ISSN: 2448-5683

SABER EN LA COMPLEJIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Subjetivación normalista a través de un taller de profesionalización en danza[1]

Gerardo Malaga Villegas
DIE, Cinvestav
Email: gmalvil.33@gmail.com

Palabras claves: Normalistas, danza, educación normal, subjetivación.
Keywords: Dance, subjectivity, teachers college.

Resumen

Este artículo tiene la finalidad de documentar las dimensiones de subjetivación de un grupo de alumnos normalistas de la Escuela Normal de Veracruz "Carlos A. Carrillo", Particular Autorizada, a partir de su participación durante un periodo de tres meses en actividades de profesionalización en danza. El argumento es que la danza, en tanto disciplina del lenguaje corporal, área de conocimiento y estilo de vida, se ha inscrito como mera actividad de entretenimiento en el imaginario de quienes la practican, y con ello se invisibiliza su potencial de desarrollo humano a mediano y corto plazo. Esto es paradójico si pensamos que se trata de normalistas que están recibiendo una formación en docencia, que, además, serán profesores de educación básica en un par de años.

Abstract

This paper is intended to document the dimensions of subjectivity of a group of teachers college students of the Normal School Veracruz "Carlos A. Carrillo", Particular Authorized, from participation for a period of three months in professionalization activities dance. The argument is that the dance as a discipline of body language, knowledge area and lifestyle, has been registered as mere entertainment activity in the imagination of those who practice it, and thus its potential for human development are invisible medium and short term. This is paradoxical if we think that are students who are receiving training in teaching, which also will be teachers of basic education in a few years.

[1] Parte de este texto se presentó en forma de ponencia intitulada "Jóvenes normalistas. Subjetivación a través de la danza", en el IV Coloquio Nacional de Investigación Educativa ReDIE 2014, llevado a cabo en la ciudad de Durango.

Introducción

La educación normal[2] en México, con financiamiento público o privado, continúa representando el lugar legítimo para la formación de docentes de educación básica (Malaga, 2014). Los egresados de estas instituciones continúan teniendo privilegios para integrarse en las filas del magisterio en básica, con respecto de quienes se gradúan de las universidades.

La oferta nacional de educación normal está integrada por siete licenciaturas: educación secundaria plan 1999, educación física plan 2002, educación especial plan 2004, educación primaria, educación primaria intercultural bilingüe, educación preescolar y educación preescolar intercultural bilingüe. Las cuatro últimas pertenecen al plan de estudios 2012;[3] sin embargo, dependiendo de las necesidades geográficas y de los acuerdos a los que lleguen las secretarías estatales de educación y los directivos de las distintas instituciones normales, se pueden ofrecer desde una hasta las siete licenciaturas mencionadas con anterioridad.

Históricamente, tanto en básica como en educación normal, se han sobrevalorado las Matemáticas y el Español como asignaturas que proveen de un cierto estatus académico y también el logro pleno de los objetivos escolares en estos niveles educativos. En tal sentido, al resto de las materias del área de Ciencias Sociales y especialmente a las de desarrollo artístico,[4] tanto maestros como alumnos les han atribuido una serie de estigmas: espacios de ocio que no necesitan ser planificados para el logro de los aprendizajes esperados, tiempos muertos, recesos extra, espacios para avanzar con tareas escolares o para repasar los contenidos de Matemáticas, Español y, en ocasiones, de Ciencias Naturales, debido a las evaluaciones institucionales, nacionales o de nivel internacional.[5]

Por su parte, en educación normal no sucede algo distinto. Si bien en los mapas curriculares de las distintas licenciaturas se ofrecen únicamente dos cursos asociados a las artes, son precisamente éstos en los que los alumnos normalistas deben experimentar y desarrollar su potencial para posteriormente ponerlo en práctica de acuerdo con los lineamientos del plan de estudios que cursen. En algunos casos hay estudiantes que deciden integrarse al ballet folclórico institucional para aprender bailes regionales y contar con un repertorio más amplio que les permita atender los eventos artísticos que se presenten en su docencia.[6]

En el estado de Veracruz se encuentran en funcionamiento 17 escuelas normales, cinco con sostenimiento público y 12 con privado. De manera general, en esta entidad federativa se brindan las demás licenciaturas ya mencionadas, con excepción de las interculturales bilingües. Me centraré en el caso de la Escuela Normal de Veracruz Particular Autorizada "Carlos A. Carrillo" (ENCAC), debido a que en ésta tuve la oportunidad de laborar durante el ciclo escolar 2013-2014 y fue en ese periodo en el que surgió la inquietud por documentar lo relativo al área de danza. Se trata de una institución de sostenimiento privado que ofrece cinco licenciaturas (no imparte las interculturales bilingües).

