos en grupo porque ella se daba cuenta que yo estaba siempre en las clases esperando más, entonces ella nos explicó de alguna manera o nos dio a entender que eso era lo que ella podía aportarnos, que deberíamos de sacar lo mejor de lo que ella nos estaba dando, digo, yo aún así seguía sintiendo que me estaba estancando pero, te das un tiempo para conocer que tu cuerpo también puede trabajar de otra manera, entonces la verdad es que yo era muy, ¿cómo decirlo? muy [silencio] no exigente, ¿cómo decirlo?, que le exigía más a mi cuerpo de lo que podía dar, entonces le quería exigir más de lo que realmente podía dar por mi misma necesidad de recuperar el tiempo perdido, de alguna manera en ocasiones yo sentía que me estaba lastimando por tratar de hacer los ejercicios al máximo, entonces yo creo que sí era exigirle más a mi cuerpo, más de lo que podía dar o de que realmente el proceso para recuperar todo lo que había perdido pues era más lento y no tan rápido como yo quería que fuera, ¿si me entiendes?

EAP.- ¿Y por qué querías que fuera más rápido, por qué crees tú que le exigías más a tu cuerpo de lo que podía dar?

AR.- Porque de alguna manera el no salir con mi generación, por principio de cuentas, como que me frustró, porque yo siempre pensé que iba a salir con esa generación y que de ahí iba a irme a otra escuela, entonces el hecho de no haber podido terminar y de regresar otra vez a la escuela, al segundo año pues sí, de alguna manera, ya era estancarse. Lo concluí y todo pero si era esa intención de hacerlo más rápido o de recuperar lo que ya tenía antes, de irme de la escuela, por un año. Otra razón es por la edad, porque yo sé que en este tipo de disciplinas, mientras más edad tengas si no haces ejercicio o si no prácticas lo que haces, tu

ECO, el diálogo ansiado y el silencio perpetuado.

La alumna manifiesta haber hablado con una maestra para decirle que sus clases le hacían sentir estancada, sin embargo comenta como la maestra no cambió sino que se limitó a decir que era eso lo que ella podía aportar al grupo y fue la alumna quien cambió su percepción sobre la situación.

“...lo comentamos en grupo porque ella se daba cuenta que yo estaba siempre en las clases esperando más, entonces ella nos explicó de alguna manera o nos dio a entender que eso era lo que ella podía aportarnos, que deberíamos de sacar lo mejor de lo que ella nos estaba dando, digo, yo aún así seguía sintiendo que me estaba estancando”

cuerpo se va ¿cómo decirlo? [silencio] como que bloqueando, no bloqueando, sino va perdiendo capacidades, yo tenía esa idea y era por eso que quería ir contra tiempo, tratar de recuperar lo que ya había dejado atrás.

EAP.- Me voy a regresar un poquito, aquí me dices que sí se lo comentaste a tu maestra, ¿qué paso con ella, cómo lo tomó?, ¿cambiaron las cosas?

AR.- Pues yo creo que cambiaron para ella, porque dejó de pensar que a mí me parecía que su clase era aburrida, porque me manifestó eso, que ella pensaba que a mí no me gustaba su clase, por el hecho de que de que iba a otro ritmo, entonces yo supongo que en ese sentido, si cambió, yo siento que también cambié en el sentido de que, pues “lo voy a tomar con más calma y no me voy a presionar tanto, voy a sacar un buen provecho de esta clase”, entonces sí, de alguna manera también cambió mi forma de pensar con respecto a la clase y lo que estábamos haciendo, aunque me seguía pareciendo demasiado lento el avance y ritmo de la clase.

EAP.- Entonces ella pensó que para ti era aburrida su clase ¿por qué crees que lo haya pensado?

AR.- Por mi actitud, seguramente, porque ella veía que me quedaba mucho tiempo parada, esperando a ver que seguía, entonces yo digo que esa actitud era la que le hacía pensar que la clase no me gustaba. Yo no tenía nada en contra de la clase, ni en contra de la maestra, sino, era conmigo misma, pues era el exigirme a mí, era el saber que tenía que apurarme para estar al mismo nivel de los demás, cuando yo sabía que un año no había hecho nada y que me tenía que poner al corriente con todos lo demás, entonces la exigencia era conmigo misma, no con la maestra. Al encontrarme con una clase más tranquila pues de alguna manera, sí me desesperaba un poco, pero no podía hacer nada, porque no se puede cambiar a los maestros y menos por una sola persona, a lo mejor si todo el grupo lo exigía pues podría ser, pero por una sola persona no te van a cambiar a un maestro, lo que podíamos hacer es, yo buscar otras clases con otros maestros, que eso sí puede ser y algún tiempo estuve entrando a clases con otros maestros para sentir avanzar más, pero cambiar un maestro, no, no creo que fuera factible.

EAP.- Y aquí tu maestra se dio cuenta porque tú tenías una determinada actitud, te quedabas así como esperando ¿esta actitud que tú tenías era para que el

NÉMESIS, el maestro asignado.

Alma explica que el maestro no se puede cambiar porque una sola persona no se encuentre a gusto, menciona que se desesperaba un poco en la clase y ante la imposibilidad de no tener otro maestro, busca la alternativa de tomar por su cuenta otras clases, con otros maestros.

“Al encontrarme con una clase más tranquila pues de alguna manera, sí me desesperaba un poco, pero no podía hacer nada, porque no se puede cambiar a los maestros y menos por una sola persona, a lo mejor si todo el grupo lo exigía pues podría ser, pero por una sola persona no te van a cambiar a un maestro, lo que podíamos hacer es, yo buscar otras clases con otros maestros, que eso sí puede ser y algún tiempo estuve entrando a clases con otros maestros para sentir avanzar más, pero cambiar un maestro, no, no creo que fuera factible.”

maestro se diera cuenta?

AR.- Pues no precisamente, yo creo que era inconsciente, era así como que “sí estoy desesperada y así como que quiero más acción” no necesariamente era para exigirle más al maestro porque digo, de alguna manera, supongo que ellos tienen un programa que cumplir y ya tienen sus clases establecidas, a lo mejor si era sugerirle y en algún momento lo hice, sugerirle más con respecto al calentamiento, porque también yo sentía que el calentamiento no era suficiente para mí, pero no nunca lo hice con la intención de que el maestro se diera cuenta, más que nada era así como personal, inconsciente, yo creo que ese fue el error [risa] lo debí haber hecho para que el maestro se aplicara más. [risa]

EAP.- ¿Crees que si lo hubieras hecho, el maestro se hubiera aplicado más?

AR.- Mmm, quien sabe, porque hay maestros que lo toman de otra forma.

EAP.- ¿Cómo de otra forma?

AR.- Como que no les gusta su clase, como que los están retando, no sé, a lo mejor debí de hacerlo para ver cual era el resultado que yo quería, bien dicen que en el pedir está el dar, entonces a lo mejor si se comunicaba y se platicaba y se proponía algo, pues la dinámica pudo haber cambiado, que de hecho al final cambió, se me hizo un poco más ágil o no sé si me acostumbre a la clase, pero sí creo que fue un poco más ágil la segunda mitad del año, por decirlo de alguna manera.

EAP.- Ahorita que dices a lo mejor lo hubiera tomado como que no te gusta su clase, ¿hay algún problema si tú le dices a un maestro que no te gusta su clase?

AR.- Pues no, no creo que lo haya, yo siempre he sentido que los maestros están muy abiertos a los comentarios y a las propuestas, pero a lo mejor si no lo hice fue porque yo no lo sentí así como que en contra del maestro, sino que era algo más bien personal, como que la que tenía que hacer las cosas para que yo mejorara o yo sintiera el bienestar era yo, no los maestros ni las clases y yo siempre he sido de la idea de que si algún maestro no te está proporcionando lo que necesitas, pues búscalo por otro lado, no quedarte con lo que te está dando el maestro, creo que por eso, por ese sentido no le exigí más a ningún maestro.

EAP.- Creo que es muy interesante todo lo que me

ECO, el diálogo ansiado y el silencio perpetuado.

A pesar de que la alumna reconoce que pudo hablar con el maestro para sugerir que cambiara la clase, acepta que el hecho de no sentirse a gusto era un problema de ella y no del maestro. “yo siempre he sentido que los maestros están muy abiertos a los comentarios y a las propuestas, pero a lo mejor si no lo hice fue porque yo no lo sentí así como que en contra del maestro, sino que era algo más bien personal, como que la que tenía que hacer las cosas para que yo mejorara o yo sintiera el bienestar era yo, no los maestros ni las clases y yo siempre he sido de la idea de que si algún maestro no te está proporcionando lo que necesitas, pues búscalo por otro lado, no quedarte con lo que te está dando el maestro, creo que por eso, por ese sentido no le exigí más a ningún maestro.”

platicas, yo creo que aquí vamos a terminar, no sé si hay algo con lo que quieras concluir, algo que quieras decirme.

AR.- Pues sí, que yo considero que los maestros no estaban bien asignados a sus grupos porque hay maestros que deberían estar en primer año y estaban en segundo o en tercero y había maestros que tenían que estar en los últimos años y estaban en los primeros años, entonces yo digo que eso es muy importante, tanto para las generaciones que están ahorita como para las que vienen, de que sí, realmente tengan maestros que les sean de utilidad cada año, eso es lo que yo percibí. En mi experiencia siento que así fue, que los maestros no estaban bien asignados y otra cosa que es muy importante es que también se tengan a varios maestros en cada año y en ocasiones nada más tienes a dos o tres maestros y sí, por las condiciones de la escuela, no sé si sea factible, pero sí es importante tener a varios maestros en cada año, porque cada uno trabaja diferente, aprendes de todos y eso te va ampliando la visión de las cosas, [silencio]

EAP.- Pues eso sería todo, gracias.

AR.- No, a ti.

[Inmediatamente después de la entrevista surge una conversación extra en donde le pido que me permita grabar una parte de ella.]

EAP.- Si lo que me ibas a platicar de este chavo, del grupo actual de tercero.

AR.- Te digo que yo sentía que no le podía exigir más a los maestros porque yo veía que los grupos no eran homogéneos, que no todos los alumnos estábamos en igualdad de circunstancias, si yo me ponía a exigirle a algún maestro los demás alumnos se iban a sentir presionados o vulnerados en sus actividades porque no estábamos todos en la misma situación. Me di cuenta porque cuando yo estaba en tercero, en el grupo de segundo, un niño tuvo que desertar porque su grupo lo presionaba porque se daban cuenta de que a él y a otras dos chicas les costaba mucho trabajo hacer las cosas y todos los demás ya estaban más adelantados, entonces, él se frustraba de ver que los demás hacían bien las cosas y de que sí avanzaban y de que todo lo que les ponían lo hacían y él no podía hacerlo porque nunca había tomado clases de danza y los demás alumnos ya llevaban por lo menos dos años de danza, entonces, este chico de plano se dio de baja.

PIGMALIÓN, el lugar del alumno.

La alumna relata la anécdota de un amigo suyo que cursaba el segundo año, y cómo decidió marcharse de la escuela a partir de que no estaba en el mismo nivel que sus compañeros, y se sentía presionado por no poder hacer lo que los demás, que contaban con más experiencia, ya hacían.

“...un niño tuvo que desertar porque su grupo lo presionaba porque se daban cuenta de que a él y a otras dos chicas les costaba mucho trabajo hacer las cosas y todos los demás ya estaban más adelantados, entonces él se frustraba de ver que los demás hacían bien las cosas y de que sí avanzaban y de que todo lo que les ponían lo hacían y él no podía hacerlo porque nunca había tomado clases de danza y los demás alumnos ya llevaban por lo menos dos años de danza, entonces este chico de plano se dio de baja.”

ANEXO CUATRO

NÚMERO DE ENTREVISTA: CUATRO (INDIVIDUAL)

FECHA: 8 DE OCTUBRE DE 2005

HORA: 14:00 A 15:30

DURACIÓN DE LA ENTREVISTA: UNA HORA Y 30 MINUTOS

LUGAR DE REUNIÓN: DR. MACIAS 5. COL. DOCTORES

ENTREVISTADA: MARGOT CASTAÑEDA (MC)

ENTREVISTADORA: EURIDICE AMANDA PACHECO CABELLO (EAP)

CONDICIONES DE LA ENTREVISTA: ENTREVISTA AUDIOGRABADA.

OBJETIVO: Conocer los principales significados que construyen los alumnos de la Escuela de Iniciación Artística No. 2 sobre el trato que les dan en sus clases de Danza Contemporánea.

REGISTRO DE ENTREVISTA No. 4

DESCRIPCIÓN

OBSERVACIONES

<p>EAP.- ¿Cómo sientes que fuiste tratada en tus clases de danza en la Escuela de Iniciación Artística?</p> <p>MC.- Siento que fui tratada como una persona “x”, una alumna “x”. No siento que haya sido tratada especialmente pero tampoco me dieron ánimos, tampoco me dieron razones para seguir en esto. Siento que me trataban, en algunas ocasiones, con cierto desprecio, es decir, no desprecio así súper marcado ni nada, pero si como un poco de rechazo, siempre como un poco de... “tú atrás” y cosas así. También siento que no me tocó, que no me pusieron la atención que debieron como a una alumna de iniciación que tenía ganas de seguir. Siento que hizo falta mucha comunicación, mucha atención, siento que nunca entendieron como me sentía en las clases, cómo me llevaba con los profesores, nunca se preocuparon, bueno, algunos maestros sí, pero la mayoría no, fueron pocas ocasiones y siento que las pocas veces que intentamos o intenté hacer algo diferente o no sé, algo más lo rechazaron, entonces no me sentí apoyada, al contrario, me sentí como estancada, sentí que me trataron así como que: “tú “x” y tú, tu rollo y yo el mío y si no le entras a lo que yo quiero, pues no”.</p> <p>EAP.- Cuando dices que tú querías hacer algo diferente, ¿a qué te refieres?</p> <p>MC.- Cuando proponía algo o cuando preguntaba</p>	<p>PIGMALIÓN, el lugar del alumno.</p> <p>La alumna reconoce haber sido tratada con indiferencia y cierto rechazo o falta de atención por parte de sus maestros.</p> <p>“Siento que me trataban, en algunas ocasiones, con cierto desprecio, es decir, no desprecio así súper marcado ni nada, pero sí como un poco de rechazo, siempre como un poco de... “tú atrás” y cosas así. También siento que no me tocó, que no me pusieron la atención que debieron como a una alumna de iniciación que tenía ganas de seguir. Siento que hizo falta mucha comunicación, mucha atención, siento que nunca entendieron como me sentía en las clases, cómo me llevaba con los profesores, nunca se preocuparon, bueno, algunos maestros sí, pero la mayoría no, fueron pocas ocasiones...”</p> <p>ECO, el discurso ansiado.</p> <p>La alumna comenta que nunca recibió apoyo por parte de sus maestros en cuanto a su intento de innovar, dice que los maestros se mostraron autoritarios ante la propuesta de escuchar y entender a su alumna.</p> <p>“...siento que las pocas veces que intentamos o intenté hacer algo diferente o no sé, algo más lo rechazaron, entonces no me sentí apoyada, al contrario, me sentí como estancada, sentí que me trataron así como que: “tú “x” y tú, tu rollo y yo el mío y si no le entras a lo que yo quiero, pues no”” “Cuando proponía algo o cuando</p>
--	---

<p>alguna cosa sobre la clase, sobretodo sobre la coreografía o sobre el método de la clase o cuando proponía que se cambiara alguna cosa, tal vez al principio lo podían tomar en cuenta, pero después no. En una ocasión que empezamos a hacer unas coreografías aparte, o sea, sin, sin profesores, este, al tanto, completamente hecho por los alumnos, que yo creo que estaba saliendo algo bastante bueno, pues fue completamente rechazado, fue como, de ¡cómo se atreven a hacer eso sin la supervisión de un profesor y, y no tienen idea! y ese fue como un intento de innovación por parte de todos nosotros y, y no, no, no funcionó y en vez, en vez, de; tal vez no era perfecto ni la gran cosa, pero era algo que estábamos haciendo y estábamos mostrando que teníamos iniciativa y todo, pero no, en vez de apoyarnos nos mandaron a la ... [risa] a hacer otras cosas, entonces, ya fue un poco deprimente.</p> <p>EAP.- ¿Y cómo fue, cómo sentiste tú que estos maestros rechazaron su intento de aportar algo?</p> <p>MC.- Pues la mayoría de la veces nos explicaban, pensaban que no entendíamos la clase o que no entendíamos el método y pues realmente si no nos gustaba, que hacíamos aquí y ya, en resumidas cuentas, nos decían que si no nos gustaba eso y no nos parecía como se daba la clase, pues que no sabían que hacíamos ahí, el problema es que éramos la mayoría los que estábamos, digamos inconformes con la clase o con el método del profesor y el profesor estaba en su onda y metido, y te digo, en su onda y no quería salir de ahí a pesar de las propuestas que nosotros les dábamos, les hacíamos sugerencias, les pedíamos más, les pedíamos que nos explicaran y no, simplemente nos daban las órdenes y haz esto y ya y no nos daban ni un motivo, ni nos daban el porqué, no nos daban una explicación, ni una relación, no sé, sentimental, emocional, nada.</p> <p>EAP.- Tú dices que no les daban una explicación, ¿ustedes la pedían como alumnos, o tú en particular?</p> <p>MC.- Algunas veces sí, otras veces no, en cierto modo pienso que en muchas ocasiones fui un tanto sumisa, digamos con los métodos que tenían o que intentaban hacer y no tenía el valor</p>	<p>preguntaba alguna cosa sobre la clase, sobretodo sobre la coreografía o sobre el método de la clase o cuando proponía que se cambiara alguna cosa, tal vez al principio lo podían tomar en cuenta, pero después no.”</p> <p>ECO, el discurso ansiado.</p> <p>La alumna explica que hicieron un proyecto autónomo, en donde no recibieron el apoyo de los profesores y que ella sintió que podían rescatarse cosas buenas de aquel intento, sin embargo, los maestros lo rechazaron por completo, lo que también los deprimió.</p> <p>“En una ocasión que empezamos a hacer unas coreografías aparte, o sea, sin, sin profesores, este, al tanto, completamente hecho por los alumnos, que yo creo que estaba saliendo algo bastante bueno, pues fue completamente rechazado, fue como, de ¡cómo se atreven a hacer eso sin la supervisión de un profesor y, y no tienen idea! y ese fue como un intento de innovación por parte de todos nosotros y, y no, no, no funcionó y en vez, en vez, de; tal vez no era perfecto ni la gran cosa, pero era algo que estábamos haciendo y estábamos mostrando que teníamos iniciativa y todo, pero no, en vez de apoyarnos nos mandaron a la ... [risa] a hacer otras cosas, entonces, ya fue un poco deprimente.”</p> <p>La alumna describe que los maestros no atendían a sus propuestas, ni a sus sugerencias, así como no resolvían sus dudas sino que sólo les daban órdenes que tenían que ser obedecidas si querían continuar ahí.</p> <p>“nos decían que si no nos gustaba eso y no nos parecía como se daba la clase, pues que no sabían que hacíamos ahí, el problema es que éramos la mayoría los que estábamos, digamos inconformes con la clase o con el método del profesor y el profesor estaba en su onda y metido, y te digo, en su onda y no quería salir de ahí a pesar de las propuestas que nosotros les dábamos, les hacíamos sugerencias, les pedíamos más, les pedíamos que nos explicaran y no, simplemente nos daban las órdenes y haz esto y ya y no nos daban ni un motivo, ni nos daban el porqué, no nos daban una explicación, ni una relación, no sé, sentimental, emocional, nada.”</p> <p>ECO, el silencio perpetuado.</p> <p>La alumna menciona que muchas veces fue sumisa y no dijo lo que le molestaba, no se atrevía a recriminarle al maestro y que cuando lo hizo, no obtuvo respuestas satisfactorias.</p> <p>“en cierto modo pienso que en muchas ocasiones fui un</p>
---	---

digamos de recriminarles o de preguntarles o de decirles, pero en otras ocasiones sí, y algunas veces sí me daban la explicación o me daban la respuesta a lo que estaba preguntando, pero no era suficiente para mí, simplemente me quedaba en las mismas. Me daban una explicación para ellos, lo que significaba para ellos, pero no se preocupaban por cómo lo estaba entendiendo yo, sí, algo así.