[2] Otros modelos de educación superior en México son institutos tecnológicos, universidades politécnicas, universidades interculturales y universidades autónomas. Con excepción de las autónomas, el resto se encuentra regulado por la normatividad de la Secretaría de Educación Pública.
[3] Última reforma curricular a este nivel educativo.
[4] Educación física y artística en primaria. Artes I, II y III (música, danza, teatro o artes visuales) en secundaria.
[5] Algunos ejemplos son la Evaluación Nacional del Logro Académico (ENLACE), última aplicación en 2013; Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), última aplicación 2011 preescolar; y Programme for International Student Assessment (PISA, por sus siglas en inglés), última aplicación en 2015.
[6] Me refiero a las festividades del Día de las Madres, clausuras de cursos, etcétera.

Al inicio del semestre "B" (enero-julio 2013), su Director me solicitó organizar un programa dancístico para presentarlo en el evento de clausura de cursos. Partiendo de esa solicitud y de reconocer que la danza continúa siendo una mera actividad recreativa o un relleno de programas cívicos, como el cierre de cursos, decidí aprovechar la invitación y convertirla en un espacio de profesionalización para los estudiantes normalistas que desearan participar.

A fin de exponer dicha experiencia, este texto está integrado por cuatro apartados. Con la finalidad de ubicar el campo de estudio, inicio con una breve revisión de algunas contribuciones académicas presentadas en congresos nacionales de investigación educativa.

Continúo con la exposición de los elementos que configuraron mi investigación: objetivo, informantes, técnicas e instrumentos para la sistematización y análisis de la información. Posteriormente realizo un ejercicio de análisis de los resultados de este trabajo, a partir de las respuestas que se obtuvieron con el cuestionario que se aplicó y de las narraciones que logré reunir con los recursos video-fotográficos en los que participaron los normalistas. Cierro con una serie de argumentos y cuestionamientos finales.

Breve delimitación del campo de estudio

La sistematización siguiente no representa una mirada exhaustiva a los trabajos en el área de las artes. Por razones de accesibilidad, sitúo únicamente aquellos que han sido presentados como ponencias en los Congresos Nacionales organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) entre 2007 y 2011. La información la agrupé en cuatro criterios, como se muestra a continuación.

Educación artística

En este criterio se ubicaron tres contribuciones. La primera identifica, a través del análisis semiótico, los significados que dos docentes de educación artística le atribuyen a esta disciplina. Los resultados señalan tres aspectos clave: a) la valoración social del arte se desprende de la forma en que se concibe y enseña durante la educación básica; b) existen pocos espacios e infraestructura adecuados para el desarrollo de esta disciplina y, c) el arte coadyuva a una mejor armonía del ser humano tanto consigo mismo como con los otros (Gómez, 2007).

La segunda contribución expone las condiciones históricas que configuraron la educación artística y la promoción de la cultura en Aguascalientes, al inicio del siglo XX. Específicamente se narran las trayectorias de los personajes que dedicaron sus trabajos al fortalecimiento de la escultura, música, pintura, dibujo, etcétera (Camacho, 2007).

La tercera contiene un análisis inicial de la aplicación de estrategias artísticas que promueven la resiliencia en preescolares en condiciones de pobreza, marginación y falta de oportunidades educativas (López y Aranda, 2011). A decir de las autoras, el arte es un mecanismo que favorece la resiliencia ante la adversidad, la pobreza y la ausencia de oportunidades; beneficiados de este modo, los niños son capaces de hacerle frente a la desventura, de creer en sí mismos y adquirir la voluntad para salir de esa situación.