EAP.- Me comentabas hace un momento que ustedes estaban haciendo cosas por su cuenta, pláticame más de eso ¿qué pasó?

MC.- Pues eran varias coreografías dentro de todo el grupo, varios grupos y había una persona, digamos a cargo, ella era la que más o menos aportaba la idea original y el tema principal y todo, pero todos aportaban ciertas cosas, todos aportaban, no sé, un paso o cómo empezar. A mí me parecía que era muy padre porque todos se preocupaban porque saliera bien y si alguien no podía hacer una cosa, pues se cambiaba y pues realmente, sí, no teníamos la revisión de ningún profesor, pero con las bases que nos habían dado estábamos sacándolo todo y sobre todo era un rollo más emocional y más expresivo, más emocional, sentimental que era lo que no nos estaban explotando en la escuela, entonces a la hora que se los presentamos, lo que nos rechazaron fue que no teníamos técnica, que la técnica coreográfica estaba muy mal y que había muchas cosas que no estábamos aplicando y otras que tal vez estábamos aplicando mal, pero bueno, creo que no entendieron que era lógico que iba a salir así y lo que no entendieron fue que nosotros estábamos intentando expresarnos y salir de la rutina en la que estábamos en las clases, supongo que eso. Si los profesores hubieran apoyado el proyecto, por muy malo que a ellos les pareciera, tal vez hubiera sido algo muy padre, era una iniciativa nuestra, una innovación y pues igual si la regábamos y salía mal o no nos presentábamos en público, y si no salía, no iba a importar, a mí me parecía que no iba a importar, porque iba a ser una experiencia muy buena para nosotros, íbamos a aprender de ahí y por algo se empieza, pero no nos permitieron empezar.

EAP.- Me dices que en la escuela no se explotaba

tanto sumisa, digamos con los métodos que tenían o que intentaban hacer y no tenía el valor digamos de recriminarles o de preguntarles o de decirles, pero en otras ocasiones sí, y algunas veces sí me daban la explicación o me daban la respuesta a lo que estaba preguntando, pero no era suficiente para mí, simplemente me quedaba en las mismas. Me daban una explicación para ellos, lo que significaba para ellos, pero no se preocupaban por cómo lo estaba entendiendo yo, sí, algo así”.

NÉMESIS, la importancia de la técnica.

La alumna hace notar que sus clases siempre eran muy técnicas y no se explotaba el recurso emocional que ellos intentaban utilizar.

“...yo siento que si nos hizo falta expresión y como una especie de conexión con los compañeros, eso es lo que hacía falta. Era mucha técnica y aparte era técnica diferente, pero era técnica al final de cuentas, pero sí nos hacía falta la emoción y el motivo por el cual estábamos haciendo cualquier paso de una coreografía, a pesar de que en el tema principal sí había una secuencia lógica y todo, no había un motivo para cada uno de los movimientos.”

lo emocional ni lo sentimental en ustedes como alumnos...

MC.- No, yo siento que no, bueno en alguna materia sí, un poquito más en las sensaciones, pero eran como más sensaciones a nivel personal, en el interior y eso estaba bien, también me gustaba bastante pero yo siento que si nos hizo falta expresión y como una especie de conexión con los compañeros, eso es lo que hacía falta. Era mucha técnica y aparte era técnica diferente, pero era técnica al final de cuentas, pero sí nos hacía falta la emoción y el motivo por el cual estábamos haciendo cualquier paso de una coreografía, a pesar de que en el tema principal sí había una secuencia lógica y todo, no había un motivo para cada uno de los movimientos. Algunas veces yo sentía mucho eso de que alguna cosa, algún espacio en blanco, algo que no sabían que hacer, era de: “bueno, ok, corres y te tiras y ya o te sales” y nada más para la estética de la coreografía, pero no había una razón de ser para ese movimiento, entonces para nosotros era muy difícil hacer ese tipo de cosas que no sabíamos ni porque y yo la verdad me sentía muy mal cuando me decían: “ahí tú te sales y no haces nada” si me dijeran porqué me salgo o qué significa esa salida en la coreografía, pues me hubiera sentido bien, porque estoy afuera, me salí y estoy aportando algo a la coreografía aunque no esté, con mi salida estoy aportando algo, pero si no me dicen nada, me hacen sentir como “¡tú salte, porque no, no cabes aquí!” ¿Me entiendes?

EAP.- Me dices que también hacía falta expresión y conexión con tus compañeros o en el grupo ¿tú crees que era importante?

MC.- Sí, muy importante, muy, muy importante porque cada quien tiene su rollo emocional, cada quien está bailando por una razón diferente y cada quien está sintiendo cosas muy diferentes y creo que lo que nos hacía falta era sentir lo que el otro o pensar lo mismo que el otro para conectarnos y ser una sola cosa, para hacer del grupo de diez que éramos o los que fuéramos, hacer uno sólo, creo que además eso se refleja mucho en el escenario porque en las ocasiones en que nos llegábamos a equivocar o lo que sea, si hubiéramos desarrollado esa conexión entre

PIGMALIÓN, el lugar en la coreografía.

La alumna dice que surgía un malestar en ella cuando, sin ninguna razón, tenía que salir de la coreografía, comenta que ella entendía que no era parte de la estructura coreográfica, sino que no existía ahí un lugar para ella.

“yo la verdad me sentía muy mal cuando me decían: “ahí tú te sales y no haces nada” si me dijeran porqué me salgo o qué significa esa salida en la coreografía, pues me hubiera sentido bien, porque estoy afuera, me salí y estoy aportando algo a la coreografía aunque no esté, con mi salida estoy aportando algo, pero si no me dicen nada, me hacen sentir como “¡tú salte, porque no, no cabes aquí!””

ECO, el diálogo ansiado.

La alumna también menciona que no había una buena conexión entre sus compañeros de grupo y hace notar que esto repercutía directamente en su desempeño en las coreografías, asume que los docentes debieron preocuparse más por hacerlos sentirse y provocar en ellos una conexión más profunda que solos no lograban. “...creo que lo que nos hacía falta era sentir lo que el otro o pensar lo mismo que el otro para conectarnos y ser una sola cosa, para hacer del grupo de diez que éramos o los que fuéramos, hacer uno sólo, creo que además eso se refleja mucho en el escenario porque en las ocasiones en que nos llegábamos a equivocar o lo que sea, si hubiéramos desarrollado esa conexión entre nosotros, más convivencia y más actividades juntos, entonces nos podríamos sentir en escena y podríamos sentir cuando el otro se equivoca y saber que hacer, pero no las teníamos, entonces si se equivocaba alguien pues todos nos sacábamos de onda y a veces siento que nos trabábamos y bueno: “¿qué hago? y chocábamos y la regábamos y nos regañaban y todo, pero tampoco se ponían a pensar que nos hacía falta inculcarnos esa parte emocional de grupo, como que nos echaban la culpa porque no nos sentíamos o porque no estábamos atentos a lo que el compañero hacía, no tanto atentos de lo que el compañero hacía, pero sí saber más o menos. Yo más o menos hasta tercero empecé a hacerlo, cuando le montaban algo a un compañero y yo no lo hacía, me

<p>nosotros, más convivencia y más actividades juntos, entonces nos podríamos sentir en escena y podríamos sentir cuando el otro se equivoca y saber que hacer, pero no las teníamos, entonces si se equivocaba alguien pues todos nos sacábamos de onda y a veces siento que nos trabábamos y bueno: “¿qué hago? y chocábamos y la regábamos y nos regañaban y todo, pero tampoco se ponían a pensar que nos hacía falta inculcarnos esa parte emocional de grupo, como que nos echaban la culpa porque no nos sentíamos o porque no estábamos atentos a lo que el compañero hacía, no tanto atentos de lo que el compañero hacía, pero sí saber más o menos. Yo más o menos hasta tercero empecé a hacerlo, cuando le montaban algo a un compañero y yo no lo hacía, me fijaba y por alguna cosa u otra, igual algún día yo lo podría hacer o por alguna cosa entendería lo que está haciendo y ya sabría lo que me toca hacer a mí, pero eso ya fue al final. Nunca nos lo dijeron, nunca, nos echaron la culpa, pero ellos no se dieron cuenta de que ellos tenían que ayudarnos en esa parte, porque nosotros solitos no estábamos pudiendo.</p> <p>EAP.- Hace un momento me mencionabas también que había clase de técnica y me decías técnicas diferentes ¿cómo era eso?</p> <p>MC.- Sí, eran técnicas diferentes, porque en primer año, nos dieron la introducción a la técnica, todo era como muy rígido, como muy ballet más o menos, mucha barra, barra al piso y todo era muy técnico, muy metódico, muy ¡rígido!. Llegamos a segundo año y la técnica fue completamente distinta, nosotros llegamos haciendo las cosas como nos habían enseñado en primero y la maestra nos dijo que así no servía en su clase, que teníamos que hacer exactamente lo contrario; entonces al principio fue muy difícil para todos, incluso hubo problemas con la profesora por eso, por las clases y por el método que ella nos estaba enseñando. Ya como a mediados ya nos habíamos acoplado a su técnica, incluso a mí me llegó a gustar, era bastante buena, pero el problema fue cuando llegamos a tercero que tuvimos la clase de juegos coreográficos, esa clase era completamente distinta a la clase que teníamos de técnica, nos</p>	<p>fijaba y por alguna cosa u otra, igual algún día yo lo podría hacer o por alguna cosa entendería lo que está haciendo y ya sabría lo que me toca hacer a mí, pero eso ya fue al final. Nunca nos lo dijeron, nunca, nos echaron la culpa, pero ellos no se dieron cuenta de que ellos tenían que ayudarnos en esa parte, porque nosotros solitos no estábamos pudiendo.”</p> <p>NÉMESIS, el plan de estudios, diversidad de técnicas. Margot nos dice que tenían técnicas diferentes en cada año, lo cual los hacía invalidar lo que habían visto con un maestro y comenzar otra vez desde el principio con otro que manejaba otra técnica. (No obstante, el plan de estudios menciona que la técnica a impartir debe ser Graham).</p> <p>“Sí, eran técnicas diferentes, porque en primer año, nos dieron la introducción a la técnica, todo era como muy rígido, como muy ballet más o menos, mucha barra, barra al piso y todo era muy técnico, muy metódico, muy ¡rígido!. Llegamos a segundo año y la técnica fue completamente distinta, nosotros llegamos haciendo las cosas como nos habían enseñado en primero y la maestra nos dijo que así no servía en su clase, que teníamos que hacer exactamente lo contrario; entonces al principio fue muy difícil para todos, incluso hubo problemas con la profesora por eso, por las clases y por el método que ella nos estaba enseñando. Ya como a mediados ya nos habíamos acoplado a su técnica, incluso a mí me llegó a gustar, era bastante buena, pero el problema fue cuando llegamos a tercero que tuvimos la clase de juegos coreográficos, esa clase era completamente distinta a la clase que teníamos de técnica, nos estaba pidiendo las cosas que nunca vimos en segundo y la maestra asumía que ya lo sabíamos, montaba lo que ya debíamos de saber porque ya habíamos pasado por primero y por segundo y que ya debíamos de saber esas cosas, pero no nos las enseñaron, o si nos lo enseñaron, nos lo enseñaron de distinta manera, nosotros nos expresábamos de una manera muy buena, yo creo que era muy buena, pero distinta de cómo la maestra <i>Edith</i> quería, pero siento que ella se cerró mucho y como ella quiere, ella tiene su técnica y quería que sus alumnos fueran así, nos exigía algo que no podíamos dar, entonces pues nos dio un</p>
--	--

estaba pidiendo las cosas que nunca vimos en segundo y la maestra asumía que ya lo sabíamos, montaba lo que ya debíamos de saber porque ya habíamos pasado por primero y por segundo y que ya debíamos de saber esas cosas, pero no nos las enseñaron, o si nos lo enseñaron, nos lo enseñaron de distinta manera, nosotros nos expresábamos de una manera muy buena, yo creo que era muy buena, pero distinta de cómo la maestra *Edith* quería, pero siento que ella se cerró mucho y como ella quiere, ella tiene su técnica y quería que sus alumnos fueran así, nos exigía algo que no podíamos dar, entonces pues nos dio un bajón terrible porque ya no estábamos explotando la técnica que nosotros teníamos en segundo, a la que ya nos habíamos acoplado, y estábamos con la presión de sacar la técnica nueva, la técnica diferente que nos estaban dando en tercero, entonces ya no dábamos ni una, en ninguna de las dos y eso es muy malo. Y ya pues la maestra de técnica fue la que cedió un poco y nos empezó a dar cosas un poco más metódicas y más técnicas, como las que nos estaban pidiendo en la otra clase, en nuestro beneficio, para que nosotros al final bailáramos todas las coreografías, pero ya no fue bueno, porque además a la maestra *Diana* no le gusta dar ese tipo de clases y las daba por obligación, porque lo tenía que hacer y porque así era y ya las clases no eran tan divertidas, no eran tan sabrosas como lo eran en segundo, y era como: “vamos a hacer lo mismo y uno, dos, tres, cuatro” y a contar y ya no lo estábamos disfrutando, ni ella porque incluso yo a veces pensaba que llegaba a clases y como: “¡ay bueno, vamos a hacer la clase!” y de repente bostezaba y: “¡ay! vamos a empezar” y así te contagiaba de las pocas ganas que tenía, de su flojera o de su desilusión, no sé, eran muchas cosas. Yo la verdad me sentía muy mal porque ya pensaba que ya no estaba dando nada con ninguna de las dos maestras, con ninguna de las dos materias y con ninguna de las dos técnicas, entonces, si nos hubieran enseñado una técnica y una sola maestra, una sola maestra para esa técnica los tres años, hubiéramos salido muy bien, cualquiera de las dos, pero nos hicieron una mezcla ahí muy rara y fue muy feo, no

bajón terrible porque ya no estábamos explotando la técnica que nosotros teníamos en segundo, a la que ya nos habíamos acoplado, y estábamos con la presión de sacar la técnica nueva, la técnica diferente que nos estaban dando en tercero, entonces ya no dábamos ni una, en ninguna de las dos y eso es muy malo. Y ya pues la maestra de técnica fue la que cedió un poco y nos empezó a dar cosas un poco más metódicas y más técnicas, como las que nos estaban pidiendo en la otra clase, en nuestro beneficio, para que nosotros al final bailáramos todas las coreografías, pero ya no fue bueno, porque además a la maestra *Diana* no le gusta dar ese tipo de clases y las daba por obligación, porque lo tenía que hacer y porque así era y ya las clases no eran tan divertidas, no eran tan sabrosas como lo eran en segundo, y era como: “vamos a hacer lo mismo y uno, dos, tres, cuatro” y a contar y ya no lo estábamos disfrutando, ni ella porque incluso yo a veces pensaba que llegaba a clases y como: “¡ay bueno, vamos a hacer la clase!” y de repente bostezaba y: “¡ay! vamos a empezar” y así te contagiaba de las pocas ganas que tenía, de su flojera o de su desilusión, no sé, eran muchas cosas. Yo la verdad me sentía muy mal porque ya pensaba que ya no estaba dando nada con ninguna de las dos maestras, con ninguna de las dos materias y con ninguna de las dos técnicas, entonces, si nos hubieran enseñado una técnica y una sola maestra, una sola maestra para esa técnica los tres años, hubiéramos salido muy bien, cualquiera de las dos, pero nos hicieron una mezcla ahí muy rara y fue muy feo, no logramos sacar nada bien, como las otras generaciones.”

NÉMESIS, el plan de estudios, el experimento.

La alumna expresa que, al parecer, sólo su generación, tuvo variedad de técnicas impartidas, ya que una generación antes y una generación después fueron entrenados en técnica Graham (como lo indica el plan de estudios).

“La generación anterior salió con Graham, muy bien y la verdad yo los veía cuando yo estaba en segundo, y decía “¡jórale que padre, bailas muy bien, tienes muy buena preparación!” y yo decía cuando estaba en primero “yo cuando llegue a tercero igual voy a estar así” pero no, yo veía a mis compañeros en tercero y a mí misma y nada. Los mismos profesores estaban decepcionados de nosotros, todos tenían problemas con

logramos sacar nada bien, como las otras generaciones. La generación anterior salió con Graham, muy bien y la verdad yo los veía cuando yo estaba en segundo, y decía “¡órale que padre, bailas muy bien, tienes muy buena preparación!” y yo decía cuando estaba en primero “yo cuando llegue a tercero igual voy a estar así” pero no, yo veía a mis compañeros en tercero y a mí misma y nada. Los mismos profesores estaban decepcionados de nosotros, todos tenían problemas con nosotros, nos regañaban y decían que nosotros éramos los apáticos, los que no estábamos echándole ganas, que no hacíamos las cosas bien, pero en cierto modo nosotros estábamos apáticos y no estábamos haciendo las cosas bien, pero ¿por qué? porque el problema estaba desde el plan de estudios que nos dieron a nosotros, además yo me sentí como diferente a todos los demás compañeros de danza contemporánea, pero no diferente de una manera especial, sino al revés, porque también la generación de ahora está preparada en Graham súper bien los tres años, apoyada completamente por los profesores y nosotros como si se hubieran saltado una generación y a esta generación no la queremos y ya que salga, mejor me enfoco en la nueva, que ellos si tienen ganas y que se ve que están mejor preparados y pues no. Incluso en tercero de contemporáneo, que tomamos algunas clases con los de segundo, al principio yo era que “es que no puedo creerlo yo estoy en tercero y ellos bailan mejor, tienen mejor técnica, mejor posición, mejor todo ¿y yo qué? se supone que yo debería estar mostrándoles, o si no presumiéndoles, sí diciendo yo tengo ya un año más estudiando aquí, pues ya se más que ustedes, pero no, al principio yo me sentía opacada completamente por ellos y más porque la maestra *Edith* y también la maestra *Belén*, sobre todo ella, no disimulaban su favoritismo hacía los de segundo, su apoyo incondicional y hacía nosotros no, al contrario, ¡oye nunca nos lo dijeron! pero a veces sí lo interpretaba así como “¡velo, aprende, tiene ganas y tú no!” pero no es que no quiera, si no que simplemente no me daban ese impulso, yo no sentí que me lo dieran, me hacía falta un impulso, una razón, que me dieran una palmada

nosotros, nos regañaban y decían que nosotros éramos los apáticos, los que no estábamos echándole ganas, que no hacíamos las cosas bien, pero en cierto modo nosotros estábamos apáticos y no estábamos haciendo las cosas bien, pero ¿por qué? porque el problema estaba desde el plan de estudios que nos dieron a nosotros, además yo me sentí como diferente a todos los demás compañeros de danza contemporánea, pero no diferente de una manera especial, sino al revés, porque también la generación de ahora está preparada en Graham súper bien los tres años, apoyada completamente por los profesores y nosotros como si se hubieran saltado una generación y a esta generación no la queremos y ya que salga, mejor me enfoco en la nueva, que ellos si tienen ganas y que se ve que están mejor preparados y pues no.”