Música

En este criterio encontré una aportación que destaca el impacto positivo de la música en el rendimiento académico de un Grupo Control y un Grupo Muestra de alumnos de preparatoria. A partir de sumar recursos musicales preseleccionados a ciertas actividades dentro del aula y de la aplicación de exámenes a los referidos grupos (Martínez y Lozano, 2007), los autores identificaron que los docentes no deben ser expertos en música para realizar este tipo de actividades, aunque sugieren que deben conocer las características de aprendizaje de sus alumnos y con ello, dependiendo de la intención (concentración, motivación, relajación, etcétera), pueden agregar la música.

Artes plásticas

Son dos las contribuciones ubicadas en este criterio. En la primera se analizaron las nociones que los profesores tienen sobre las artes plásticas (pintura, escultura, dibujo y grabado), a través de la reflexión de su discurso respecto de la evaluación de los aprendizajes (Domínguez, 2009). A partir de los datos recabados, Domínguez concluyó que la disposición hacia los contenidos práctico-instrumentales es reforzada por el contexto institucional, que a su vez está caracterizado por la ambigüedad conceptual y la escasa promoción de una cultura para el análisis colegiado en torno al arte y la enseñanza.

La segunda contribución tuvo la finalidad de reconocer cómo se llevó a cabo la instrucción de la educación artística en secundaria, a partir del desarrollo de un taller de artes plásticas (Morton, 2007). El autor parte del supuesto de que la educación artística se ha considerado como un lujo reservado para sectores privilegiados, en forma de mero entretenimiento o complemento decorativo. Entre los resultados, Morton destaca la existencia de un componente expresivo del arte, específicamente referido a la autonegación de los alumnos y la negación de los padres acerca del potencial de los jóvenes para producir objetos con valor estético. Asimismo, este autor reconoce que hay un desconocimiento del aprendizaje multidireccional de las artes plásticas, el cual, a decir de Morton, ofrece el contacto con los bienes culturales. Amplía la cuestión al decir que los hábitos de consumo cultural del grupo familiar son determinantes, pues representan espacios en los que los jóvenes se acercan a las primeras experiencias estético-afectivas de su vida.

Danza

La contribución encontrada en este criterio aborda las problemáticas de la enseñanza de la técnica de la danza clásica en un programa de licenciatura de esta área. Se explica que a partir del método biográfico se intentó conocer la imagen que de sí mismos tienen los alumnos de noveno grado y cómo inciden las prácticas docentes de la técnica de la danza clásica en su formación profesional (Rodríguez, 2011).

Según el autor, los resultados de su trabajo dejan ver que los estudiantes reconocen que las acciones docentes tienen significatividad en la configuración de su subjetividad, que los problemas principales en esta área están en función de la importancia que dan los docentes de la licenciatura a las prácticas cosificadoras-aisladas en los aspectos del modelo técnico y el predominio del monólogo docente.

Hilos conclusivos

Después de presentar algunos trabajos del área de educación artística en general, las artes plásticas, la música y la danza, me percato de que hay coincidencias en algunos de los estigmas atribuidos a la disciplina de la educación artística. Asimismo, sólo ubiqué un texto de educación superior en el marco de una licenciatura en danza, específicamente.

En esta complexión del discurso[7] artístico se realizan esfuerzos en educación básica, media superior y superior por reportar lo que sucede respecto de la educación artística y las artes. No encontré un trabajo en concreto de educación normal, pues en la mayoría de los casos, este nivel educativo sigue siendo el instrumental (planificación, evaluación, etcétera) en la formación de futuros docentes de básica, y con ello se posterga la formación artística de los normalistas.

De acuerdo con lo anterior, emerge la inquietud por conocer los procesos de subjetivación que en tanto estudiantes, profesores en formación y bailarines desarrolló un grupo de normalistas participantes en un taller de profesionalización en danza, con duración de tres meses.

Configuración de la investigación

Mi posicionamiento está en función de asumir que la danza es una "forma perceptible que expresa la naturaleza del sentimiento humano, las emociones, las experiencias subjetivas que dan unidad a nuestra vida interior" (Langer, 2001, en Rodríguez, 2011: 4) y, al mismo tiempo, de diferenciar que en el terreno de las artes se identifican dos sistemas nodales de acción: la educación artística (educación básica) y la formación artística (escuela profesional) (Aguirre, 2009).