PIGMALIÓN, el lugar del alumno

La alumna comenta que también recibían comentarios de los profesores, que los juzgaban como apáticos y que no hacían las cosas bien, sin embargo, ella asume que si se encontraban decepcionados era porque los alumnos también se sentían mal porque no se había respetado el plan de estudios en su generación.

“nos dijo que estaba mal todo el grupo, pero también empecé a ver como impulsaban a los otros grupos, a los de segundo y a los otros, les estaban dando las oportunidades que nosotros pudimos haber tenido, entonces eso te hace pensar ¿por qué a ellos y por qué no a nosotros? Hay algo malo, entonces por ahí fue que me empecé a dar cuenta de que estaban desilusionados de nosotros, decepcionados y lo que fuera.”

PIGMALIÓN, el lugar del alumno.

La alumna menciona que los profesores mostraban su favoritismo hacia las otras generaciones, entrenadas en técnica Graham dándoles más apoyo y oportunidades, al ponerlos como ejemplo, ante ellos que no le echaban ganas. Ella dice que le hacía falta un impulso, que los maestros la apoyaran y explotaran sus habilidades.

“...la maestra *Edith* y también la maestra *Belén*, sobre todo ella, no disimulaban su favoritismo hacía los de segundo, su apoyo incondicional y hacía nosotros no, al contrario, ¡oye nunca nos lo dijeron! pero a veces sí lo interpretaba así como “¡velo, aprende, tiene ganas y tú no!” pero no es que no quiera, si no que simplemente no me daban ese impulso, yo no sentí que me lo dieran, me

en la espalda y que me dijeran ¡tú puedes, vas hazlo!, no sé, o que me explotarán, me entendieran un poco más y que vieran que tengo habilidades, aunque sean diferentes a las de los demás, que explotaran esas habilidades, eso es lo que me hacía falta y supongo que a mis compañeros también y nunca lo hicieron. Yo la verdad estaba muy desilusionada ya de la danza contemporánea de esa escuela y además de todo, a pesar de que estábamos mal con los profesores y los compañeros, nunca fuimos un grupo bien unido, yo siento que nunca lo fuimos, siempre estábamos cada quien en su rollo, pero no nos uníamos para hacer algo, con lo que nos estaba pasando, igual nos quejábamos o cada quién por su lado, pero nunca nos unimos de “¡vamos a hacer algo juntos! ¡vamos a demostrarles a los profesores que sí podemos! ¡vamos a hablar con ellos todos!” algunas veces sí lo hicimos, pero nos hacía falta estar unidos y entendernos los unos a los otros, entonces estábamos mal en el grupo, mal con los profesores y todo eso me hacía sentir mal a mí como bailarina y como estudiante, estaba mal, yo siento que no daba una en clase, estaba muy desilusionada y muy decepcionada y con mi autoestima de bailarina mal, hasta el piso.

EAP.- Me dices que los maestros estaban desilusionados del grupo ¿tú como percibiste esto?

MC.- Porque los mismos profesores nos lo empezaron a decir, sobre todo la maestra *Belén*, ella sí nos lo dijo y habló con nosotros, nos dijo que estaba mal todo el grupo, pero también empecé a ver como impulsaban a los otros grupos, a los de segundo y a los otros, les estaban dando las oportunidades que nosotros pudimos haber tenido, entonces eso te hace pensar ¿por qué a ellos y por qué no a nosotros? Hay algo malo, entonces por ahí fue que me empecé a dar cuenta de que estaban desilusionados de nosotros, decepcionados y lo que fuera. También en las clases, sobre todo con la maestra *Edith*, después de las coreografías que hicimos, siempre nos decía que estuvo bien [con desánimo] “¡ah, salió bien!” hubiera sido mejor, en muchas ocasiones que nos dijera que estuvo fatal, porque

hacía falta un impulso, una razón, que me dieran una palmada en la espalda y que me dijeran ¡tú puedes, vas hazlo!, no sé, o que me explotarán, me entendieran un poco más y que vieran que tengo habilidades, aunque sean diferentes a las de los demás, que explotaran esas habilidades, eso es lo que me hacía falta y supongo que a mis compañeros también y nunca lo hicieron.”

“...estábamos mal con los profesores y los compañeros, nunca fuimos un grupo bien unido, yo siento que nunca lo fuimos, siempre estábamos cada quien en su rollo, pero no nos uníamos para hacer algo, con lo que nos estaba pasando, igual nos quejábamos o cada quién por su lado, pero nunca nos unimos de “¡vamos a hacer algo juntos! ¡vamos a demostrarles a los profesores que sí podemos! ¡vamos a hablar con ellos todos!” algunas veces sí lo hicimos, pero nos hacía falta estar unidos y entendernos los unos a los otros, entonces estábamos mal en el grupo, mal con los profesores y todo eso me hacía sentir mal a mí como bailarina y como estudiante, estaba mal, yo siento que no daba una en clase, estaba muy desilusionada y muy decepcionada y con mi autoestima de bailarina mal, hasta el piso.”



“...sobre todo la maestra *Belén*, ella sí nos lo dijo y habló con nosotros, nos dijo que estaba mal todo el grupo, pero también empecé a ver como impulsaban a los otros grupos, a los de segundo y a los otros, les estaban dando las oportunidades que nosotros pudimos haber tenido, entonces eso te hace pensar ¿por qué a ellos y por qué no a nosotros? Hay algo malo, entonces por ahí fue que me empecé a dar cuenta de que estaban desilusionados de nosotros, decepcionados y lo que fuera.”

PIGMALIÓN, el deseo de la mirada y la palabra. La alumna hace referencia a la manera en que su maestra le decía que la coreografía había salido bien, aunque su actitud denotaba que no era así, piensa que pudo haber sido mejor que la maestra les dijera en qué

se equivocaron aquí y acá y siento que tú no hiciste esto y estabas haciendo lo otro, y que nos dijera todo y que si quiera nos dijera que somos una basca, pero que nos dijera porqué, para que pudiéramos mejorar esas cosas y que la siguiente función ya nos saliera súper bien y no, nos seguía diciendo: “ah les salió bien, bien”. No se comunicaba con nosotros, no nos decía bien las cosas, entonces eso me hacía pensar, bien a secas es peor que nos diga que estuvo mal y que trabaje más con nosotros en ese aspecto. También por ahí siento que estaba desilusionada porque nuestro trabajo no le gustaba y ya lo estaba haciendo como por terminar más que por nosotros. [silencio]

EAP.- Tú te diste cuenta de cómo trataban a los de segundo de manera diferente a los de tercero ¿cómo te diste cuenta?

MC.- Esa es una historia muy bonita, bueno, no, más o menos [risa] porque ya a finales de año se empezó a montar una coreografía con una coreógrafa muy buena: la maestra *Lizbeth*, invitada por la maestra *Belén*. Era una oportunidad realmente muy buena y era para aplicar todos los conocimientos que vimos en todo el año, al principio este proyecto era para los de tercero, ¿y qué pasó? a la mera hora los de tercero que bailamos, éramos la minoría en el grupo, entonces todo esto fue porque según la maestra *Belén*, nosotros no éramos un grupo bueno, nosotros no estábamos interesados, no le estábamos echando las ganas que ella quería, el interés que ella quería, que aparte no estábamos bien preparados y nos lo reclamó. La primera vez que fue la coreógrafa a ver cómo estaba el grupo, nada mas se quedaron tres, yo no fui ese día y la maestra *Belén* dice que estaba muy decepcionada de la posición que tenían en la barra, que realmente les hacía falta mucha técnica y que así no se iba a poder. Dice la maestra *Belén* que fueron los alumnos de segundo los que empezaron a preguntar, “¿qué pasa? yo quiero entrar” que tenían interés, que estaban de chismosos y que los vio tan emocionados, tan interesados que los invitó. Yo la verdad creo que ella les dijo, yo no creo que los alumnos de segundo, por muchas ganas que tuvieran, hayan

estaban mal, para que ellos trataran de corregirlo. “...sobre todo con la maestra *Edith*, después de las coreografías que hicimos, la maestra *Edith* siempre nos decía que estuvo bien [con desánimo] “¡ah, salió bien!” hubiera sido mejor en muchas ocasiones que nos dijera que estuvo fatal, porque se equivocaron aquí y acá y acá, y siento que tú no hiciste esto y estabas haciendo lo otro, y que nos dijera todo y que si quiera nos dijera que somos una basca, pero que nos dijera porqué para que pudiéramos mejorar esas cosas y que la siguiente función ya nos saliera súper bien y no, nos seguía diciendo: “ah les salió bien, bien” y ya, no se comunicaba con nosotros, no nos decía bien las cosas, entonces eso me hacía pensar que bien a secas es peor que nos diga que estuvo mal y que trabaje más con nosotros en ese aspecto. También por ahí siento que estaba desilusionada porque nuestro trabajo no le gustaba y ya lo estaba haciendo como por terminar más que por nosotros.”

PIGMALIÓN, el lugar del alumno.

La alumna platica sobre un proyecto para su grupo en el cual tuvieron que concursar con otra generación por ganarse un lugar, lo que ocasionó que fueran la minoría de alumnos de su grupo quienes participaron en el montaje.

“...ya a finales de año se empezó a montar una coreografía con una coreógrafa muy buena: la maestra *Lizbeth*, invitada por la maestra *Belén*. Era una oportunidad realmente muy buena y era para aplicar todos los conocimientos que vimos en todo el año, al principio este proyecto era para los de tercero, ¿y qué pasó? a la mera hora los de tercero que bailamos, éramos la minoría en el grupo, entonces todo esto fue porque según la maestra *Belén*, nosotros no éramos un grupo bueno, nosotros no estábamos interesados, no le estábamos echando las ganas que ella quería, el interés que ella quería, que aparte no estábamos bien preparados y nos lo reclamó. La primera vez que fue la coreógrafa a ver cómo estaba el grupo, nada mas se quedaron tres, yo no fui ese día y la maestra *Belén* dice que estaba muy decepcionada de la posición que tenían en la barra, que realmente les hacía falta mucha técnica y que así no se iba a poder. Dice la maestra *Belén* que fueron los alumnos de segundo los que empezaron a preguntar, “¿qué pasa? yo quiero entrar” que tenían interés, que estaban de chismosos y que los vio tan

dicho “yo quiero entrar ahí” yo creo que fue la maestra la que les dijo: “¿saben qué? el grupo de tercero está horrible, está del nabo, si quieren entrar...” pues obvio, ellos lo aprovecharon y entonces fíjate lo que se hizo ¡se hizo un casting! no, eso fue lo peor que nos pudo haber pasado, está bien, pero ¿por qué un casting? si ese proyecto era para nosotros, además yo cuando me enteré de este proyecto dije “¡que padre!” porque pensé que iba a ser muy bueno para nosotros como grupo, íbamos a trabajar en algo completamente diferente, iba a ser muy padre por que esas serían las ultimas funciones que íbamos a dar juntos, las ultimas clases que íbamos a tomar juntos y eso hubiera sido ¡guau!, maravilloso, realmente maravilloso, pero no. Desde el momento que nos dijeron “va a haber un casting”, ya muchos empezaron: “no, yo no, yo no voy a poder” ya sabíamos como eran los de segundo, bueno, yo ya sabia, ya los había visto en sus clases y la verdad decía “¡órale, son muy buenos!” entonces desde el principio, con lo que nos dijo la maestra *Belén*, que estábamos muy mal en técnica y todo, yo estaba como que muy insegura de mí misma en el casting y creo que muchos de mis compañeros también. Yo sí estaba muy interesada y tenía muchas esperanzas de quedarme en esa coreografía, pero el día del casting estaba muy insegura al principio, viendo cómo lo estaban haciendo los demás y viendo cómo desde el casting, me acuerdo muy bien, la maestra *Lizbeth* se dio cuenta lo bueno que era Armando, por ejemplo, y Erika, que hacían una pareja maravillosa y que estaban haciendo las cosas muy bien y desde ese día se notó que estaba enfocada en esa pareja diciendo: “yo los voy a sacar, yo les voy a enseñar y van a salir muy bien” entonces yo me sentí mal, realmente mal, deprimida, así como que no, no sé que hago aquí y me empecé a cuestionar que no sabía que hacía ahí y todo. Saliendo del casting, platicando con mis compañeros, creo que todos se sentían igual, como muy inseguros, temerosos, ya se había ido esa ilusión de trabajar juntos con esa coreógrafa y cuando nos avisaron que sólo habíamos quedado tres de tercero en el baile, fue algo terrible, a mí me dio mucho gusto, yo estaba

emocionados, tan interesados que los invitó. Yo la verdad creo que ella les dijo, yo no creo que los alumnos de segundo, por muchas ganas que tuvieran, hayan dicho “yo quiero entrar ahí” yo creo que fue la maestra la que les dijo: “¿saben qué? el grupo de tercero está horrible, está del nabo, si quieren entrar...” pues obvio, ellos lo aprovecharon y entonces fíjate lo que se hizo ¡se hizo un casting! no, eso fue lo peor que nos pudo haber pasado, está bien, pero ¿por qué un casting? si ese proyecto era para nosotros, además yo cuando me enteré de este proyecto dije “¡que padre!” porque pensé que iba a ser muy bueno para nosotros como grupo, íbamos a trabajar en algo completamente diferente, iba a ser muy padre por que esas serían las ultimas funciones que íbamos a dar juntos, las ultimas clases que íbamos a tomar juntos y eso hubiera sido ¡guau!, maravilloso, realmente maravilloso, pero no. Desde el momento que nos dijeron “va a haber un casting”, ya muchos empezaron: “no, yo no, yo no voy a poder” ya sabíamos como eran los de segundo, bueno, yo ya sabia, ya los había visto en sus clases y la verdad decía “¡órale, son muy buenos!” entonces desde el principio, con lo que nos dijo la maestra *Belén*, que estábamos muy mal en técnica y todo, yo estaba como que muy insegura de mí misma en el casting y creo que muchos de mis compañeros también. Yo sí estaba muy interesada y tenía muchas esperanzas de quedarme en esa coreografía, pero el día del casting estaba muy insegura al principio, viendo cómo lo estaban haciendo los demás y viendo cómo desde el casting, me acuerdo muy bien, la maestra *Lizbeth* se dio cuenta lo bueno que era Armando, por ejemplo, y Erika, que hacían una pareja maravillosa y que estaban haciendo las cosas muy bien y desde ese día se notó que estaba enfocada en esa pareja diciendo: “yo los voy a sacar, yo les voy a enseñar y van a salir muy bien” entonces yo me sentí mal, realmente mal, deprimida, así como que no, no sé que hago aquí y me empecé a cuestionar que no sabía que hacía ahí y todo. Saliendo del casting, platicando con mis compañeros, creo que todos se sentían igual, como muy inseguros, temerosos, ya se había ido esa ilusión de trabajar juntos con esa coreógrafa y cuando nos avisaron que sólo habíamos quedado tres de tercero en el baile, fue algo terrible, a mí me dio mucho gusto, yo estaba muy contenta porque yo sí me quedé y sí tenía muchas esperanzas, pero al ver a mis compañeros tan mal porque no los habían aceptado, tiraron la toalla y se

muy contenta porque yo sí me quedé y sí tenía muchas esperanzas, pero al ver a mis compañeros tan mal porque no los habían aceptado, tiraron la toalla y se fueron “ah, pues si no me quieren ya me voy”, no, eso fue muy feo. Una situación en particular de Rosalinda, ella se quedó, bueno, no se quedó en el casting, no la aceptaron pero se quedó al primer ensayo por recomendación de la maestra *Belén*, se quedó como para ver que pasaba, para ver si había algo para ella y estuvo bien que lo hiciera, pero ella no se quedó con ganas, ella no tenía ya la ilusión o no estaba emocionada como para quedarse, se quedó pensando en “¿yo qué hago aquí? a mí no me aceptaron pero ya estoy aquí”, y la verdad es que yo sentía su energía súper baja, no estaba dando lo que debía y eso era porque realmente se sintió de que no la aceptaron y que ella estaba ahí como extra o como por compromiso de la coreógrafa, de que ya la vio ahí y ya bueno, está bien pues ya tú entra, entonces ahí fue donde me di cuenta de que el trato a los de segundo era muy especial, muy diferente al de nosotros, desde el hecho de que ese casting no fue otra cosa mas que un desplazamiento de nosotros los de tercero ¡fuera! y ya los de segundo que son buenos y que sí tienen ganas ¡va! que entren. A pesar de que el proyecto fue muy bueno y la verdad me hizo crecer cañón y me sacó del hoyo en el que estaba, no me gustó tanto porque no fue un proyecto de mi grupo y no fue lo bello que pudo haber sido. Incluso en los ensayos de la coreografía, yo veía claramente, como la maestra *Belén*, que era la que estaba supervisando los ensayos, tenía favoritismo por Armando, que era de segundo, y a Víctor lo hacía a un lado, literalmente, sí se notaba como a ellos sí los impulsaba, sí les decía: “¡que bien lo haces!” o cosas así, y a Víctor y a los otros no tanto, no sé, era un rollo bien raro. El papel especial que hacía más solos y todo eso, era de una chava de segundo, ni siquiera nosotras de tercero que la verdad también pudimos haberlo hecho, pero no, era una chava de segundo, realmente parecía que nosotros éramos los invitados a la coreografía de segundo, cuando en realidad era al revés, ni siquiera ese era el grupo original.

fueron “ah, pues si no me quieren ya me voy”, no, eso fue muy feo”

“...entonces ahí fue donde me di cuenta de que el trato a los de segundo era muy especial, muy diferente al de nosotros, desde el hecho de que ese casting no fue otra cosa mas que un desplazamiento de nosotros los de tercero ¡fuera! y ya los de segundo que son buenos y que sí tienen ganas ¡va! que entren. A pesar de que el proyecto fue muy bueno y la verdad me hizo crecer cañón y me sacó del hoyo en el que estaba, no me gustó tanto porque no fue un proyecto de mi grupo y no fue lo bello que pudo haber sido. Incluso en los ensayos de la coreografía, yo veía claramente, como la maestra *Belén*, que era la que estaba supervisando los ensayos, tenía favoritismo por Armando, que era de segundo, y a Víctor lo hacía a un lado, literalmente, sí se notaba como a ellos sí los impulsaba, sí les decía: “¡que bien lo haces!” o cosas así, y a Víctor y a los otros no tanto, no sé, era un rollo bien raro. El papel especial que hacía más solos y todo eso, era de una chava de segundo, ni siquiera nosotras de tercero que la verdad también pudimos haberlo hecho, pero no, era una chava de segundo, realmente parecía que nosotros éramos los invitados a la coreografía de segundo, cuando en realidad era al revés, ni siquiera ese era el grupo original.”