¿Por qué hacer esa distinción? Pues bien, de acuerdo con Aguirre, las instituciones de educación normal deberían considerarse escuelas profesionales, pues el trabajo que se realiza con los normalistas implica habilidades superiores, entre las que destacan la planificación didáctica y la generación de ambientes de aprendizaje y su evaluación; sin embargo, en la urdimbre de la formación de docentes de educación básica pocas veces se ofrece una formación que se interese por el desarrollo de sus competencias artísticas para el logro de un lenguaje artístico, trabajo colaborativo, sensibilidad y diálogo consensuado con los otros.

Después de la invitación que me hicieron para dirigir un evento artístico en la clausura de cursos 2013 de la ENCAC, puse en marcha un taller de danza denominado "Danza Altherna: Retornar-se". Esta iniciativa, en tanto profesionalización en danza, tuvo una duración de tres meses de preparación entre ensayos y montaje de los cuadros dancísticos que se presentaron al final del ciclo escolar.

En esos términos, me apoyé en la investigación acción participativa para identificar las posibles dimensiones de subjetivación de los normalistas que tomaron este taller, el cual consistió en una etapa de preparación y otra de evaluación, antes y después de la presentación del trabajo artístico, respectivamente.

[7] Ver Malaga (2014a).

Objetivo

El objetivo de mi investigación fue identificar las dimensiones (personal, profesional, artística, etcétera) de subjetivación que desarrolló un grupo de normalistas que formaron parte de un taller de profesionalización en danza de la ENCAC.

Informantes

La participación de los normalistas estuvo definida, en primer lugar, por la emisión de una convocatoria con la que de manera general se invitó a la población estudiantil de la institución para que se sumara al taller intensivo-profesionalizante de danza. Como requisitos técnicos (criterios de inclusión), se les solicitó que hubieran bailado con anterioridad en algún grupo de danza folclórica y que contaran con disposición para reunirse los sábados en horario matutino para el desarrollo del taller, por mencionar algunos.

Inicialmente se inscribieron 66 normalistas, pero conforme se avanzó en los ensayos (sabatinos y en horarios extracurriculares) desertó la mayoría. Los argumentos recurrentes fueron que los fines de semana viajaban a sus ciudades de origen o que las mismas autoridades educativas no les permitían asistir al taller debido a que su presencia era necesaria en actividades de educación física los sábados.

Al final del primer mes únicamente estaban inscritos 10 normalistas, siete mujeres y tres hombres, sólo uno de ellos formaba parte del ballet folclórico de la escuela. De estos 10 informantes, cuatro estaban inscritos en la licenciatura en educación preescolar, uno en educación primaria y cinco en educación secundaria, lo cual indicó una representación medianamente equilibrada de las licenciaturas que se ofrecen en la institución.

Técnicas e instrumentos para la sistematización y análisis de la información

Las técnicas e instrumentos para la sistematización de la información estuvieron en función de las etapas del taller. En la de preparación se efectuaron los ensayos previos al evento, se experimentó con la creación de pasos acordes con los ritmos de los sones jarochos seleccionados y se dio libertad para que los propios participantes propusieran coreografías a partir de algunos sones.

Para recopilar la experiencia de los normalistas, se aplicó la técnica de la encuesta a través del cuestionario. El objetivo fue explorar, entre otras cosas, la forma en que los informantes concebían a la danza. Se pidió que explicaran si les era útil para su formación y cómo habían vivido esta experiencia. Las preguntas estuvieron estructuradas de acuerdo con cuatro dimensiones de subjetivación. La dimensión personal incluyó: ¿Cuáles fueron las razones por las que decidiste participar en este proyecto? y ¿Para ti qué representó este ejercicio de profesionalización en danza?

En la dimensión artística se cuestionó: ¿Qué tipo de emociones se hicieron presentes antes, durante y después de la presentación en la clausura de cursos? y ¿Te piensas como bailarín (a)?, ¿por qué? Por su parte, en la dimensión social se preguntó: ¿Qué tipo de valores morales viste reflejados en tu persona desde la danza? y ¿Qué otras habilidades, además de las dancísticas, consideras que desarrollaste con el taller de danza?

Finalmente, la dimensión profesional docente intentaba rescatar aspectos asociados a ¿Consideras que la danza es apoyada desde tu formación inicial como futuro docente?, ¿por qué? y ¿De qué manera la danza puede contribuir a tu desempeño profesional como docente en el nivel educativo para el cual te estás formando?

Por su parte, la etapa de evaluación se desarrolló a partir de un registro video-fotográfico, el cual me brindó información que indica que los sujetos informantes se ven a sí mismos en constante construcción de su identidad, pues "no hay identidad por fuera de la presentación, es decir, de la narrativización" (Arfuch, 2002: 22). Ésta funciona como reactivación de los hechos a partir de la existencia de un sujeto artista (normalista), con subjetividades inacabadas y con múltiples lugares de enriquecimiento personal, artístico, etcétera.

El ejercicio de narrativa está constituido por una "serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan en el propósito de contarle a alguien que ha sucedido algo" (Gudmundsdottir, 1998:55). El ingrediente extra en los resultados aquí presentados está en el hecho de narrar la participación y vivencia de los normalistas informantes a partir de fotografías y videos seleccionados por ellos.

Para el caso del registro video-fotográfico, se pidió a cada uno de ellos que eligieran del álbum de productos de la presentación una foto representativa del trabajo final, con el propósito de que expresaran qué significaba o rememoraba dicha imagen para ellos, cuáles eran las impresiones que destacaban. De igual forma, se les solicitó que escogieran los dos videos de su mayor agrado, con la finalidad de que explicaran qué les comunicaba ese trabajo en tanto espectadores.

Resultados

En los siguientes párrafos expongo los resultados de la investigación. Primero del cuestionario, enseguida del registro video-fotográfico y finalizo con un ejercicio de articulación de la información.

Cuestionario

De acuerdo con mi objetivo y para efectos de este artículo, sólo centraré mi atención en una pregunta por dimensión. De la dimensión personal: ¿Para ti qué representó esta profesionalización en la danza?, tres normalistas coincidieron en que se trató de algo novedoso y retador porque en la institución únicamente habían recibido clases de son jarocho tradicional, para ejecutar sones jarochos como La Bruja, El Colás u otros que se consideran muy conocidos. Los otros siete explicaron que constituyó una experiencia exhaustiva por tratarse únicamente de tres meses de trabajo, pero al mismo tiempo les pareció enriquecedora porque les fue posible conocer los talentos de sus compañeros y los propios.

De la dimensión artística: ¿Te piensas como bailarín (a)?, ¿por qué?, nueve plantearon que sí se consideran bailarines porque tienen la capacidad de expresar algunas manifestaciones sonoras con su cuerpo; además, porque no les dio pena mostrar su trabajo en un escenario y porque, a pesar de los errores que tuvieron en la ejecución de los pasos o la coreografía en general, saben que están en constante construcción.

El normalista restante comentó que no se considera bailarín porque sintió que no tiene el talento que sí posee el resto de sus compañeros; sin embargo, coincide con ellos porque también opina que cuando está en el escenario y muestra su trabajo, lo disfruta y se olvida de sus problemas, la escuela y demás cuestiones personales.

En la dimensión social: ¿Qué otras habilidades, además de las dancísticas, consideras que desarrollaste con el taller de danza?, dos normalistas comentaron que les fue posible trabajar en equipo para aprender de lleno la coreografía, mejorar los pasos o secuencias dancísticas; tres más dijeron que les agradó enseñar la coreografía que a sus compañeros se les dificultaba aprender, porque siempre pensaron que en cuestiones de danza no eran buenos para instruir a los otros; los cinco restantes mencionaron que si bien el taller les permitió aprender aspectos nuevos sobre la danza, también les dio la oportunidad de conocer a otros compañeros con los que conviven en la ENCAC y otros a quienes pocas veces se habían acercado para platicar de algún tema en común.