EAP.- Mencionaste algo bien interesante, dices que de alguna manera el proyecto, con todos sus pormenores, te hizo salir del hoyo en el que estabas ¿cómo fue eso?

MC.- Es que la clave estuvo en entrar a esa coreografía y en conocer a la maestra *Lizbeth*, porque yo supongo que me dio, bueno, nos dio a las tres de tercero que estábamos ahí, que estábamos muy desganadas, súper inseguras, temerosas, bueno, sobre todo yo, voy a hablar de mí, estaba súper temerosa, insegura de mí misma, insegura de lo que estaba haciendo, dudosa de lo que hacía ahí y también como espantada de estar con una coreógrafa tan buena y con los compañeros de segundo que eran muy buenos y yo me preguntaba “¿qué hago aquí?”, entonces ella se dio cuenta de eso y me empezó a impulsar cañonsísimo, me hizo sentir, ella me dio la palmada en la espalda que te digo que estaba esperando de alguien, ella me la dio, confió en mí, confió en que podía hacer las cosas y me regresó mi autoestima, me regresó la ilusión y me regresaron las ganas de bailar. Realmente me hizo sentir lo que es bailar, me hizo disfrutar un baile, aunque fuera de cinco minutos, como era su coreografía, hizo que yo experimentara en mí, emociones que nunca había experimentado. Al principio me ponía, yo me acuerdo mucho, en una vuelta que me puso al principio, la primera vez que me lo puso yo dije “cámbiamela porque no me sale” y de verdad, me caía, así, horrible y ella me dijo “no, no te la voy a cambiar porque si vas a poder” ya las últimas funciones, sí la daba bien, entonces ¡guau!, eso era para mí impresionante. Me dio un papel importante, me hizo sentir especial, me hizo sentir entendida porque me dio todo lo que los otros maestros no me dieron en los tres años, de verdad, así lo sentí, porque ella realmente me explicaba cualquier movimiento, aunque fuera la mano, estiras la mano, bueno ¿por qué la estiras? porque quieres alcanzar algo, bueno ¿qué? “a tú ser querido” o lo que fuera. Aunque fuera un movimiento de la mano, ya tenía una razón, ya me sentía especial en la coreografía, ya sentía que estaba haciendo algo y que estaba aportando algo. Sobre todo por este asunto del que nos hablaba mucho, de que

PIGMALIÓN, los lugares móviles.

La alumna contempla que hubo un cambio para ella, cuando fue tomada en cuenta por la coreógrafa, obtuvo la confianza para hacer un dueto con el mejor bailarín de ese proyecto, le dio el impulso para seguir con la danza porque creyó en su capacidad y aprecia los comentarios que le hizo respecto a su trabajo. “Es que la clave estuvo en entrar a esa coreografía y en conocer a la maestra *Lizbeth*, porque yo supongo que me dio, bueno, nos dio a las tres de tercero que estábamos ahí, que estábamos como que muy desganadas, súper inseguras, temerosas, bueno, sobre todo yo, voy a hablar de mí, estaba súper temerosa, insegura de mí misma, insegura de lo que estaba haciendo, dudosa de lo que hacía ahí y también como espantada de estar con una coreógrafa tan buena y con los compañeros de segundo que eran muy buenos y yo me preguntaba “¿qué hago aquí?”, entonces ella se dio cuenta de eso y me empezó a impulsar cañonsísimo, me hizo sentir, ella me dio la palmada en la espalda que te digo hace rato que estaba esperando de alguien, ella me la dio, confió en mí, confió en que podía hacer las cosas y me regresó mi autoestima, me regresó la ilusión y me regresaron las ganas de bailar, realmente me hizo sentir lo que es bailar, me hizo disfrutar un baile, aunque fuera de cinco minutos, como era su coreografía, hizo que yo experimentara en mí, emociones que nunca había experimentado realmente. Al principio me ponía, yo me acuerdo mucho, en una vuelta que me puso al principio, la primera vez que me lo puso yo dije “cámbiamela porque no me sale” y de verdad, me caía, así, horrible y ella me dijo “no, no te la voy a cambiar porque si vas a poder” ya las últimas funciones, sí la daba bien, entonces ¡guau!, eso era para mí impresionante. Me dio un papel importante, me hizo sentir especial, me hizo sentir entendida porque ella sí me dio todo lo que los otros maestros no me dieron en los tres años, de verdad, así lo sentí, porque ella realmente me explicaba cualquier movimiento, aunque fuera la mano, estiras la mano, bueno “¿por qué la estiras? porque quieres alcanzar algo”, bueno ¿qué? “a tú ser querido” o lo que fuera y ya, aunque fuera un movimiento de la mano, ya

todo el grupo hacíamos una sola cosa, era un sólo átomo y a pesar de que hacíamos cosas distintas, estábamos en la misma sintonía, entonces, yo ya me sentí importante porque decía: “somos uno sólo y yo soy parte de esto y si no estoy yo, ya no somos lo mismo” todo esto me hacía sentir muy bien, muy especial y me regresó la seguridad en mí misma, la confianza y sobre todo, lo más importante, el gusto y lo estaba disfrutando como no tienes una idea y además era muy bonito. La verdad los ensayos estaban muy pesados, ensayábamos los sábados, los domingos a las 8 de la mañana o a las 9, no me acuerdo, pero la verdad sí estaban matadores porque eran los únicos días que yo tenía para descansar y los sábados llegaba cruda a los ensayos o lo que fuera, los domingos era para estar con mi familia y no podía, y sí estaban pesados y era un esfuerzo adicional, pero realmente me estaba empezando a sentir tan bien que ya no me importaba y fue algo bien chistoso, porque a pesar de que al principio sí me sentía diferente porque sí veía el favoritismo, digamos hacia los mejores que eran los de segundo, llegó un momento en que ya no me estaba importando eso, porque yo ya me estaba sintiendo bien con lo que yo hacía, fuera mucho o poco ya era algo importante, era algo importante para ella. Me gustaba mucho este rollo de que cuando salíamos de escena, bueno cuando no estábamos haciendo algo en el centro, estábamos afuera haciendo algo, moviéndonos, movimientos muy sencillos, muy simples y no muy notorios, pero eso hacía que no perdiéramos el sentimiento, que no perdiéramos la energía con la que habíamos bailado y que cuando regresáramos a escena, regresáramos con la misma intensidad y ya había una razón por la que estábamos ahí o por la que salía o por lo que fuera, entonces eso fue lo que me hizo ver que la danza sí es algo muy bello y que realmente le tenía amor a la danza, que era una de las mejores artes, y que era una manera de expresarme muy buena y se lo agradezco mucho a la profesora, fue algo muy bonito a pesar de que duraba cinco minutos la coreografía, eran cinco minutos que yo esperaba todo el día por vivirlos y terminaban y se me iban como agua, pero ya me había

tenía una razón, ya me sentía especial en la coreografía, ya sentía que estaba haciendo algo y que estaba aportando algo. Sobre todo por este asunto del que nos hablaba mucho, de que todo el grupo hacíamos una sola cosa, era un solo átomo y a pesar de que hacíamos cosas distintas, estábamos en la misma sintonía, entonces yo ya me sentí importante porque decía: “somos uno sólo y yo soy parte de esto y si no estoy yo, ya no somos lo mismo” entonces todo esto me hacía sentir muy bien, muy especial y ya me regresó la seguridad en mí misma, la confianza y sobre todo, lo más importante, el gusto y lo estaba disfrutando como no tienes una idea y además era muy bonito. La verdad los ensayos estaban muy pesados, ensayábamos los sábados, los domingos a las 8 de la mañana o a las 9, no me acuerdo, pero la verdad sí estaban matadores porque eran los únicos días que yo tenía para descansar y los sábados llegaba cruda a los ensayos o lo que fuera, los domingos era para estar con mi familia y no podía, y sí estaban pesados y era un esfuerzo adicional, pero realmente me estaba empezando a sentir tan bien que ya no me importaba y fue algo bien chistoso, porque a pesar de que al principio sí me sentía diferente porque sí veía el favoritismo, digamos hacia los mejores que eran los de segundo, llegó un momento en que ya no me estaba importando eso, porque yo ya me estaba sintiendo bien con lo que yo hacía, fuera mucho o poco ya era algo importante, era algo importante para ella. Me gustaba mucho este rollo de que cuando salíamos de escena, bueno cuando no estábamos haciendo algo en el centro, estábamos afuera haciendo algo, moviéndonos, movimientos muy sencillos, muy simples y no muy notorios, pero eso hacía que no perdiéramos el sentimiento, que no perdiéramos la energía con la que habíamos bailado y que cuando regresáramos a escena, regresáramos con la misma intensidad y ya había una razón por la que estábamos ahí o por la que salía o por lo que fuera, entonces eso fue lo que me hizo ver que la danza sí es algo muy bello y que realmente le tenía amor a la danza, que era una de las mejores artes, y que era una manera de expresarme muy buena y se lo agradezco mucho a la profesora, fue algo muy bonito a pesar de que duraba cinco minutos la coreografía, eran cinco minutos que yo esperaba todo el día por vivirlos y terminaban y se me iban como agua, pero ya me había hecho el día feliz, pasará lo que pasara yo ya había tenido mis cinco minutos de felicidad y de éxtasis y de

el día feliz, pasará lo que pasara yo ya había tenido mis cinco minutos de felicidad y de éxtasis y de lo que fuera y me sentía bien. Se lo agradezco mucho porque ella confió en mí, porque creyó que yo podía hacer las cosas y al final de cuentas lo hice y me impresione yo misma, de verdad, yo nunca pensé que pudiera hacer eso y lo hice, incluso me acuerdo muy bien que a mí me incomodaba muchísimo el vestuario, al principio dije: “no, yo no voy a salir así, es que cómo me van a ver así, me da pena” de hecho la primera vez que ensayamos con el vestuario, yo estaba así como preocupada de que “mete la panza, Margot mete la panza” ya sabes y obviamente me afectaba en mis movimientos y en mi expresión porque ya estaba pensando en otras cosas, pero ya hasta el final fue así de que “hay pues ya que, me vale que me vean como me vean, yo estoy metida en mi rollo” y fue algo muy padre y fue una energía que me gustaba mucho. A pesar de que me gustaba mucho la energía que sentía, creo que si hubiéramos hecho esa coreografía con el grupo de tercero, hubiera sido maravilloso, porque estuvimos juntos los tres años, ya habíamos vivido muchas cosas, todos estábamos en la misma situación de desilusión o lo que fuera y como esa coreografía me levantó, igual lo pudo haber hecho con los demás, nos pudo haber levantado como grupo de una manera muy padre, entonces como no estábamos tan unidos ni nos llevábamos tan bien con los de segundo, pues hacía falta esa parte de compañerismo dentro de la coreo, que con los de tercero hubiera salido muy bien y la verdad a pesar de que yo me sentía bien conmigo y con lo que hacía, pues sí me sentía mal porque en el camerino nosotras nos estábamos preparando para esa coreografía, mientras nuestros compañeros nos estaban ayudando, en vez de estarse preparando ellos también, ellos se quedaban viendo nos decían: “¡que padre! pero pues nada más veían y eso era triste, yo siento. De hecho yo considero que fue esa coreografía, ese final lo que me hizo decidir que sí quiero seguir, que no lo quiero dejar y que tengo que seguir, porque si no, no puedo sacar lo que tengo porque siento que es la parte en la que yo me

lo que fuera y me sentía bien. Se lo agradezco mucho porque ella confió en mí, porque creyó que yo podía hacer las cosas y al final de cuentas lo hice y me impresione yo misma, de verdad, yo nunca pensé que pudiera hacer eso y lo hice, incluso me acuerdo muy bien que a mí me incomodaba muchísimo el vestuario, al principio dije: “no, yo no voy a salir así, es que cómo me van a ver así, me da pena” de hecho la primera vez que ensayamos con el vestuario, yo estaba así como preocupada de que “mete la panza, Margot mete la panza” ya sabes y obviamente me afectaba en mis movimientos y en mi expresión porque ya estaba pensando en otras cosas, pero ya hasta el final fue así de que “hay pues ya que, me vale que me vean como me vean, yo estoy metida en mi rollo” y fue algo muy padre y fue una energía que me gustaba mucho. A pesar de que me gustaba mucho la energía que sentía, creo que si hubiéramos hecho esa coreografía con el grupo de tercero, hubiera sido maravilloso, porque estuvimos juntos los tres años, ya habíamos vivido muchas cosas, todos estábamos en la misma situación de desilusión o lo que fuera y como esa coreografía me levantó, igual lo pudo haber hecho con los demás, nos pudo haber levantado como grupo de una manera muy padre, entonces como no estábamos tan unidos ni nos llevábamos tan bien con los de segundo, pues hacía falta esa parte de compañerismo dentro de la coreo, que con los de tercero hubiera salido muy bien y la verdad a pesar de que yo me sentía bien conmigo y con lo que hacía, pues sí me sentía mal porque en el camerino nosotras nos estábamos preparando para esa coreografía, mientras nuestros compañeros nos estaban ayudando, en vez de estarse preparando ellos también, ellos se quedaban viendo nos decían: “¡que padre! pero pues nada más veían y eso era triste, yo siento. De hecho yo considero que fue esa coreografía, ese final lo que me hizo decidir que sí quiero seguir, que no lo quiero dejar y que tengo que seguir, porque si no, no puedo sacar lo que tengo porque siento que es la parte en la que yo me

puedo expresar bien, sin broncas, entonces si no hubiera pasado eso, seguramente yo hubiera tirado la toalla y me hubiera ido y ya no quiero saber nada de danza y adiós, pero no, hubo algo que me impulso.

EAP.- Me decías que tú esperabas ansiosa esos cinco minutos que duraba la coreografía ¿por qué es importante el momento de la coreografía?

MC.- Porque era una ¡carga de emociones inmensa! era una energía que yo sentía en mí y en mis compañeros ¡guau! de verdad no pensaba en nada, no lo puedo explicar y me siento muy bien de no poder explicarlo porque la maestra *Lizbeth* nos decía: “es que yo no les puedo decir lo que se siente pero es algo que de verdad ¡guau!” y lo sentía de verdad, hasta cuando estaba en la esquina, así la piel chinita y la adrenalina que sentía era suficiente para hacer mi día ¿me entiendes? era importante estar ahí porque estaba... ¡Ay, no sé! no sé, era importante para mí, sentirme bien conmigo misma y además porque siento que estábamos logrando transmitir, lo que nosotros sentíamos, a los espectadores.

Muchas de las personas que vieron la coreografía me comentaron: “oye está muy bien” y la verdad es que sí lo sintieron y en una ocasión, unas amigas que nos fueron a ver, cuando terminó, una de ellas estaba llorando de que realmente sí lo logramos, sí logramos transmitir lo que queríamos y creo que eso es muy importante, ese es el fin que estamos buscando, era importante estar en escena en esa coreografía porque... ¡ay, es que no se como explicarlo! [risa] pues no sé.

También en las funciones en las que dábamos, las dos, ésta coreografía de la maestra *Lizbeth* y la coreografía de la maestra *Edith*, que teníamos de rutina, la coreografía final de fin de curso y todo, yo me sentía como “Ah, mira *Edith* fíjate que tú nunca me apoyaste y fíjate que en tu clase, según tú, yo nunca di nada y yo no podía en tu clase, lo que sea, pero mira, ¡lo puedo hacer! y no lo hice contigo, porque tú no quisiste que lo hiciera pero lo puedo hacer con alguien más porque alguien más me impulsó y la verdad es que yo nunca lo comenté, ella nunca me dijo nada sobre esa coreografía o sobre si lo hice bien o mal, ni siquiera escuche algún comentario suyo, pero sé

PIGMALIÓN, el deseo de la mirada y la palabra.

La alumna considera que su aprovechamiento y avance dependía del apoyo y la confianza de sus maestros y espera que ellos hayan visto su avance con la última coreógrafa para que se dieran cuenta de que en realidad sí lo podía hacer.

“...yo me sentía como “Ah, mira *Edith* fíjate que tú nunca me apoyaste y fíjate que en tu clase, según tú, yo nunca di nada y yo no podía en tu clase, lo que sea, pero mira, ¡lo puedo hacer! y no lo hice contigo, porque tú no quisiste que lo hiciera pero lo puedo hacer con alguien más porque alguien más me impulsó y la verdad es que

que lo sabe, que nos vio ahí y que dijo: “¡lo pueden hacer!” Yo siento y espero que sí lo haya pensado, pero sí era muy importante que me vieran y sentirme yo bien. Esa coreografía era lo que yo estaba esperando desde primero, desde que entré, porque desde que yo entré veía a los de tercero así ¡guau! y cuando yo llegué a tercero y muchos de primero decían ¡guau! con esa coreografía: “¿Tú eres de tercero verdad?” Y yo decía: “sí, soy de tercero ¡claro!” “¡órale! se nota que eres de tercero”. Tal vez sea muy tonto, pero para mí era importante porque eso significaba que habíamos tenido un avance y yo la verdad me sentí muy orgullosa, porque creo que sí avanzamos, bueno también mis compañeras, pero hablando de mí creo que sí avance bastante en esa coreografía y estuve muy contenta, y pude haber hecho eso, pude haber hecho más si hubiera trabajado de esa manera durante los tres años, pero no importa, porque al final ya valió la pena. En poco tiempo avancé y aprendí todo lo que estuve esperando aprender en la escuela y que curioso que todo lo que esperé de esa escuela me lo dio alguien externo a ella, eso fue lo raro, pero bueno, gracias a la escuela. Pues sí, la última función fue así como “¿de dónde voy a sacar algo como esto?, ¿en dónde voy a seguir?, ¿en dónde voy a encontrar algo igual? Si fue como muy triste, pero es una experiencia que nunca voy a olvidar y que siempre voy a recordar como una etapa maravillosa en mi vida aunque haya durado tan poco tiempo y me quedó con esa sensación de satisfacción, es algo que no puedo expresar y que digo ¡órale! y se lo platicó a alguien y digo: “yo lo siento y tú no”, no sé, es... ¿cómo te explico? Me siento bien porque yo lo viví, es parte de mi vida y si algún día lo cuento, si alguien me entiende, ¡que chido! si no me entienden, no importa porque se queda en mí y ya.