De la dimensión profesional docente: ¿De qué manera la danza puede contribuir a tu desempeño profesional como docente en el nivel educativo para el cual te estás formando?, los 10 normalistas explicaron que la danza favorecerá su ejercicio profesional como docentes de educación básica. Específicamente dos de ellos expresaron que les serviría como un instrumento utilitarista tradicional para organizar bailables que se requieran en eventos artísticos o cívicos de sus respectivas instituciones; seis comentaron que incluirían la danza en su práctica educativa cotidiana, al intentar generar ambientes de aprendizaje que permitan el desarrollo de la autonomía, seguridad, comunicación y expresión en clases, tal como el trabajo que Martínez y Lozano (2007) realizaron respecto de la música.[8] Los dos normalistas restantes expusieron que emplearían la danza para desarrollar conocimientos artísticos en los niños o adolescentes, de modo que ésta trascienda las fronteras de la escuela, pues no les gustaría que su trabajo se quedara meramente como un momento en escena o como un cuadro dancístico.

En las respuestas noté la diversidad de intereses con que llegan los normalistas tanto a su formación de futuros docentes, como a la práctica de la danza. Así, encontré a los que tenían disposición para integrarse al taller, pero que finalmente decidieron abandonarlo debido a que los horarios y días de ensayo no les convenían; también identifiqué a los normalistas que decidieron tomar el taller y presentar su trabajo al final del ciclo escolar.

Desde la perspectiva de Ranciére (1998), es posible asumir qué influye en el sujeto artista, cómo se ve este sujeto artista y cómo lo ven sus compañeros, porque de ello depende su proceso de aceptación y subjetivación. Esta última es entendida como la "formación de un uno que no es un yo o uno mismo, sino que es la relación de un yo o de uno mismo con otro" (Ibid: 2), entonces esa flotación de las subjetividades depende de un exterior que condiciona las características del sujeto para verse como él en sus diferentes facetas (normalista, maestro, joven, estudiante, bailarín, etcétera), también depende de un interior que lo impulse a decidir políticamente si se integra o no al grupo y de una tensión entre ambos polos, exterior e interior, que le permita comprenderse como una persona subjetivada al margen de las condiciones que lo configuran.

Es notable que las cuatro dimensiones de subjetivación (personal, artística, social y profesional) tienen una fuerte carga respecto del sentido de aplicabilidad que los normalistas le pueden dar a la danza, lo cual es entendible, pues se están formando para ser docentes, no bailarines, aunque hubo algunos en los que se percibió que intentan escapar de este reduccionismo explícito.

[8] Es decir, a partir de conocer las características de aprendizaje de sus alumnos para identificar qué tipo de estrategias son pertinentes en cada caso, contexto u objetivo.

Registro fotográfico

En este criterio se coloca la fotografía 1, producto del taller de profesionalización.

Fotografía 1. Fin de la presentación, clausura de cursos ENCAC 2013.

En relación con las narraciones de los 10 normalistas, esta fotografía les pareció sugerente debido a que integra el resultado de su esfuerzo a lo largo de los ensayos y en la clausura. Asimismo, comentaron que durante los tres meses que duró el taller pasaron por emociones de angustia, temor, estrés, ansiedad y seguridad, entre otras. Pensadas como recursos de subjetivación, estas emociones les permitieron a algunos acceder a una comprensión propia del cuerpo frente a la danza, lo cual posibilitó, en mayor o menor medida, aprender los pasos, las secuencias y, en general, la coreografía que se presentó en el evento de clausura, así como manejar su proyección frente al público.

En sus narrativas dejaron ver que después de la presentación artística se sentían emocionados y satisfechos con su trabajo, además de que se consideraron parte de un grupo en el que se generaron nuevas amistades y nexos interlicenciaturas a través de la danza. Este aspecto permitió concebir a los normalistas como bailarines con logros compartidos por haber realizado un excelente desempeño, según sus propias palabras.

De acuerdo con Van House, Davis, Takhteyev, Ames y Finn (2004), el uso básico que los normalistas otorgaron a la fotografía fue: a) memorístico e identitario, para construir narraciones de la vida, formarse una idea de identidad y colectividad; b) fundamentación de relaciones sociales que refuerzan el vínculo entre colectivos y c) autorrepresentación, al mostrarse como son y cómo quieren ser vistos.

Registro videográfico

En este criterio de análisis, los normalistas comunicaron parte de su experiencia al bailar; se trató de un caso similar al de la fotografía. Una semana después de haber participado en la clausura, el equipo se reunió para ver, comentar y analizar, de forma colectiva, los cinco videos de la presentación, equivalentes al número de cuadros dancísticos puestos en escena.

Posteriormente, se solicitó a cada uno que eligiera dos videos y compartiera lo que esos videos le transmitían, lo que pensaba de sí, del grupo y del resultado del trabajo. En este sentido, los normalistas desempeñaron un papel de analistas ejecutantes y analistas espectadores.

En las Tablas 1 y 2 presento algunas de las ideas manifestadas por los normalistas a partir de los videos elegidos. A diferencia de la fotografía, en la que el grupo completo quedó retratado, los alumnos seleccionaron dos videos que muestran los cuadros más complejos de todo lo puesto en escena; en tal sentido, destacaron que habían desarrollado más habilidades a lo largo del taller de profesionalización en danza.

Tabla 1. Video La bruja

http://www.youtube.com/watch?v=8eo9uLmoMKM
• Este baile transmite fuerza. • En algunas ocasiones me dan emociones de alegría y tristeza porque la música te lleva a esos momentos. • A mí me transmite tranquilidad, paz y adrenalina. • Es la combinación de un son tradicional con aspectos contemporáneos.

Nota: Arreglo musical y base dancística de “Jarocho, el espectáculo”.

Tabla 2. Video Zapateado

http://www.youtube.com/watch?v=M91JsqiBMQA
• Este video muestra fuerza, precisión y arduo trabajo. • Es muy cansado, a mí no me salieron los pasos y necesitaría más tiempo para poder hacerlo tan bien como mis compañeros. • Se siente muy bien recibir tantos aplausos. • Veo talento en mis compañeros, pero muchas veces no se aprovecha porque se enfocan a una sola cosa en la escuela.

Nota: Arreglo musical y base dancística de “Jarocho, el espectáculo”.

Acerca de esta información, considero que mientras la fotografía es un recurso de contención de un momento estático que condensa significaciones que pueden ser extraídas por la memoria, el video integra elementos visuales y sonoros que capturan secuencias de la realidad (psíquica) en sentido lacaniano y que permiten rememorar otros escenarios, momentos y espacios discursivos.

Estimo que ambos recursos, fotografía y video, posibilitaron que los normalistas develaran un sinnúmero de significaciones ahí atrapadas al momento de analizarlos. Los dos son dispositivos que les permitieron pensar (se) y subjetivarse como docentes en formación, con capacidades diferentes a las de planear y evaluar. Se subjetivaron como bailarines desde el momento en que se probaron a sí mismos como sujetos con posibilidades de aprender, ejecutar y presentar danza; por un lado tuvieron en cuenta que se trataba de ensayar y perfeccionar el estilo, los pasos, las secuencias y la coreografía; y por el otro, de disfrutar lo que se hace en el escenario. Esto no quiere decir que hayan dejado de ser estudiantes, al contrario, esta profesionalización en danza, de acuerdo con sus comentarios, les permitió incorporar parámetros más amplios de acción a su práctica docente, desde un sentido social, interpersonal y artístico.

Argumentos finales

En el horizonte político mediático, el *cómo somos* o *de dónde venimos* se sustituye, en la perspectiva de Arfuch (2002), por el *cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia y la cultura* en el proceso de devenir; a saber, cómo nos representamos, somos representados o podríamos representarnos.

Al igual que en educación básica, en educación normal se continúa reproduciendo un enfoque reduccionista de las artes, en el que es imprescindible la organización de un grupo artístico que sea capaz de presentarse ante un público en determinado evento cívico o cultural. Desde mi perspectiva, esto debilita el aprendizaje de un lenguaje artístico extensivo y co-comprensivo de la cultura artística, el sujeto y las relaciones sociales, cuando se hace únicamente de forma utilitarista, no reflexiva.

Sin embargo, me queda claro que depende de los sujetos actuantes, en este caso de los normalistas participantes en el taller de profesionalización en danza, el que reproduzcan o no dicho enfoque reduccionista en su desempeño docente o intenten transitar hacia la práctica dialógica de las artes y la docencia en educación básica.