EAP.- Ahora que me dices que había esas dos coreografías finales: la de la maestra *Lizbeth* y la de la maestra *Edith* y qué tu de alguna manera querías hacerle entender algo a la maestra *Edith*, pero ¿Tú que crees que la faltaba a la coreografía de la maestra *Edith*?

MC.- [Silencio]

yo nunca lo comenté, ella nunca me dijo nada sobre esa coreografía o sobre si lo hice bien o mal, ni siquiera escuche algún comentario suyo, pero sé que lo sabe, sé que sabe, que nos vio ahí y que dijo: “¡Ah, lo pueden hacer!” yo siento y espero que sí lo haya pensado, pero sí era muy importante que me vieran y sentirme yo bien.”

EAP.- ¿Cómo en qué eran distintas?

MC.- Eran muy distintas, eran completamente distintas, la coreografía de *Edith* era de guerra, de coraje, de enojo y de tragedia, de violencia, de agresividad y la coreografía de la maestra *Lizbeth* era lo contrario, era así cómo tranquilidad, como algo abstracto, cómo amor, cómo pasión, energía, pero energía positiva, a mí me parecía muy interesante porque en una función teníamos que pasar de un personaje tan agresivo y tan violento y tan fuerte en una coreografía con tanta energía, pero energía así de desesperación a un personaje tan tranquilo, tan así... volando, era muy interesante. Yo creo que era una experiencia muy padre, las emociones que bailábamos en las dos coreografías, pero siento que pudo haber sido todavía más intenso, si la coreografía de *Edith* hubiera sido más intensa en energía y en interpretación. Yo siento que en interpretación estaba mejor la de *Lizbeth*, a la de *Edith* le hacía falta interpretación, le hacía falta energía, le hacía falta razones, no sé, es difícil para nosotros como bailarines, sacar razones por las cuales sentirnos tan agresivos, violentos o lo que sea para en la coreografía sacar sensaciones, es difícil porque nunca hemos vivido una guerra y nunca hemos experimentado cosas tan desesperantes y tan feas como lo que estábamos tratando de representar, pero creo que sí pudimos haber hecho más, pudimos ver películas, obras de teatro, leído, y con todo ese tipo de cosas, de verdad hubiéramos sacado interpretación para esa coreografía, pero también, no nada más estaba en nosotros, no nada más era trabajo de nosotros como bailarines, sino también el profesor debía haberse preocupado por eso y sí nos lo decía, nos lo decía mucho, “es que necesitan tener interpretación” y nos decía con palabras que era lo que quería que sintiéramos pero el hecho de pedirnoslo y decirlo con palabras no era suficiente, yo siento que hacía falta, no sé, pudo habernos puesto dinámicas o nos pudo haber hecho entender, con actos, o con otras cosas; con palabras igual y lo entiendes, igual y no, igual te entra por un oído y te sale por el otro porque no lo estás sintiendo, siento que sí nos hizo falta mucha interpretación y apoyo de la profesora

NÉMESIS, la prioridad de la técnica.

La alumna insiste que dentro de la escuela no se dedicaba mucho tiempo a la parte interpretativa, ella afirma que éste era el trabajo de los maestros.

“Yo siento que en interpretación estaba mejor la de *Lizbeth*, a la de *Edith* le hacía falta interpretación, le hacía falta energía, le hacía falta razones, no sé, es difícil para nosotros como bailarines, sacar razones por las cuales sentirnos tan agresivos, violentos o lo que sea para en la coreografía sacar sensaciones, es difícil porque nunca hemos vivido una guerra y nunca hemos experimentado cosas tan desesperantes y tan feas como lo que estábamos tratando de representar, pero creo que sí pudimos haber hecho más, pudimos ver películas, obras de teatro, leído, y con todo ese tipo de cosas, de verdad hubiéramos sacado interpretación para esa coreografía, pero también, no nada más estaba en nosotros, no nada más era trabajo de nosotros como bailarines, sino también el profesor debía haberse preocupado por eso y sí nos lo decía, nos lo decía mucho, “es que necesitan tener interpretación” y nos decía con palabras que era lo que quería que sintiéramos pero el hecho de pedirnoslo y decirlo con palabras no era suficiente, yo siento que hacía falta, no sé, pudo habernos puesto dinámicas o nos pudo haber hecho entender, con actos, o con otras cosas; con palabras igual y lo entiendes, igual y no, igual te entra por un oído y te sale por el otro porque no lo estás sintiendo,

para esa parte emocional, y pues ya, eso creo que hacía falta en esa coreografía y que había muchas cosas que no entendía porque eran. La coreografía era bastante larga a comparación de las otras, muy diferente y había momentos en donde decía: “Ay, bueno, aquí corremos, o alguien corre, o alguien sale” bueno, pero ¿por qué?, vuelvo a lo mismo, había pasos, había cosas que no entendía, que no sabía porque pasaban, no sabía que era lo que trataba de interpretar con ese cambio, entonces ella nos estaba pidiendo que lo hiciéramos como ella lo quería, como ella decía, era difícil para nosotros si no sabíamos que significaba hacerlo, así, con esa interpretación, si no sabíamos qué era o para qué, pues ¿de dónde lo sacas? eso nos hacía falta mucho. Sin embargo creo que ya al final entre nosotros como compañeros nos ayudábamos y ya salió un poco mejor, había partes en donde sí sentías la desesperación, realmente yo sí sentía así el “¡ah!” [cara de enojo] pero eran pasos de la coreografía, no era toda. Me acuerdo de una parte en donde nos tapábamos los oídos y la boca y los ojos y lo que fuera y era una parte de la coreografía que era muy entendida por los espectadores y por nosotros porque era muy fácil de interpretar y de expresar “no escucho, no puedo ver” o cosas así, pero nada más era esa parte, era como una especie de clímax a lo mejor, pero otras daban el bajón, y entonces la coreografía era como muy, no sé, iba bajando y subiendo, yo lo sentía así, cuando en realidad debió de haber sido extremo, cuando era algo muy agresivo y muy desesperante pues desesperante y al final que ya era así como más melancólico, ya termino todo, debía de notarse más el cambio, así, como más radical, eso era lo que nos hacía falta, ir de la desesperación total a la calma o la melancolía o lo que fuera, pero no, porque había partes en las que no había nada o sea no había ni desesperación ni melancolía, era como neutro, entonces sí le daba en la torre, yo creo. [risa]

EAP.- Bueno ya me dijiste ahorita muchas cosas, pero me gustaría que me platicaras de una experiencia que haya sido muy agradable para ti.

MC.- ¿Una especial?

siento que sí nos hizo falta mucha interpretación y apoyo de la profesora para esa parte emocional, y pues ya, eso creo que hacía falta en esa coreografía y que había muchas cosas que no entendía porque eran. La coreografía era bastante larga a comparación de las otras, muy diferente y había momentos en donde decía: “Ay, bueno, aquí corremos, o alguien corre, o alguien sale” bueno, pero ¿por qué?, vuelvo a lo mismo, había pasos, había cosas que no entendía, que no sabía porque pasaban, no sabía que era lo que trataba de interpretar con ese cambio, entonces ella nos estaba pidiendo que lo hiciéramos como ella lo quería, como ella decía, era difícil para nosotros si no sabíamos que significaba hacerlo, así, con esa interpretación, si no sabíamos qué era o para qué, pues ¿de dónde lo sacas? eso nos hacía falta mucho. Sin embargo creo que ya al final entre nosotros como compañeros nos ayudábamos y ya salió un poco mejor, había partes en donde sí sentías la desesperación, realmente yo sí sentía así el “¡ah!” [cara de enojo] pero eran pasos de la coreografía, no era toda.”

EAP.- Sí, algo que tú recuerdes que te haya hecho sentir muy bien.

MC.- [silencio] Pues yo creo que, regreso a lo mismo de la maestra *Lizbeth*, precisamente en la parte, bueno no [risa] espérame, déjame ver [silencio] yo creo que sí fue en esa coreografía desde el momento en que me puso a mí a hacer un dueto con Armando, siendo que Armando era el que mejor bailaba, más o menos o al que más le ponían atención en esa coreografía, era una cosa que me hizo sentir bien desde ese momento, me puso con él y ya estoy aquí y a hacer un dueto, no todas lo hacían, entonces eso me hacía sentir especial. A parte la cargada que la verdad me costaba mucho trabajo, por inseguridad y por temor, ya al final me acuerdo muy bien cuando, después de la función en la Casa del Lago platicando, bueno, hablando con la maestra *Lizbeth* me agradeció porque le di lo que ella estaba esperando que le diera. Me dijo literalmente “Margot, gracias porque volaste como quería que volaras” no sabes como me hizo sentir de bien, ¡guau, que padre! Y la vez que en un ensayo, la pierna que nunca elevaba bien como ella quería, de repente me grita: “Margot ya me elevaste bien esa pierna, gracias” no me acuerdo como me dijo también, pero “¡ay, sí pude!, no sé, fue una experiencia muy padre, y el hecho de que la maestra *Lizbeth*, siendo una coreógrafa tan buena y tan conocida, con tanta experiencia y que ha trabajado con personas tan “acá” y conmigo [risa] el hecho de que me haya dicho “gracias por darme lo que estaba esperando de ti” ¡guau! esa fue la experiencia mas padre de todos mis tres años en la escuela.

EAP.- ¿y alguna experiencia que recuerdes que haya sido dolorosa?

MC.- [silencio] Pues creo que más [risa] sí, me acuerdo mucho en primer año, yo en primer año era muy constante, lo que no fui en segundo tal vez, ni en tercero, yo en primero le echaba muchas ganas y me acuerdo que ya cuando eran finales de año y estábamos montando la coreografía de fin de año el maestro *Heriberto* aclaró que no iba a permitir faltas, bueno, después de los ensayos en los que todos faltaban y que era muy incomodo porque no podíamos

PIGMALIÓN, los lugares moviles.

La alumna describe como la coreógrafa le asigno un nuevo lugar en donde ella podía ser notada y vista por los demás.

“... desde el momento en que me puso a mí a hacer un dueto con Armando, siendo que Armando era el que mejor bailaba, más o menos o al que más le ponían atención en esa coreografía, era una cosa que me hizo sentir bien desde ese momento, me puso con él y ya estoy aquí y a hacer un dueto, no todas lo hacían, entonces eso me hacía sentir especial. A parte la cargada que la verdad me costaba mucho trabajo, por inseguridad y por temor, ya al final me acuerdo muy bien cuando, después de la función en la casa del lago platicando, bueno, hablando con la maestra *Lizbeth* me agradeció porque le di lo que ella estaba esperando que le diera. Me dijo literalmente “Margot, gracias porque volaste como quería que volaras” no sabes como me hizo sentir de bien, ¡guau, que padre! Y la vez que en un ensayo, la pierna que nunca elevaba bien como ella quería, de repente me grita: “Margot ya me elevaste bien esa pierna, gracias” no me acuerdo como me dijo también, pero “¡ay, sí pude!, no sé, fue una experiencia muy padre, y el hecho de que esa... no sé como explicarte, el hecho de que *Lizbeth*, siendo una coreógrafa tan buena y tan conocida, con tanta experiencia y que ha trabajado con personas tan acá y conmigo [risa] el hecho de que me haya dicho “gracias por darme lo que estaba esperando de ti” ¡guau! o sea ¡guau!, esa fue la experiencia mas padre de todos mis tres años en la escuela.”

PIGMALIÓN, el lugar del alumno.

Margot describe como su experiencia más desagradable el pasar desapercibida por sus maestros, comenta que se esforzaba por ser vista y el maestro sólo tomaba en cuenta al único hombre del grupo o a la niña bonita, esperaba ser elegida por tener mejores habilidades, sin embargo, esto no sucedió, Margot, de alguna manera reproduce la preferencia por habilidades.

“...me acuerdo mucho en primer año, yo en primer año era muy constante, lo que no fui en segundo tal vez, ni en tercero, yo en primero le echaba muchas ganas y me acuerdo que ya cuando eran finales de año y estábamos

avanzar porque faltaba fulanito o fulanita, él dijo: “la próxima vez que alguien falte, adiós” yo no falté un sólo ensayo a su coreografía, siempre estaba ahí con ganas de que me pusiera algo bien a mí, de que me viera que le estaba echando ganas o lo que fuera y no, lo que hizo fue poner en el papel principal o de mayor importancia al único hombre del grupo, el único hombre del grupo que faltó como no tienes idea en todo el año. Tonatiu, nunca iba a clases, no le importaba, a los ensayos también faltaba y es más, ni siquiera empezó la coreografía con nosotros, el profesor ni siquiera lo había tomado en cuenta porque dijo: “si Tonatiu no ha venido, pues no está en la coreografía” la empezó a montar con las mujeres, éramos puras mujeres y luego Tonatiu se aparece y: “¡Ay Tonatiu ya llegaste! Ven, tú, el papel principal y aquí, sobre todas” ¡así! yo me quedé... oye es que, ¿qué te pasa? Tonatiu no ha venido, Tonatiu no ha tenido interés ¿por qué? ¿por qué es hombre? entonces ya viene y lo pones en el papel principal, y a nosotras nos desplazas, me sentía como si estuviera así brincando ¡yo, yo! [levanta la mano y brinca] y no me viera y sobre todo, lo peor, tratando de que me viera a mí, escoge al hombre que estaba así tirado, con flojera y me sentí mal porque además de todo, la coreografía era como, como si todas nosotras, puras mujeres y sólo un hombre, fuéramos tras de él y fuera el más importante y él acá como que muy creidito nos despreciaba a todas y así, ¡híjole! a mí me daba mucho coraje, porque decía ¿por qué? él llevándose el crédito de todo y yo estoy aquí echándole ganas y no, y además de todo había otra chava que se llamaba... no me acuerdo... Bárbara, sí Bárbara, también esa niña faltaba mucho y la verdad es que no era muy buena porque no le echaba muchas ganas, y la verdad a veces me daba la impresión de que ni le gustaba porque incluso, yo me llevé... bueno, yo nunca me llevé chido con ninguna de mis compañeras de primero, pero ella me comentaba que la verdad le daba mucha flojera ir a clases porque era en las tardes, sus tardes libres, entonces realmente no le gustaba, no tenía mucho interés. Pero Bárbara era una niña muy bonita, era

montando la coreografía de fin de año el maestro *Heriberto* aclaró que no iba a permitir faltas, bueno, después de los ensayos en los que todos faltaban y que era muy incomodo porque no podíamos avanzar porque faltaba fulanito o fulanita, él dijo: “la próxima vez que alguien falte, adiós” yo no falté un sólo ensayo a su coreografía, siempre estaba ahí con ganas de que me pusiera algo bien a mí, de que me viera que le estaba echando ganas o lo que fuera y no, lo que hizo fue poner en el papel principal o de mayor importancia al único hombre del grupo, el único hombre del grupo que faltó como no tienes idea en todo el año. Tonatiu, nunca iba a clases, no le importaba, a los ensayos también faltaba y es más, ni siquiera empezó la coreografía con nosotros, el profesor ni siquiera lo había tomado en cuenta porque dijo: “si Tonatiu no ha venido, pues no está en la coreografía” la empezó a montar con las mujeres, éramos puras mujeres y luego Tonatiu se aparece y: “¡Ay Tonatiu ya llegaste! Ven, tú, el papel principal y aquí, sobre todas” ¡así! yo me quedé... oye es que, ¿qué te pasa? Tonatiu no ha venido, Tonatiu no ha tenido interés ¿por qué? ¿por qué es hombre? entonces ya viene y lo pones en el papel principal, y a nosotras nos desplazas, me sentía como si estuviera así brincando ¡yo, yo! [levanta la mano y brinca] y no me viera y sobre todo, lo peor, tratando de que me viera a mí, escoge al hombre que estaba así tirado, con flojera y me sentí mal porque además de todo, la coreografía era como, como si todas nosotras, puras mujeres y sólo un hombre, fuéramos tras de él y fuera el más importante y él acá como que muy creidito nos despreciaba a todas y así, ¡híjole! a mí me daba mucho coraje, porque decía ¿por qué? él llevándose el crédito de todo y yo estoy aquí echándole ganas y no, y además de todo había otra chava que se llamaba... no me acuerdo... Bárbara, sí Bárbara, también esa niña faltaba mucho y la verdad es que no era muy buena porque no le echaba muchas ganas, y la verdad a veces me daba la impresión de que ni le gustaba porque incluso, yo me llevé... bueno, yo nunca me llevé chido con ninguna de mis compañeras de primero, pero ella me comentaba que la verdad le daba mucha flojera ir a clases porque era en las tardes, sus tardes libres, entonces realmente no le gustaba, no tenía mucho interés. Pero Bárbara era una niña muy bonita, era güerita, flaquita, buen cuerpo, bonita presencia, o sea, bonita, así, entonces pues ya por eso Bárbara, como está bonita y tiene presencia y todo

güerita, flaquita, buen cuerpo, bonita presencia, o sea, bonita, así, entonces pues ya por eso Bárbara, como está bonita y tiene presencia y todo haciendo un papel especial, no muy especial, pero si tenía pasos importantes y hacía cosas sola. Eso me daba mucho coraje y me ponía muy triste porque a mí junto con otra compañera, que también era buena, nos tenía como el coro, literalmente repitiendo lo que ellos hacían, así, nada más y hasta atrás, según esto ahí por ser las mas altas pues van hasta atrás, ok, puede ser atrás, si me pone en frente voy a tapar a las demás, pero no, realmente no lo siento así, porque le dieron importancia a Tonatiu por ser hombre y a ella por ser la bonita y a mí no me parece justo. La verdad es que esa fue una experiencia fea, incluso me acuerdo mucho, le ponían un paso a Bárbara y no lo podía hacer y yo sí podía y era así de que “ok es así” y que el profesor trataba de explicarle, eso sí era cierto, cómo era y yo sí profesor es así, tratando de que el profesor viera que yo sí podía hacerlo, de que me notara, de que estaba ahí y no era así como: “¡ah! sí, ok Margot ahí está”, pero Margot atrás, fue todo y no le importaba, incluso el profesor sabía y el profesor comentaba que no veía mucho avance para Bárbara y Tonatiu y yo decía: “es que también échenle más ganas” y se enojaba por que la verdad eran las niñas muy desesperantes, estaban como muy chavitas, tan desesperantes que el maestro *Heriberto* se enojaba con ellas y les decía: “es que háganlo bien” entonces, no lo comprendo, me saca de onda, si el sabía y estaba consciente de eso y lo comentaba ¿por qué les seguía dando importancia a ellos? Si yo hubiera sido profesor aunque no lo puedas hacer y fulanita sí lo puede hacer, pues pongo a fulanita, y no pasó. Yo tratando de que me viera, dando brincos “ay profesor ¿sabe qué? yo sí puedo hacerlo” y no, fui rechazada y al coro, eso fue muy malo, me hizo sentir muy feo, muy mal, muy despreciada.