Si bien es cierto que el currículo "como estructura, sistema y configuración discursiva social, educativa, política, económica y ética, es relacional y precario porque no se trata de una estructura estable que defina de una vez y para siempre el acto educativo" (Malaga, 2013: 7), sí cumple con una función prescriptiva. Sin embargo, su misma precariedad permite abrir nuevos senderos respecto de las condiciones emergentes para una formación inicial del normalista.

La danza como "superficie de inscripción de los sucesos y lugar de disociación del yo" (Foucault, 1971: 4), representa el lugar desde el que hablan y se subjetivan los sujetos bailarines que se asumen o no como tal.

Considero que la danza es un momento de emancipación de las subjetividades, de la explosión e implosión de las emociones que circundan a los sujetos, las sociedades y los colectivos; es decir, articula condiciones de recursividad e interjuego de prácticas sociales sedimentadas, inquietudes por aprender y una miríada de estereotipos sexuales, económicos y educativos que se han condensado en la danza misma, por la acción de las palabras, los mitos y los hechos.

Con los resultados y su sistematización se abren algunas preguntas para futuras investigaciones: ¿Qué condiciones se requieren para virar la danza hacia una política educativa nacional de comunicación, lenguaje y formación, más que de recreación utilitarista no reflexiva?, ¿de qué forma puede implementarse, desde la micropolítica institucional, como una herramienta para la formación de docentes sensibles a las condiciones institucionales de educación básica? y finalmente, ¿de qué forma es posible frenar la condición de marginalidad de la educación artística en la educación normal?

Bibliografía

Aguirre, M. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (55), 18-29.

Arfuch, L. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Argentina: Prometeo Libros.

Camacho, S. (2007). *Educación artística y política cultural en Aguascalientes, 1900-1947.* Recuperado el 14 de abril de 2015, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/aplicacion/sec02.htm

Domínguez, S. (2009). *El contenido subrayado: conceptos del arte a través del discurso docente sobre la evaluación del aprendizaje en las artes plásticas*. Recuperado el 14 de abril de 2015, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm

Foucault, M. (1971). Nietzsche, la généalogie, l'histoire. *Dits et écrits,* 2, 1-156.

Gómez, M. (2007). *Dos experiencias frente al arte: la narrativa como vía de conocimiento e investigación.* Recuperado el 14 de abril de 2015, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/aplicacion/sec02.htm

Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEvan & K. Egan (Eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (52-71). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Langer, S. (2001). *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza* México: CONACULTA.

López, L. & Aranda, M. (2011). *El arte como factor para promover la resiliencia en niños de preescolar que enfrentan condiciones adversas.* Recuperado el 14 de abril de 2015, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.htm

Malaga, S. G. (2013). Encuentros y dislocaciones con el APD. Grupos focales en una escuela normal particular del estado de Veracruz. En *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (1-12). México: COMIE.

_____. (2014). Reforma curricular 2012 en México: enfoques, tendencias y metodologías didácticas para educación normal. En J. Rodríguez (Ed.), *Nuevas metodologías didácticas* (547-562). España: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.

_____. (2014a). Complexión del discurso intercultural. Una mirada desde la textualidad documental [Versión electrónica], *Pampedia*, 9, 22-36. Recuperado el 14 de enero de 2015, de http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-9/Complexion-del-discurso-intercultural.pdf

Martínez, L. & Lozano, A. (2007). *La influencia de la música en el aprendizaje: un estudio cuasiexperimental.* Recuperado el 14 de abril de 2015, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/aplicacion/sec02.htm

Morton, V. (2007). *El aprendizaje que me dan las artes: la perspectiva de los estudiantes de secundaria*. Recuperado el 14 de abril de 2015, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/aplicacion/sec02.htm

Ranciére, J. (1998). *Aux bords du politique*, Paris: La fabrique.

Rodríguez, J. (2011). *El rostro del relato. Prácticas docentes de técnica de la danza clásica que potencian al sujeto que baila: la voz de los alumnos*. Recuperado el 14 de abril de 2015, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.htm

Secretaría de Educación Pública (2000). *Plan de estudios de la licenciatura en educación especial*. México.

Van House, N., Davis, M., Takhteyev, Y., Ames, M., & Finn, M. (2004). *The social uses of personal photography: Methods for projecting future imaging applications*. Berkeley: University of California.