EAP.- ¿Y Tonatiu estaba sentado nada más esperando?

MC.- Es como si Tonatiu hubiera estado sentado, así ya sabes, como con flojera viendo a la nada, mientras yo así, hasta el frente, así como que

haciendo un papel especial, no muy especial, pero si tenía pasos importantes y hacía cosas sola. Eso me daba mucho coraje y me ponía muy triste porque a mí junto con otra compañera, que también era buena, nos tenía como el coro, literalmente repitiendo lo que ellos hacían, así, nada más y hasta atrás, según esto ahí por ser las mas altas pues van hasta atrás, ok, puede ser atrás, si me pone en frente voy a tapar a las demás, pero no, realmente no lo siento así, porque le dieron importancia a Tonatiu por ser hombre y a ella por ser la bonita y a mí no me parece justo. La verdad es que esa fue una experiencia fea, incluso me acuerdo mucho, le ponían un paso a Bárbara y no lo podía hacer y yo sí podía y era así de que “ok es así” y que el profesor trataba de explicarle, eso sí era cierto, cómo era y yo sí profesor es así, tratando de que el profesor viera que yo sí podía hacerlo, de que me notara, de que estaba ahí y no era así como: “¡ah! sí, ok Margot ahí está”, pero Margot atrás, fue todo y no le importaba, incluso el profesor sabía y el profesor comentaba que no veía mucho avance para Bárbara y Tonatiu y yo decía: “es que también échenle más ganas” y se enojaba por que la verdad eran las niñas muy desesperantes, estaban como muy chavitas, tan desesperantes que el maestro *Heriberto* se enojaba con ellas y les decía: “es que háganlo bien” entonces, no lo comprendo, me saca de onda, si el sabía y estaba consciente de eso y lo comentaba ¿por qué les seguía dando importancia a ellos? Si yo hubiera sido profesor aunque no lo puedas hacer y fulanita sí lo puede hacer, pues pongo a fulanita, y no pasó. Yo tratando de que me viera, dando brincos “ay profesor ¿sabe qué? yo sí puedo hacerlo” y no, fui rechazada y al coro, eso fue muy malo, me hizo sentir muy feo, muy mal, muy despreciada.”

dando brincos y alzando la mano “¡yo, yo!” y no, pasando por encima de mí, “tú que estás allá echando la flojera vente” y Tonatiu en vez de decirle, “gracias por la oportunidad” no le dijo nada “Ay bueno, a ver, esta bien” así como que a veces sus aires de “no importa que yo no le eche ganas, no importa lo mal o lo bien que lo haga, como yo soy hombre y soy el único aquí ya tengo favoritismo, yo bailo aquí” y Tonatiu se llevo el crédito de toda la coreografía, que feo, eso me pareció muy injusto.

EAP.- ¿Y lo de los vestuarios?

MC.- Sí, esa fue otra experiencia fea porque en los tres años, todas las coreografías que montamos, nunca preparamos un vestuario bonito, nunca nos preocupamos, bueno, nosotros sí, todos hacían propuestas, pero el profesor nunca se preocupó por el maquillaje o por el vestuario, siempre era “ok, tráiganse algo de su casa negro con colores tierra” ni siquiera los mismos colores, o si va a ser un vestuario tan sencillo, ni siquiera era de “vamos a comprar mínimo las playeras iguales para que sean del mismo color” y ya por lo menos estamos, no sé, medio uniformados, no, cada quien tráigase algo viejo y que tenga en su casa y ya con eso la armamos y maquillaje nada más así, natural, o poco para que se note en escena y ya, entonces eso me hacía sentir que nuestra coreografía no era importante, era una coreografía x que pasaba y ya y que era que teníamos que hacerla y por eso la hacemos, no era relevante y eso me hacía sentir mal, el único vestuario que tuvimos, que era bien hecho y mandado a hacer y todo eso, fue con la coreografía de la maestra *Lizbeth* y ella ni siquiera era parte de la escuela [risa], todas las experiencias bonitas, desgraciadamente, bueno, no, no todas, la mayoría de las experiencias bonitas las tuve con alguien que no era mi maestro oficial en esa escuela, eso es lo triste.

EAP.- Pues ya vamos a detenernos aquí y ¿no sé si quieras concluir con algo o algo más que quieras comentar?

MC.-[Suspiro] Pues [silencio] creo que [silencio] no sé si tuve mala suerte o ¿qué pasó?, ¿por qué?, ¿por qué me tocó a mí ser de la generación diferente y rara de esa escuela? Que pues

realmente no me dejó cosas muy buenas, experiencias muy bonitas, pero a pesar de todo me enseñó muchas cosas y me hizo pensar muchas cosas y gracias a la escuela tuve experiencias bonitas al final, creo que [silencio] ahora sé o por lo menos me hizo entender lo que no debo de ser si algún día soy maestra de danza, la verdad, me hizo entender lo que hay que ver en tus alumnos, y si yo llego a ser una maestra de danza o lo que sea, ya sé que me tengo que preocupar por lo que sienten, ya sé que me tengo que comunicar mejor con ellos, y si algún día yo soy maestra de danza o alguna de mis compañeras lo es, creo que si lo intentamos podemos cambiar eso, el que los profesores sean así, porque además, no sé, siento que la maestra *Edith* fue educada de una manera estricta y a golpes o como lo que nos decía, que le daban golpes en las piernas para que lo hiciera bien y cosas así, y en vez de cambiarlo, es así con los alumnos, no sé, si a mí me trataron mal en esa escuela y yo voy a dar clases, no voy a ser así, en serio, voy a tratar de hacer un cambio y espero poder, por lo menos sí me dejó enseñanza la escuela y los profesores y que son parte importante en mi vida y que bueno que lo viví.
EAP.- Muchas gracias Margot.
MC.- Sí.

PENÉLOPE, tejer alternativas.

La alumna manifiesta que ahora sabe como no debe ser, si llegara a ser maestra, menciona las reformas y cambios que ella considera pertinentes para llevar a cabo en la enseñanza de la danza.

“...ahora sé o por lo menos me hizo entender lo que no debo de ser si algún día soy maestra de danza, la verdad, me hizo entender lo que hay que ver en tus alumnos, y si yo llego a ser una maestra de danza o lo que sea, ya sé que me tengo que preocupar por lo que sienten, ya sé que me tengo que comunicar mejor con ellos, y si algún día yo soy maestra de danza o alguna de mis compañeras lo es, creo que si lo intentamos podemos cambiar eso, el que los profesores sean así, porque además, no sé, siento que la maestra *Edith* fue educada de una manera estricta y a golpes o como lo que nos decía, que le daban golpes en las piernas para que lo hiciera bien y cosas así, y en vez de cambiarlo, es así con los alumnos, no sé, si a mí me trataron mal en esa escuela y yo voy a dar clases, no voy a ser así, en serio, voy a tratar de hacer un cambio y espero poder, por lo menos sí me dejó enseñanza la escuela y los profesores y que son parte importante en mi vida y que bueno que lo viví.”

ANEXO CINCO

NÚMERO DE ENTREVISTA: CINCO (INDIVIDUAL)

FECHA: 10 DE DICIEMBRE DE 2005

HORA: 18:20 A 19:20

DURACION DE LA ENTREVISTA: UNA HORA

LUGAR DE REUNION: DR. MACIAS 5. COL. DOCTORES

ENTREVISTADA: VERÓNICA ZAVALA (VZ)

ENTREVISTADORA: EURIDICE AMANDA PACHECO CABELLO (EAP)

CONDICIONES DE LA ENTREVISTA: ENTREVISTA AUDIOGRABADA.

OBJETIVO: Conocer los principales significados que construyen los alumnos de la Escuela de Iniciación Artística No. 2 sobre el trato que les dan en sus clases de Danza Contemporánea.

REGISTRO DE ENTREVISTA No. 3

DESCRIPCIÓN

OBSERVACIONES

EAP.- ¿Cómo sientes que fuiste tratada en la EIA. No. 2 en tus clases de danza?
VZ.- Siento que al principio entré como con mucha ilusión y muchas expectativas que al final algunas no se cumplieron. Hablaban de muchos maestros que eran unos fregones y cuando llegué al punto de conocerlos, me di cuenta que no eran tan fregones o que no eran nada fregones. [Silencio]
EAP.- ¿Cómo te diste cuenta?
VZ.- Con el paso de los años o el tiempo que estuve ahí, pues al principio era de: “vamos a tomar clase con tal maestro, tal maestra” y al principio sí fue así como ¡guau! sí, tal maestro es la neta del planeta y después me di cuenta de que no eran como los pintaban, tenían sus preferencias, había indiferencia por algunos de ellos [silencio] que en lugar de motivarnos hacían todo lo contrario.
EAP.- ¿Qué es todo lo contrario?
VZ.- ¿Todo lo contrario? Desmotivarte.
EAP.- ¿A qué te refieres?
VZ.- A hacerte sentir que eres pésima, que no tienes nada que hacer ahí, que ellos están perdiendo el tiempo, era así como que había una división entre los talentosos y los no talentosos y generalmente a los que nombraban talentosos era a los que se les ponía más interés o se preocupaban más por esas personas y a los que no éramos tan talentosos, en lugar de sacarnos algo bueno, todo lo contrario. Siento que en algunos momentos hacían que no avanzáramos. [silencio]

PIGMALIÓN, el lugar del alumno.
La alumna menciona que los maestros tenían preferencias y que con algunos alumnos eran indiferentes y no los motivaban.
“...después me di cuenta de que no eran como los pintaban, tenían sus preferencias, había indiferencia por algunos de ellos [silencio] que en lugar de motivarnos hacían todo lo contrario.”
Comenta también que les hacían sentir que no eran buenos para la danza y que se hacía una diferencia entre los talentosos y los que no tenían tantas habilidades y ocasionaban que éstos últimos no avanzaran tanto.
“A hacerte sentir que eres pésima, que no tienes nada que hacer ahí, que ellos están perdiendo el tiempo, era así como que había una división entre los talentosos y los no talentosos y generalmente a los que nombraban talentosos era a los que se les ponía más interés o se preocupaban más por esas personas y a los que no éramos tan talentosos, en

<p>EAP.- ¿Y cómo crees que hacían eso?</p> <p>VZ.- [silencio] No prestándote atención, creo que para cualquier persona la indiferencia es una forma muy fuerte de hacerte sentir que tú no eres importante o que tú nunca vas a lograr lo que otros dos o tres logran. [silencio]</p> <p>EAP.- ¿Tú alguna vez te sentiste parte de esta indiferencia de los maestros?</p> <p>VZ.- Sí, sobre todo en este último año con la maestra <i>Fabiola</i>, por ejemplo, que fue así como: “no importa que llegues temprano, no importa que estés aquí, como que no sé que haces aquí, no sé como pasaste los otros dos años” como que sentía que teníamos muchas fallas, pero nunca se puso a pensar o nunca se puso a analizar que tal vez las fallas no eran totalmente culpa de nosotros, sino también culpa de todo el proceso, del desarrollo. No tuvimos solamente un maestro, tuvimos varios, pasamos por varios, entonces, si teníamos fallas, pues supongo que seguramente alguno por ahí se atoró y no supo como sacarnos de.</p> <p>EAP.- ¿A qué tipo de fallas te refieres?</p> <p>VZ.- Fallas, por ejemplo, sí, creo que si un alumno no es tan bueno como el resto de la clase, a veces debes de enfocarte más en esa persona que le cuesta más trabajo, sin embargo, hacen todo lo contrario, se enfocan más en las personas que les costaba menos trabajo, en lugar de ponerles atención a las personas que les costaba más trabajo. [silencio]</p> <p>EAP.- Al principio de tu primera respuesta me decías que tú entraste con mucha ilusión y expectativas que no se cumplieron ¿Qué ilusiones y expectativas tenías?</p> <p>VZ.- Realmente siempre me costó mucho trabajo la danza y bailar y todo, porque me daba mucha pena y creo que no fue solamente mi caso, hubo varios y en lugar de enfocarse “¡ah, es que le da pena o está sufriendo por eso!” No, lo dejaban a un lado, era como menos importante y, sin embargo, siento que si a una persona le está costando trabajo algo, le da pena y a lo mejor no es tan elástico como otros, que a lo mejor no retiene tan fácilmente como otros, debes de prestarle más atención, como que no perder tan rápido la paciencia. [silencio]</p> <p>EAP.- ¿Tus maestros perdían la paciencia?</p> <p>VZ.- Sí.</p> <p>EAP.- ¿Cómo te dabas cuenta?</p> <p>VZ.- Con la indiferencia era así “ya me desesperé, no pudiste, no puedes ya, ya mejor te dejo, me enfoco</p>	<p>lugar de sacarnos algo bueno, todo lo contrario, siento que en algunos momentos hacían que no avanzáramos.”</p> <p>PIGMALIÓN, el lugar del alumno, el deseo de la mirada y la palabra.</p> <p>La alumna menciona que los maestros muestran su favoritismo al ser indiferentes con quienes no tienen tantas habilidades, les hacen sentir que no son importantes y que no podrán tener logros más altos.</p> <p>“No prestándote atención, creo que para cualquier persona la indiferencia es una forma muy fuerte de hacerte sentir que tú no eres importante o que tú nunca vas a lograr lo que otros dos o tres logran.”</p> <p>PIGMALIÓN, el deseo de la mirada y la palabra. La alumna nos dice de qué manera afecta el favoritismo del maestro en el aprendizaje de los alumnos menos avanzados, puesto que los maestros tienen la atención puesta en los alumnos más talentosos y se olvidan de aquellos a quienes les cuesta más trabajo.</p> <p>“...creo que si un alumno no es tan bueno como el resto de la clase, a veces debes de enfocarte más a esa persona que le cuesta más trabajo y sin embargo, hacen todo lo contrario, se enfocaban más a las personas que les costaba menos trabajo, en lugar de ponerles atención a las personas que les costaba más trabajo.”</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>“...siento que si a una persona le está costando trabajo algo, le da pena y a lo mejor no es tan elástico como otros, que a lo mejor no retiene tan fácilmente como otros, debes de prestarle más atención, como que no perder tan rápido la paciencia.”</p> <p>PIGMALIÓN, el deseo de la mirada y la palabra. La alumna relaciona la indiferencia de los maestros con la pérdida de paciencia y con su desesperación al no ver los avances que esperaban de sus alumnos.</p> <p>“...Con la indiferencia era así “ya, ya me</p>
--	---

mejor en el que sí puede.” [Silencio]

EAP.- ¿Recuerdas en este momento alguna experiencia agradable que hayas tenido en la escuela?

VZ.- Sí, al principio, cuando nos daba clase la maestra *Alicia*, en primer año nos daba introducción a la técnica ¿Cómo se llamaba la materia que les daba la maestra *Belén*?

EAP.- Sí, introducción a la danza.

VZ.- Esa materia era al principio como ¡guau! que padre y todo lo que hacíamos era muy motivador, cada clase, cada martes y jueves que nos tocaba clase había mucha ilusión de ver qué cosas nos van a poner, qué vamos a hacer el día de hoy, ojalá y continuemos con lo que hicimos la semana pasada, no sé.

EAP.- ¿Qué era precisamente lo motivante de esa clase?

VZ.- Lo motivante de esa clase, en primera, que todos éramos muy unidos y muy amigos, todos éramos malísimos y como que íbamos tomados de la mano así de: “¡Ay! pues yo no tengo flexibilidad, pues yo tampoco, pues a mí me duele hacer este ejercicio, pues a mi también” entonces como que ir aprendiendo o estar juntos en un proceso es muy motivador porque no te sientes menos o no te sientes diferente y que a lo mejor a uno se le olvidaba una cosa, el otro te decía: “¡Ay! mira es así y asado” y cosas así. En el caso de la maestra, era muy paciente con nosotros y entendía que estábamos empezando, que no éramos profesionales, que algunos habíamos tomado clases en algún momento, que otros no, pero no sé, al principio nos hizo sentir que podíamos sacar cosas buenas, pero eso fue solo al principio. [silencio]

EAP.- ¿Después que pasó?

VZ.- Cuando terminamos el primer año nos dio clase de historia de la danza y en mi caso, a mi grupo de clásico nos daba una clase extra que no contaba dentro del itinerario de lo que era clásico, entonces como que comenzó a cambiar su actitud hacia nosotros, como que llegaba y era así de: “Ay, otra vez tengo que darles clase.” No sé si problemas personales influyeron en ella, pero a nosotros obviamente, sí nos bajoneo, no fue lo mismo, no era la misma maestra que conocimos en primero, no era tan motivante como en primero.

EAP.- Me decías que ella era muy paciente con ustedes ¿Cómo veías reflejada esa paciencia, qué es para ti que un maestro sea paciente?

VZ.- Pues que no avance sin que tú hayas aprendido lo

desesperé, no pudiste, no puedes ya, ya mejor te dejo, me enfoco mejor en el que sí puede.””

PENÉLOPE, tejer realidades.

Cuando el grupo era más homogéneo, comenta la alumna, se apoyaban entre ellos mismos y se sentían iguales, la maestra comprendía que debía ser paciente con ellos que apenas empezaban y les hizo sentir que podían avanzar.

“Lo motivante de esa clase, en primera, que todos éramos muy unidos y muy amigos, todos éramos malísimos y como que íbamos tomados de la mano...” “En el caso de la maestra, era muy paciente con nosotros y entendía que estábamos empezando, que no éramos profesionales, que algunos habíamos tomado clases en algún momento, que otros no, pero no sé, al principio nos hizo sentir que podíamos sacar cosas buenas, pero eso fue solo al principio.”

PENÉLOPE, tejer realidades.

La alumna menciona que los maestros pacientes, son justamente los que respetan la secuencia lógica de su aprendizaje, sin avanzar cuando ellos no han comprendido las bases, lo que le permite sentir que el maestro se preocupa por que aprendan.

“Pues que no avance sin que tú hayas aprendido lo

primero, esto es como los números, no puedes pasar a contar al cuatro y cinco si no sabes contar uno, dos y tres, entonces al principio ella fue muy paciente con nosotros en ese aspecto: “No, síguele así y así” y nos lo repetía y nos lo volvía a repetir, sí, hasta que nos lo aprendiéramos, era como muy profesional porque realmente le interesaba que aprendiéramos, le interesaba su materia y después ya empezó a cambiar, así ya, como no tan paciente, así ya como, no sé, así como un poco a fuerzas y eso te va desmotivando.

EAP.- Muy bien ¿Alguna experiencia dolorosa que hayas tenido en la EIA.?

VZ.- Sí, las preferencias, que algunos a lo mejor no se esforzaban y no eran tan buenos, pero los hacían sentir que eran muy buenos y que sí se esforzaban y en mi caso que yo sentía que sí me esforzaba, me hacía sentir que no.

EAP.- ¿Cómo te hacía sentir eso?

VZ.- Muy mal, ya no quería tomar clase.

EAP.- ¿Pero ellos que hacían para que tú te sintieras así?

VZ.- Con la actitud lo decían todo, así como: “Vengo a darte clase, para que la tomes” pero ya no había la misma entrega, creo que esa es la palabra exacta: entrega, la entrega que tuvimos o que tuvieron con nosotros en primer año, en segundo ya no fue.

[silencio]

EAP.- En tu caso particular, en el cambio que hiciste de clásico a contemporáneo, del turno matutino al vespertino ¿Cómo te sentiste, por qué fue ese cambio y qué pasó? Platícame de eso.

VZ.- Fue por cuestiones de trabajo y de la escuela, que no podía cumplir con lo horarios de la mañana, pero no me pudieron dar el cambio completamente a contemporáneo porque ya había llevado dos años de clásico, y ya no podían hacer el cambio, si lo hubiera hecho a lo mejor en segundo sí me hubieran podido cambiar a contemporáneo, hubiera sido solamente cambio de carrera o de área, pero como no lo hice a tiempo, por eso nada más se me otorgó esa oportunidad, para que pudiera terminar y porque las clases de contemporáneo de... ¿lo que les daba la maestra *Belén*, cómo se llama?

EAP.- Mmm, ¿apreciación de géneros dancísticos?

VZ.- Ajá, era lo mismo que llevaban en la mañana y lo que nos daba la maestra *Mónica* ¿Qué era? recursos escénicos, era lo mismo que tomaban en la mañana y

primero, esto es como los números, no puedes pasar a contar al cuatro y cinco si no sabes contar uno, dos y tres, entonces al principio ella fue muy paciente con nosotros en ese aspecto: “No, síguele así y así” y nos lo repetía y nos lo volvía a repetir, sí, hasta que nos lo aprendiéramos, era como muy profesional porque realmente le interesaba que aprendiéramos”

PIGMALIÓN, el lugar del alumno.

Comenta la alumna que uno de los aspectos dolorosos para ella en la EIA. No. 2 fueron justamente las preferencias que invalidaban su propio esfuerzo, al momento de sobreestimar a otros que los maestros hacían sentir más buenos. Además la desanimaban al punto de ya no querer tomar clase.

“las preferencias porque algunos a lo mejor no se esforzaban y no eran tan buenos, pero los hacían sentir que eran muy buenos y que sí se esforzaban y en mi caso que yo sentía que sí me esforzaba, me hacía sentir que no lo hacía.” “Muy mal, ya no quería tomar clase”

¿qué mas llevábamos?

EAP.- Juegos coreográficos

VZ.- Juegos coreográficos, también la llevaban en la mañana, no había mucha diferencia, pero, sin embargo, si hacemos comparaciones, creo que nosotros estábamos mejor preparados o nos estaban preparando mejor para al final cumplir el objetivo que tenía, en este caso, la escuela con los alumnos de danza.

EAP.- ¿Cómo qué objetivos?

VZ.- Por ejemplo, en recursos escénicos, nos enseñaron mucho lo que es maquillaje y cosas así y en la mañana no llevaban tanto maquillaje y peluca y todo eso, ellos no llegaron a ese punto, se enfocaron más en cosas teatrales, en cómo sentir, en cosas de interpretación y entonces era muy interesante pero al final de cuentas ellos no aprendieron a lo mejor tanto a utilizar, por ejemplo, un maquillaje o a hacer una peluca, cosas así, se enfocaban más en cosas de teatro y a lo mejor eso hubiera sido más valido en primer año, que nos hubieran dado esa materia para que al final, que se trataba de, de juegos de técnica ¿qué?

EAP.- Juegos coreográficos

VZ.- Juegos coreográficos nos hubiera ayudado para la interpretación, si hubiéramos llevado una clase de teatro nos hubiera ayudado y nos hubiera sido menos difícil la interpretación, siempre la maestra *Edith* nos manejaba mucho eso de la interpretación, la interpretación y la interpretación y nunca llegamos al máximo porque no tuvimos el entrenamiento adecuado, desde que empezamos debieron habernos dado una clase de teatro o no sé, así como a los alumnos de teatro les dan expresión corporal para que sepan como manejarse en el escenario, a nosotros para meternos como en el rollo interpretativo, en el rollo emocional.

EAP.- ¿Tú crees que eso les hizo falta?

VZ.- Sí.

EAP.- ¿Y crees que era importante?

VZ.- Sí, porque al final de cuentas ¿para qué quieres bailar si no puedes interpretar o no sabes interpretar o lo interpretas a tu manera? y no, la gente que te ve se queda así como ¿qué es lo que quiso decir o cómo? Y mucho de eso es por la interpretación, puedes ser muy buen ejecutante, pero si no hay algo que te respalde para la interpretación pues no puedes lograr gran cosa, solamente se ven monitos moviéndose pero el sentimiento, que es lo importante al final de cuentas,

NÉMESIS, el plan de estudios.

La alumna describe que dentro del plan de estudios no existía alguna materia que les apoyará en interpretación, a pesar de que en el turno matutino sí lo vieron, en el turno vespertino al cual ella se cambio, no existió tal recurso, aunque los maestros les pedían que interpretaran, ella reconoce que no tenían el entrenamiento adecuado para hacerlo.

“Juegos coreográficos nos hubiera ayudado para la interpretación, si hubiéramos llevado una clase de teatro nos hubiera ayudado y nos hubiera sido menos difícil la interpretación, siempre la maestra *Edith* nos manejaba mucho eso de la interpretación, la interpretación y la interpretación y nunca llegamos al máximo porque no tuvimos el entrenamiento adecuado, desde que empezamos debieron habernos dado una clase de teatro”

“...puedes ser muy buen ejecutante, pero si no hay algo que te respalde para la interpretación pues no puedes lograr gran cosa, solamente se ven monitos moviéndose pero el sentimiento, que es lo importante al final de cuentas, en teatro, en música, en danza como que no le dieron gran importancia y al final en juegos coreográficos de alguna manera quisieron meterlo o era parte de, pero en un año no lo íbamos a aprender, un año no era suficiente, creo yo.”

en teatro, en música, en danza como que no le dieron gran importancia y al final en juegos coreográficos de alguna manera quisieron meterlo o era parte de, pero en un año no lo íbamos a aprender, un año no era suficiente, creo yo.

EAP.- ¿Y en este caso tu maestra de juegos coreográficos tenía algún recurso o usaba algo para hacerlos interpretar?

VZ.- [silencio] Mmm, no, creo que se metía más en el rollo de la técnica que en el rollo emocional... y también era importante. No sé si también por cuestiones de tiempo, digo, una vez a la semana no era suficiente, digo dos horas u hora y media que tuviéramos con ella no era suficiente.

EAP.- Eso que me dices de que la maestra se enfocaba más en la técnica ¿cómo te hacía sentir, o cómo era?

VZ.- Está bien, porque en mi caso, que no había tomado, en sí contemporáneo, siempre había sido así como el rollo clásico, para mí era interesante, pero siento que al final de cuentas para sacar una buena interpretación, que era lo que ella quería, sí nos faltó el rollo del teatro o algo así.

EAP.- A mí me parece muy interesante tu caso porque habías llevado ya dos años de clásico, ¿cómo fue ese traslado de clásico a contemporáneo, cómo lo sentiste?

VZ.- Fue como, no sé, para mí fue como la maravilla, porque yo siempre quise contemporáneo, me metí a clásico por el horario, porque era en la mañana y en la tarde yo podía ir a la escuela pero siempre quise contemporáneo, entonces cuando entré, cuando fue el cambio, fue como ¡guau! no, sí es la neta del planeta, esto es lo que yo quiero hacer.

EAP.- ¿Cómo fue el cambio de movimiento, por ejemplo?

VZ.- Complicado, porque en clásico de alguna manera estaba como rígido, la espalda siempre derecha, las piernas así súper firmes, no sé, y en contemporáneo era el rollo más suelto, más fluido, no sé, pues definitivamente me costó mucho trabajo, fue complicado pero para mí, interesante porque es lo que siempre quise hacer.

EAP.- ¿Me podrías dar una semblanza de cada uno de tus maestros, cómo eran sus clases, cómo te sentías en ellas?

VZ.- ¿Desde que empecé, desde que entré a la escuela?

EAP.- Sí, o las más representativas para ti.

VZ.- No sé, por ejemplo, al principio cuando entré a

NÉMESIS, la asignación de profesores.

La alumna comenta haber tomado clase con una profesora considerada como muy buena, sin embargo comenta que en la clase nunca había un avance en su aprendizaje y ella lo atribuye a los problemas personales de la maestra que le afectaban en su labor docente.

“...me daba clase de técnica la maestra *Fabiola* y con ella fue una súper friega horrible, porque

clásico, me daba clase de técnica la maestra *Fabiola* y con ella fue una súper friega horrible, porque dicen que es muy buena, pero tal vez los años, los problemas personales le afectaron un poco y siempre estábamos en lo mismo, en lo mismo, en lo mismo, no avanzamos. Al siguiente año, como se dieron cuenta que realmente no avanzamos gran cosa, nos juntaron con el grupo de primero, yo estaba en segundo y nos pusieron con el grupo de primero y tuvimos que repetir, recursar prácticamente lo que ya no teníamos que recursar, solo reafirmar y fue un poco difícil porque nosotros ya queríamos aprender nuevas cosas y no las aprendíamos porque no nos las querían poner porque no teníamos las bases de el primer año.

EAP.- A ver si te entendí bien, tú cursaste el primer año, luego entraste a segundo pero juntaron al grupo de primero.

VZ.- Ajá, nos dio clase la maestra *Norma*, nos daba técnica, nos daba a segundo y a primero y nos ponían a hacer exactamente las mismas cosas que hacíamos en primero porque se dieron cuenta que no teníamos la calidad suficiente como para hacer un segundo año.

EAP.- ¿Y de ahí pasaron a tercero o pasaron a otro segundo o cómo?

VZ.- Y de ahí se supone que pasamos a tercero pero obviamente, con fallas porque el segundo año lo hicimos como si fuera primero, entonces, no, siento que no avanzamos lo suficiente, siempre nos quedamos en las segundas, en las primeras, en las terceras, en las quintas, a lo mejor hubiéramos podido en tercer año hacer otras cosas, bailar otras cosas y no lo pudimos hacer, porque en segundo nos regresaron a primero, pero también es una cuestión que se dio porque éramos el grupo experimental de clásico, fuimos la primera generación en muchos años en donde se abrió de nuevo el grupo para adultos porque solamente había grupo para niños, adolescentes o algo así y nosotros fuimos la primera generación después de mucho tiempo para adultos, entonces, igual no lo supieron manejar, no sé.

EAP.- Y en el momento en que los juntaron con el grupo de primer año ¿qué te pareció?

VZ.- Pésima la idea, pésima porque nos retrocedieron, y en lugar de que hubiéramos hecho un segundo año, que nos hubieran hecho esforzarnos más, el hecho de regresarte, pues no estás avanzando mucho y si ellos se daban cuenta desde los primeros exámenes que no estábamos muy bien, hubieran hecho algo, hablar con

dicen que es muy buena, pero tal vez los años, los problemas personales le afectaron un poco y siempre estábamos en lo mismo, en lo mismo, en lo mismo, no avanzamos.”

NÉMESIS, las voces subyacentes.

La alumna comenta que en primer año no avanzaron lo suficiente, por lo que decidieron juntarlos con el grupo de primer año, es decir, no hubo un segundo año para ellos, lo que ocasionó que llegaran a tercero con un nivel que no era adecuado para el grado. La alumna reconoce que tal situación pudo evitarse si se hubieran hecho reajustes en su clase de primero.

“Pésima la idea, pésima porque nos retrocedieron, y en lugar de que hubiéramos hecho un segundo año, que nos hubieran hecho esforzarnos más, el

la maestra, entrar, hacer unos reajustes, no sé, para que no sucediera lo que sucedió en segundo, que nos regresaron a primero.

EAP.- Claro, y ustedes como alumnos ¿dijeron algo o manifestaron esa inconformidad?

VZ.- Pues no porque realmente no éramos muchos, en el primer año muchos se salieron porque se dieron cuenta que no estábamos avanzando, entonces, los que ya tenían un cierto nivel, obviamente, se aburrieron y se fueron saliendo y quedamos muy poquitos.

EAP.- Y de esos poquitos ¿nadie quiso hacer la petición de pasar a segundo año como tenían que pasar?

VZ.- Pues obviamente no, porque solamente éramos tres y éramos mi hermana, otra chica y yo, pero la otra chica como siempre tuvo, siempre fue muy inestable y muy vale todo, pues ella no contaba, ella, ¿con qué cara iba alegar? No, al contrario, a ella le favorecía porque si no había hecho un buen primer año, tenía tantas faltas, tantas fallas y todo pues obviamente en segundo a ella le favoreció. En el caso de mi hermana y en mi caso pues no nos favorecía porque nosotros habíamos hecho un año completo, sí lo habíamos hecho bien, sin faltas ni nada.

EAP.- ¿Y de tus otros maestros?

VZ.- De mis otros maestros, la maestra *Alicia* que me dio clase también en primero y después en segundo, ella, lo repito, al principio bien, pero después, no sé, algo le pasó, pienso que en el grupo, tal vez también como maestro te desmotivas cuando vez que hay nada más tres gentes, cuando en primero había tenido ocho y que te queden tres, es así como ¿qué onda? A lo mejor ella ya no estaba muy a gusto en ese momento y eso nos lo proyectaba. [silencio]

EAP.- ¿Y cómo lo proyectaba?

VZ.- Sí, como que no nos ponía tanto interés, como que solamente por sacar la materia. [silencio] De hecho esa materia que nos metieron fue como para complementar lo que nos estaba dando la maestra *Norma*, “si con la maestra *Norma* están llevando primer año, pues yo les voy a tratar de dar un segundo año” pero solamente la clase la teníamos una vez a la semana, no era suficiente, con la maestra *Norma* teníamos clase tres veces a la semana, nos estaban dando más apoyo para la clase de la maestra *Norma* que para la clase de la maestra *Fabiola*.

EAP.- ¿Qué clase te daba la maestra *Norma*?

hecho de regresarte, pues no estás avanzando mucho y si ellos se daban cuenta desde los primeros exámenes que no estábamos muy bien, hubieran hecho algo, hablar con la maestra, entrar, hacer unos reajustes, no sé, para que no sucediera lo que sucedió en segundo, que nos regresaron a primero.”

NÉMESIS, la asignación de profesores.

Verónica platica sobre como algunos de sus compañeros optaron por irse de la escuela cuando notaron que no podían avanzar con la maestra de primer año.

“...en el primer año muchos se salieron porque se dieron cuenta que no estábamos avanzando, entonces, los que ya tenían un cierto nivel, obviamente, se aburrieron y se fueron saliendo y quedamos muy poquitos.”

NÉMESIS, la asignación de profesores.

La alumna nos explica como una maestra cambió su manera de impartir clase cuando varios del grupo se fueron, ella piensa que pudo ser que la profesora se desmotivó y dejo de sentirse a gusto, y a su vez proyectaba este desánimo con sus alumnos.

“...ella, lo repito, al principio bien, pero después, no sé, algo le pasó, pienso que en el grupo, tal vez también como maestro te desmotivas cuando vez que hay nada más tres gentes, cuando en primero había tenido ocho y que te queden tres, es así como ¿qué onda? A lo mejor ella ya no estaba muy a gusto en ese momento y eso nos lo proyectaba.”

PIGMALIÓN, el deseo de la mirada y la palabra.

Verónica nos dice que una de sus maestras no se detenía a explicarles porque eso era, perder el tiempo, sin embargo, ella opina que sí era

<p>VZ.- Mmm, introducción a la técnica.</p> <p>EAP.- Bien ¿y tus otros maestros?</p> <p>VZ.- La maestra <i>Norma</i> nunca se quería meter en rollos, si le preguntabas algo, nunca se quería meter en rollos como para explicarte porque para ella era como perder el tiempo, sin embargo, era importante que de repente nos hiciera ciertas aclaraciones sobre algunas cosas. Al final de cuentas es la labor del maestro, no solamente “báilale y mueve los pies o mueve los brazos y ya” y nunca se quiso meter en esos rollos, le preguntabas y te decía a medias, “luego les explico” y al final de cuentas te quedabas con la misma duda, ¿qué me quiso decir? De mis otros maestros, ¿música no vale verdad?</p> <p>EAP.- No sé, si hay algo que me quieras decir.</p> <p>VZ.- De música, yo creo que fue la materia más fregona de todas, era donde siempre nos sentíamos súper motivados, no importaba si el maestro llegaba desvelado, de malas, si se había peleado con la esposa, si tenía problemas económicos, eso nunca influía, nunca influyó para nada y en esa clase siempre a cada uno nos hizo sentir importantes y a cada uno le dio su espacio y su momento. Cuando uno no entendía, siempre se detenía a explicarle y al que había entendido, pues que padre, había que esperar un poco y ser un poco paciente con los demás y eso era padre porque al final de cuentas sacó un buen grupo y todos aprendieron a, a contar, todos aprendieron la métrica y el que no aprendió, fue porque de plano no quiso, pero siempre fue muy paciente, siempre fue muy abierto y a lo mejor no solamente hacia su materia sino de forma personal, si veía a uno, a lo mejor medio bajoneado, deprimidón o algo, siempre como que trataba de hacerle sentir que era importante.</p> <p>EAP.- ¿Quién te dio música?</p> <p>VZ.- El maestro <i>Jesús</i>.</p> <p>EAP.- Claro</p> <p>VZ.- Sí fue otro rollo, fue otra cosa [silencio]</p> <p>EAP.- De tus maestros de tercero...</p> <p>VZ.- Mis maestros de tercero, desilusionadísima quedé de la maestra <i>Fabiola</i>, decían que era la mejor maestra de clásico, casi, casi, de la escuela y quedé muy desilusionada, nunca se comprometió realmente con nosotros, siempre le dio más importancia a los oyentes que a las que éramos de su clase, que éramos del grupo, siempre les dio más importancia, por ejemplo, a la persona que nunca llegaba a clases o que llegaba</p>	<p>importante que la maestra les corrigiera, les explicara y les aclarara las dudas que tenían.</p> <p>“La maestra <i>Norma</i>, por ejemplo, también como que nunca se quería meter en rollos de... si le preguntabas algo, nunca se quería meter en rollos como para explicarte, porque para ella era como perder el tiempo, sin embargo, era importante que de repente nos hiciera ciertas aclaraciones sobre algunas cosas, al final de cuentas es la labor del maestro, no solamente “báilale y mueve los pies o mueve los brazos y ya” y nunca se quiso meter en esos rollos, le preguntabas y te decía a medias, “bueno, luego les explico” y al final de cuentas te quedabas con la misma duda, ¿qué me quiso decir?”</p> <p>PENÉLOPE, tejer realidades.</p> <p>La alumna comenta que su clase de música fue la más agradable, gracias a que el maestro siempre los motivaba y no permitía que sus asuntos personales influyeran en la forma de dar su clase, que les hacía sentir que eran personas importantes, al darle a cada quien su espacio y su momento, además de ser paciente y abierto a los problemas personales de sus alumnos.</p> <p>“De música, yo creo que fue la materia más fregona de todas, era donde siempre nos sentíamos súper motivados, no importaba si el maestro llegaba desvelado, de malas, si se había peleado con la esposa, si tenía problemas económicos, eso nunca influía, nunca influyó para nada y en esa clase siempre a cada uno nos hizo sentir importantes y a cada uno le dio su espacio y su momento. Cuando uno no entendía, siempre se detenía a explicarle y al que había entendido, pues que padre, había que esperar un poco y ser un poco paciente con los demás y eso era padre porque al final de cuentas sacó un buen grupo y todos aprendieron a, a contar, todos aprendieron la métrica y el que no aprendió, fue porque de plano no quiso, pero siempre fue muy paciente, siempre fue muy abierto y a lo mejor no solamente hacia su materia sino de forma personal, si veía a uno, a lo mejor medio bajoneado, deprimidón o algo, siempre como que trataba de hacerle sentir que era importante.”</p> <p>PIGMALIÓN, el lugar del alumno.</p> <p>La alumna explica cual era su lugar ante una</p>
---	---

tarde o que se le veía a leguas que no le interesaba, que le valía gorro, siempre le dio más importancia a esas personas que a los que realmente estábamos ahí, que éramos alumnos regulares y que también necesitamos y merecemos un poquito de su atención, de su tiempo, de su paciencia. [silencio]

EAP.- ¿Por qué crees que le haya dado más atención a los oyentes?

VZ.- Los oyentes tenían muy buen nivel, había chicas que eran oyentes, una que estaba en primero que sí estaba inscrita en la escuela, otra que no, que no se inscribió, porque de hecho éste año no hubo grupo de segundo de clásico, este año que acaba de pasar, sólo había primero y tercero, que éramos nosotros, los de segundo de plano quedaron tan desilusionados, no sé si de la escuela o de los maestros o de qué demonios, pero ya no regresaron, ya no se reinscribieron.

EAP.- ¿Ninguno de segundo?

VZ.- Ninguno de segundo y la que regresó, era oyente: Onix y tenía buen nivel, tenía sus fallas pero sí tenía buen nivel y tal vez para la maestra era como más padre decir “es que yo les enseñé y estas dos niñas bailan súper bien”, cuando no era así, pues solamente les estaba reforzando algo que ellas ya sabían, y a las que nos debió haber enseñado, debió ser más paciente, debió haberse comprometido, no lo hizo. En muchas ocasiones, no sé, teníamos clase a las 8:30, llegaba al cuarto para las 9, las 9, tenía problemas familiares, que el hijo, que el esposo y no sé que tanto, siempre influyeron más esas cosas, que lo demás, para ella como que fue más importante eso, que el grupo y vuelvo a repetir el grupo éramos mi hermana y yo, y pues las otras no contaban, eran oyentes y la tercera persona pues a veces iba y a veces no y no nos puso tanta atención, como que nunca le importó demasiado, no sé si porque pensaba que no podía sacar nada bueno de nosotros, éramos como un caso perdido o no sé que pasó por su cabeza, pero sí quedé muy desilusionada de esa materia y de esa maestra.

EAP.- Ok ¿y la maestra *Edith*?

VZ.- La maestra *Edith* me dio clase en primero de stretch y al principio sí fue un poco dura con todos, tomábamos clase los chavos de folklor y nosotros que éramos, no sé, como ocho o diez personas y al principio sí nos costó mucho trabajo, pero después nos fue gustando, nos fue motivando. Siempre nos decía, cuando le decías “es que no puedo” siempre te decía

maestra y menciona que había preferencias hacia alumnas no inscritas, pero que tenían un buen nivel en el grupo.

“...desilusionadísima quedé de la maestra *Fabiola*, decían que era la mejor maestra de clásico, casi, casi, de la escuela y quedé muy desilusionada, nunca se comprometió realmente con nosotros, siempre le dio más importancia a los oyentes que a las que éramos de su clase, que éramos del grupo, siempre les dio más importancia, por ejemplo, a la persona que nunca llegaba a clases o que llegaba tarde o que se le veía a leguas que no le interesaba, que le valía gorro, siempre le dio más importancia a esas personas que a las personas que realmente estábamos ahí, que éramos alumnos regulares y que también necesitábamos y también merecíamos un poquito de su atención, de su tiempo, de su paciencia.”

“...Los oyentes tenían muy buen nivel..”

“...Ninguno de segundo y la que regresó, era oyente, Onix y tenía buen nivel, tenía sus fallas pero sí tenía buen nivel y tal vez para la maestra era como más padre decir “es que yo les enseñé y estas dos niñas bailan súper bien”, cuando no era así, cuando solamente les estaba reforzando algo que ellas ya sabían, y a las que nos debió haber enseñado, debió ser más paciente debió haberse comprometido, no lo hizo.”

“...y no, no nos puso tanta atención, como que nunca le importó demasiado, no sé si porque pensaba que no podía sacar nada bueno de nosotros, éramos como un caso perdido o no sé, no sé que pasó por su cabeza, pero sí quedé muy desilusionada de esa materia y de esa maestra.”

ECO, la exigencia desproporcionada.

La alumna menciona que el hecho de que una maestra le exigiera siempre más de lo que daba, le ayudó a tener buenos resultados, menciona que la palabra “no puedo” no existía para ella.

“La maestra *Edith* me dio clase en primero de stretch y al principio sí fue un poco dura con todos,

“No, no digas que no puedes” y sí sacó cosas interesantes con nosotros, porque nos forzaba a que lo hiciéramos, nada de que “no, yo no puedo, yo no sé” para ella no existe esa palabra y sí, desde primero ha sido muy interesante tomar clase con ella porque me hacía sentir que le importaba que aprendiera, de hecho la clase de stretch no tenía porque darla, pero la dio porque se dio cuenta que nos faltaba elasticidad, que nos faltaban muchas cosas y fue como un plus y de hecho siendo tan temprano la clase, generalmente casi todos llegábamos, sí había como cosas muy interesantes, era hasta cierto punto paciente, era muy dinámica, siempre con la pila súper puesta y eso era muy motivante para nosotros para que no estuvieras en la flojera y que realmente sí fueras a aprender algo nuevo. [Silencio] En tercero, cuando nos dio Juegos Coreográficos, también fue interesante, sobre todo porque metía muchas cosas de contemporáneo y yo que no había tomado contemporáneo, para mí fue como divertido, por ejemplo.

EAP.- Me dices que en la clase de stretch, al principio era un poco dura con ustedes ¿cómo era dura?

VZ.- Dura en el aspecto de que era muy fría con nosotros, era así como: “A ver, ya, posición paralela y comenzamos” y al principio sí era así de “¡Ay, espérame!” o nos forzaba así de “no, baja más, baja más” y sí, sí era difícil porque decíamos “es que no, no puedo” pero ella, no sé, como que se puso las pilas y se dio cuenta, o no sé, pero poco a poco fue sacando cosas buenas de cada uno y el que no habría para nada las piernas y el que no bajaba para nada, al final de ese año salió con una flexibilidad que tú pensabas que nunca iba a lograr y todo fue trabajo de ella y también un trabajo en el que ella se comprometió a hacerlo, porque ni era su obligación, ni éramos sus alumnos, ni tenía porque hacerlo. Lo padre de la maestra *Edith* es que las cosas que ella sabe no se las guarda para ella, como que le gusta compartirlas, le gusta que los otros aprendan lo que ella sabe, lo mucho o lo poquito que ella sabe. [silencio] [risa] En mi caso.

EAP.- Claro, ¿algún otro maestro que consideres relevante?

VZ.- No, pues realmente no, con la maestra *Belén* nunca conviví mucho, no pude tomar muchas clases con ella, entonces no, y con la maestra *Mónica* siento que estuvo bien su clase de maquillaje, algunas veces un poco absurdas, pero siento que era una clase en

tomábamos clase los chavos de folklor y nosotros que éramos, no sé, como ocho o diez personas y al principio sí nos costó mucho trabajo, pero después nos fue gustando, nos fue motivando. Siempre nos decía, cuando le decías “es que no puedo” siempre te decía “No, no digas que no puedes” y sí sacó cosas interesantes con nosotros, porque nos forzaba a que lo hiciéramos, nada de que “no, yo no puedo, yo no sé” para ella no existe esa palabra...”



“Dura en el aspecto de que era muy fría con nosotros, era así como: “A ver, ya, posición paralela y comenzamos” y al principio sí era así de “¡Ay, espérame!” o nos forzaba así de “no, baja más, baja más” y sí, sí era difícil porque decíamos “es que no, no puedo” pero ella, no sé, como que se puso las pilas y se dio cuenta, o no sé, pero poco a poco fue sacando cosas buenas de cada uno y el que no habría para nada las piernas y el que no bajaba para nada, al final de ese año salió con una flexibilidad que tú pensabas que nunca iba a lograr y todo fue trabajo de ella...”

donde llegabas a relajarte, en donde llegabas a aprender cosas que tal vez en la vida lo ibas a ver y que al final de cuentas sí nos sirvió porque cuando se trató de las presentaciones sabíamos más o menos cómo podíamos maquillarnos o qué darle a la coreografía y lo que se nos estaba pidiendo.

EAP.- ¿Por qué dices que eran algunas veces absurdas?

VZ.- Pues sí, porque eso de que te pintes de payaso dices “para los niños está padrísimo” pero ¿para un adulto? para mí no, no era divertido, a lo mejor a otros sí les pareció interesante, divertido, por el niño que llevas dentro [risa] pero para mí no, me hacía sentir como ridícula, pero era parte de todo, entonces sí fue divertido porque siento que sí nos la pasamos bien.

EAP.- Creo que eso sería todo, ¿hay algo con lo que quisieras concluir?

VZ.- [silencio] Que a parte de ser maestros, deberían pensar también en un rollo más humano, que deberían tener un trato más humano con los alumnos, que no pongan una barrera, entre “ah sí, soy tu maestro, soy como la perfección andando y tú eres el alumno y te callas” también por ejemplo, que digo, que no es maestra pero que también fue importante, la maestra *Olivia* nunca nos apoyo nada, de hecho en alguna ocasión, en primer año, la maestra *Olivia*, así como “¿Para qué se quejan de su maestra *Fabiola*? si ustedes nunca van a llegar a ser bailarines porque ya no tiene la edad” pues igual y nunca vamos a llegar a ser bailarines, igual y no vamos a llegar al CNA, pero estamos aquí por algo, queremos aprender algo y creo que tenemos derecho a que se nos cumpla, al final de cuentas es una escuela y ¿a qué vienes a la escuela? A aprender, no vienes a perder tu tiempo ni a tirar tu dinero, entonces, como que en ese aspecto no hubo mucho apoyo, con las faltas de mi maestra *Fabiola* o con las cosas que hacía, que llevaba luego a su bebé, que se distraía y todo eso y que a nosotros nos estaba quitando tiempo y calidad, nunca le tomó importancia y creo que también era parte importante y sin embargo, no, no hizo nada y eso también te desmotiva, cuando no tienes el apoyo de alguien pues sí te desmotiva.

¿Puedo hablar de cuando me reprobaron?

EAP.- Sí, habla lo que tú quieras.

VZ.- También ese fue otro rollo, cuando tuve problemas con la maestra *Fabiola* nadie me apoyo y pues sí ya ni modo, no podemos hacer nada, pues si ella es la maestra y está súper bien parada y no sé qué

PENÉLOPE, tejer alternativas.

La alumna desearía que los maestros fueran más humanos con sus alumnos, que no existiera la barrera de autoridad entre el maestro y el alumno que lo hace callar ante una supuesta perfección en el maestro.

“Que a parte de ser maestros, deberían pensar también en un rollo más humano, que deberían tener un trato más humano con los alumnos, que no pongan una barrera, entre “ah sí, soy tu maestro, soy como la perfección andando y tú eres el alumno y te callas.””

NÉMESIS. las voces subyacentes.

Verónica señala que la trabajadora social les dijo que no tenía caso alguno hacer reclamaciones sobre sus maestros, ya que ellos nunca serían bailarines profesionales, sin embargo, ella considera que tenía derecho de reclamar sus derechos.

“la maestra *Olivia* nunca nos apoyo nada, de hecho en alguna ocasión, en primer año, la maestra *Olivia*, así como “¿Para qué se quejan de su maestra *Fabiola*? si ustedes nunca van a llegar a ser bailarines porque ya no tiene la edad” pues igual y nunca vamos a llegar a ser bailarines, igual y no vamos a llegar al CNA, pero estamos aquí por algo, queremos aprender algo y creo que tenemos derecho a que se nos cumpla, al final de cuentas es una escuela y ¿a qué vienes a la escuela? A aprender, no vienes a perder tu tiempo ni a tirar tu dinero, entonces, como que en ese aspecto no hubo mucho apoyo, con las faltas de mi maestra *Fabiola* o con las cosas que hacía, que llevaba luego a su bebé, que se distraía y todo eso y que a nosotros nos estaba quitando tiempo y calidad, nunca le tomó importancia y creo que también era parte importante y sin embargo, no,

tanto, a mí qué me importa si está bien parada o lo que sea, yo tengo derechos, tengo obligaciones y creo que he cumplido más con mis obligaciones que con mis derechos, siento que no tiene nada que hacer esa mujer ahí, está como cobrando por algo que no, un trabajo que no está haciendo, al final de cuentas para eso está la maestra *Olivia* para apoyar al alumno, para ver que es lo que está pasando y nunca se nos apoyo.

EAP.- ¿Por qué te reprobó tu maestra?

VZ.- Porque según ella, tenía muchas faltas y no alcanzaba un mejor promedio, para ella no importaba si a lo mejor dos meses tuve que faltar todos los viernes, para ella no fue importante si el resto del año me esmeré, obviamente las razones por las que falte no fueron por flojera ni nada de eso, somos adultos y tenemos responsabilidades y yo tenía que cumplir con esas responsabilidades y jamás se me apoyó, yo hablé honestamente con la maestra y se molestó cuando le dije que no iba a poder asistir los viernes durante un rato, que fueron dos meses y ella nunca me apoyo, sin embargo, ella sí apoyaba a alguien que llegaba tarde, que no iba, para ella eso era más importante.

EAP.- ¿Y por qué crees que la apoyaba más a ella que a ti?

VZ.- No sé, siento que en todas las escuelas o en todos los lugares siempre hay un favorito y siento que tal vez esa persona supo manejar su situación de forma que la maestra se conmoviera un poco y era que tenía derecho a una oportunidad y ya.

EAP.- ¿Algo más que quieras agregar?

VZ.- Que lo único rescatable de la escuela fue el maestro *Jesús*.

EAP.- [risa] Gracias.

VZ.- Sí.

[Termina la entrevista y Verónica sigue hablando de lo que le pareció la clase de música, le pido me permita grabar su comentario]

EAP.- Sí, lo que me decías del maestro *Jesús*.

VZ.- Que fue lo más rescatable, que siempre se esmeró y se esforzó porque cada alumno realmente aprendiera de lo que se trataba la música aplicada a la danza, que entendió que cada alumno tenía sus propias necesidades, su propia forma de aprender y que obviamente, no todos somos iguales y siempre a cada uno le buscó la forma como pudiera mejor aprender, siempre para él fuimos importantes. Lo que se me hizo más agradable en cuestiones de coreografía, creo que

no hizo nada y eso también te desmotiva, cuando no tienes el apoyo de alguien pues sí te desmotiva.”

“cuando tuve problemas con la maestra *Fabiola* nadie me apoyo y pues sí ya ni modo, no podemos hacer nada, pues si ella es la maestra y está súper bien parada y no sé qué tanto, a mí qué me importa si está bien parada o lo que sea, yo tengo derechos...”

ECO, el diálogo ansiado y el silencio perpetuado. La alumna comenta que esperaba ser apoyada por las autoridades de la institución cuando tuvo que faltar a causa de otras responsabilidades que debía de cumplir y que no fue apoyada a pesar de sus esfuerzos durante todo el año, por el contrario dice que su maestra se molestó.

“...si a lo mejor dos meses tuve que faltar todos los viernes, para ella no fue importante si el resto del año me esmeré, obviamente las razones por las que falte no fueron por flojera ni nada de eso, somos adultos y tenemos responsabilidades y yo tenía que cumplir con esas responsabilidades y jamás se me apoyó, yo hablé honestamente con la maestra y se molestó cuando le dije que no iba a poder asistir los viernes durante un rato, que fueron dos meses y ella nunca me apoyo, sin embargo, ella sí apoyaba a alguien que llegaba tarde, que no iba, para ella eso era más importante.”

PIGMALIÓN, el lugar del alumno.

La alumna manifiesta que en todos lados existe el favoritismo, pero asume que los alumnos también manejan la situación para ser acreedores a ciertos privilegios.

“No sé, siento que en todas las escuelas o en todos los lugares siempre hay un favorito y siento que tal vez esa persona supo manejar su situación de forma que la maestra se conmoviera un poco y era que tenía derecho a una oportunidad y ya.”

PENÉLOPE, tejer realidades.

La alumna comenta que su maestro de música se esmeró y esforzó por dar una atención diferente a cada alumno, los hacía sentir importantes al atender a sus necesidades educativas.

“Que fue lo más rescatable, que siempre se esmeró y se esforzó porque cada alumno realmente

fue en segundo año con un rollo así de las muertas de Juárez, donde éramos alumnos de folklor y clásico, nadie de contemporáneo y esa coreografía nos la montó la maestra *Alicia* y todos estábamos súper comprometidos, súper ilusionados, no sabemos qué tan bien se vio o qué tan bien salió, pero fue como que la experiencia más padre, no es cierto, a parte de esa experiencia en primer año que tuvimos a una chava que venía de la Nellie y que nos dio clase y fue la primera vez que nos presentamos en foro, en primer año, cuando ustedes se presentaron con el maestro *Heriberto*, nosotros nos presentamos con esa coreografía que se llamaba “La línea del caos” presentamos en el teatro de la juventud y en Xochimilco, en el Pellicer y fue como una experiencia muy padre porque para la chava éramos su primer grupo, porque nunca había montado algo, fue su primer experiencia en todos los aspectos y para nosotros fue muy padre, porque siempre nos hizo sentir que podíamos hacer las cosas, a pesar de que no eran de contemporáneo, pero ella tal vez no cuenta mucho porque no era en sí de la escuela, pero fue como que una experiencia muy agradable.

aprendiera de lo que se trataba la música aplicada a la danza, que entendió que cada alumno tenía sus propias necesidades, su propia forma de aprender y que obviamente, no todos somos iguales y siempre a cada uno le buscó la forma como pudiera mejor aprender, siempre para él fuimos importantes.”